



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

DIPARTIMENTO
DI FILOLOGIA CLASSICA
E ITALIANISTICA

ISSN 2704-8128

Italiano a scuola

2023/5

Italiano a scuola

ISSN 2704-8128

<https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/v5-n1-2023>

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)

Elisa De Roberto (Università di Roma Tre)

Rosaria Sardo (Università di Catania)

Matteo Viale (Università di Bologna) - direttore responsabile

Comitato editoriale

Veronica Bagaglini (Università di Bologna), Bianca Barattelli (Verona), Valentina Bianchi (Università di Pisa), 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), Cristiana Di Bonito (Università di Napoli "Federico II"), Alessandro Iannella (Università di Macerata), Davide Mastrantonio (Università Ca' Foscari Venezia), Claudio Nobili (Università di Salerno), Michele Ortore (Liceo Statale "Gaio Valerio Catullo" di Monterotondo, Roma; Università per Stranieri di Siena), Fabio Ruggiano (Università di Messina), Floriana Carlotta Sciumbata (Università di Trieste), 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 (Accademia della Crusca; Università di Roma Tre), Cristiana De Santis (Università di Bologna), Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena), Angela Ferrari (Universität Basel), Simone Fornara (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Locarno), Rita Fresu (Università di Cagliari), Claudio Giovanardi (Università di Roma Tre), Cristina Lavinio (Università di Cagliari), Rita Librandi (Università di Napoli "L'Orientale"), Sergio Lubello (Università di Salerno), Massimo Palermo (Università per Stranieri di Siena), Giuseppe Patota (Università di Siena), Daniela Pietrini (Universität Augsburg), Giuseppe Polimeni (Università Statale di Milano), Massimo Prada (Università Statale di Milano), Maria Silvia Rati (Università per Stranieri di Reggio Calabria), Anna Rinaldin (Università Telematica Pegaso), Fabrizio Ruggeri (Universidad Complutense de Madrid), Francesco Sabatini (Accademia della Crusca), Zuzana Toth (Universität Basel), Pietro Trifone (Università di Roma "Tor Vergata"), Raymund Wilhelm (Universität Klagenfurt)

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



Sommario

Volume 5 (2023)

Editoriale

Nuovi inizi I-IV
Roberta Cella, Elisa De Roberto,
Rosaria Sardo, Matteo Viale

Ricerca

*L'applicabilità della grammatica valenziale
ai diversi contesti scolastici:
opinioni e proposte di linguisti e insegnanti* 1-20
Maria Silvia Rati, Fiorella Nicolini

*Alcuni tratti dell'italiano contemporaneo
tra uso dei parlanti e grammatica scolastica* 21-48
Nike Francesca Del Quercio

Discussioni ed esperienze didattiche

*Letto-scrittura, logico-matematica e musica:
relazioni tra questi tre ambiti di apprendimento
nella scuola dell'infanzia* 49-82
Teresina Vignola

*Scrivere un libro-gioco in classe: un'esperienza
didattica di scrittura collaborativa
nella scuola secondaria di primo grado* 83-108
Linda De Siena

<i>Scrivere come processo e non (solo) come prodotto nella scuola secondaria di secondo grado. Dal Manifesto del Writing Process di Donald M. Murray al Workshop come metodo</i> Stefania Leondini	109-128
<i>Esperienze di scrittura significative per la formazione degli insegnanti</i> Camilla Iacconi	129-154
<i>«Se bastasse una sola canzone...». Didattizzazione di testi autentici per apprendenti di italiano L2 di livello A1</i> Salvatore Pepi	155-188

Aggiornamento

Recensione di <i>Dal testo al testo. Lettura, comprensione e produzione. Atti del III Convegno nazionale ASLI Scuola (Roma, Università di Roma Tre, 20-22 febbraio 2020)</i> , a cura di Claudio Giovanardi, Elisa De Roberto e Andrea Testa, Firenze, Cesati, 2022 Chiara Lanzoni	189-196
Recensione di Elisabetta Bonvino e Sandra Garbarino, <i>Intercomprensione</i> , Bologna-Cesena, Caissa, 2022 Eleonora Zucchini	197-200
Recensione di Alessandro Puglisi, <i>Le interazioni didattiche nei corsi di italiano online</i> , Pisa, Pacini, 2021 Francesca Rodolico	201-204
Recensione di <i>Tecnología versus/para el aprendizaje de lenguas. Reflexiones y conversaciones sobre el futuro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas mediados por la tecnología</i> , a cura di Fernando Trujillo Sáez, Barcelona, Difusión, 2022 Fabrizio Ruggeri	205-210

Nuovi inizi

ROBERTA CELLA, ELISA DE ROBERTO, ROSARIA SARDO E MATTEO VIALE

New beginnings

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. In ambito didattico si è occupata soprattutto di storia delle grammatiche.

[Curriculum ed elenco delle pubblicazioni](#)

ELISA DE ROBERTO (elisa.deroberto@uniroma3.it) insegna Didattica della lingua italiana e Linguistica italiana contemporanea all'Università Roma Tre. Ha lavorato in precedenza presso le Università di Roma Sapienza, Perugia Stranieri e Klagenfurt (Austria). Fra i suoi interessi di ricerca rientrano lo studio della sintassi e l'analisi interazionale in contesto scolastico.

[Curriculum ed elenco delle pubblicazioni](#)

ROSARIA SARDO (rosaria.sardo@unict.it) insegna Storia della lingua italiana, Semiotica e linguistica dei media e Didattica dell'italiano per stranieri all'Università di Catania. È delegata alla presidenza della Scuola di italiano per stranieri dello stesso Ateneo. Si è occupata di linguaggi televisivi per ragazzi e di progetti didattici interdisciplinari tra Scuola e Università.

[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* della Bononia University Press.

[Curriculum ed elenco delle pubblicazioni](#)

Come già anticipato, a partire dalla quinta annata la direzione della rivista si è ampliata: Elisa De Roberto, dell'Università di Roma Tre, e Rosaria (Sissi) Sardo, dell'Università degli Studi di Catania, si sono affiancate a Roberta Cella e Matteo Viale, che hanno diretto la rivista fin dalla sua origine, arricchendo il lavoro della direzione di nuove voci e diverse esperienze.

Il 9 ottobre 2023 si è tenuta all'Università di Roma Tre l'assemblea annuale dell'ASLI Scuola, la prima presieduta dalla coordinatrice Rita Fresu affiancata dalla Giunta entrata in carica il primo novembre 2022 e composta dai membri eletti Emmanuela Caddeo (Segretario), Chiara Coluccia (Università Alma Mater di Bologna), Ilde Consales (Università di Roma Tre), Claudio Nobili (Università degli Studi di Salerno), 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 (Tesoriere dell'ASLI). Nel corso del consueto momento di aggiornamento che precede l'assemblea, dopo la presentazione di Paola Cantoni (Sapienza Università di Roma) e Diana Carmela Di Gennaro (Università degli Studi di Salerno) degli Atti del III Convegno nazionale *Dal testo al testo. Lettura, comprensione e produzione*, a cura di Claudio Giovanardi, Elisa De Roberto e Andrea Testa (Firenze, Franco Cesati, 2022), Coordinatrice e Giunta hanno voluto dedicare uno spazio a «Italiano a scuola»: vecchi e nuovi direttori hanno fatto il punto sullo stato di salute e le prospettive di sviluppo della rivista. In particolare, anche qui ne vogliamo ricordare la crescente diffusione: dai 2.500 accessi del 2019, anno di fondazione, ai 9.500 del 2020, agli oltre 20.000 del 2021, fino ai quasi 30.000 del 2022. L'ampliarsi progressivo della platea dei lettori conferma la bontà dell'intuizione iniziale che indusse i membri dell'ASLI a dar vita alla sezione Scuola e, poco dopo, alla rivista: il mondo dell'istruzione primaria e secondaria e quello dell'università hanno bisogno di un luogo di confronto e discussione, che promuova riflessioni comuni e le raccordi.

Un luogo di raccordo tra la scuola e l'università pare tanto più urgente in un periodo di importanti cambiamenti della normativa per il reclutamento dei nuovi docenti, nel momento in cui diventa imprescindibile riflettere sui compiti della scuola e, di conseguenza, sulla fisionomia scientifica e professionale dei professori in ruolo nella scuola secondaria di primo e di secondo grado. Il 25 settembre 2023 è infatti stato pubblicato sulla «Gazzetta ufficiale. Serie generale», n. 224¹) il Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 4 agosto 2023) relativo alla formazione degli insegnanti, che, muovendo dalla legge n. 79 del 29 giugno 2022 (Capo VIII, art. 44 *Formazione iniziale e continua dei docenti delle scuole secondarie*), prevede a regime un percorso abilitante di formazione iniziale di 60 cfu preliminare al concorso nazionale e al successivo anno di prova, da concludersi con un «test» valutativo. Al percorso abilitante si accederà dopo aver conseguito la laurea magistrale prevista dalle classi di

¹ Cfr. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/25/23A05274/sg> (ultima consultazione: 31.10.2023).

concorso o durante lo stesso corso di laurea magistrale, quindi in via di fatto e di diritto anche prima di aver sostenuto gli esami specialistici pertinenti al percorso didattico. Inoltre, il decreto prevede che solo 16 dei 60 cfu totali siano dedicati alle didattiche disciplinari, che variano nelle diverse classi d'insegnamento ma restano in ciascuna numerose: lingua e letteratura italiane, latino storia e geografia (A-11 Discipline letterarie e latino), lingua e letteratura italiane, storia e geografia (A-12 Discipline letterarie negli istituti di istruzione secondaria di II grado), lingua e letteratura italiane, lingua e letteratura latine, lingua e letteratura greche, storia e geografia (A-13 Discipline letterarie, latino e greco), lingua e letteratura italiane, storia e geografia (A-22 Italiano, Storia, Geografia nella scuola secondaria di I grado), lingua italiana, italiano L2 e glottodidattica (A-23 Lingua italiana per discenti di lingua straniera alloglotti). Di fatto, pur con le differenze concesse a ciascuna sede accademica per articolare la didattica disciplinare, lo spazio per la didattica della lingua nazionale – competenza trasversale a tutte le discipline impartite nella scuola, e come tale riconosciuta a più riprese (tanto nelle *Indicazioni nazionali* quanto nelle *Linee guida*) – andrà da un massimo di 4/6 cfu (per esempio nella classe A-22) a un minimo di 1/2 cfu (per esempio nella classe A-13).

Con tali vincoli di legge, per evitare di avere abilitati preparati sotto il profilo psico-pedagogico ma carenti quanto a preparazione disciplinare occorrerà, in ciascuna sede universitaria, valutare con attenzione i contenuti da destinare ai corsi abilitanti e ripensare la programmazione verticale (comprensiva cioè di quanto impartito nei corsi triennali e magistrali), anche alla luce delle indicazioni fornite dai nuovi decreti ministeriali 1648 e 1649, pubblicati il 19.12.2023, che riformano le classi di laurea triennali e magistrali. Pur lasciando invariate le denominazioni già in essere, la riforma, uno degli obiettivi del Piano di Ripresa e Resilienza, modifica i contenuti didattico-formativi delle classi di laurea, promuovendo la creazione di percorsi interdisciplinari anche attraverso la riduzione dei crediti formativi da assegnare ai vari ambiti disciplinari. Anche nell'attuazione di questa riforma auspichiamo che i diversi atenei agiscano con cautela e lungimiranza, nell'ottica di sostenere la lingua italiana e la buona formazione disciplinare delle figure professionali incaricate di insegnarla e trasmetterla.

Come di consueto, ringraziamo Alessandro Iannella per la copertina e Zuzana Toth per la revisione del testo inglese dei titoli e degli abstract posti in testa agli articoli.

L'applicabilità della grammatica valenziale ai diversi contesti scolastici: opinioni e proposte di linguisti e insegnanti*

FIGURELLA NICOLINI E MARIA SILVIA RATI

The applicability of valency grammar to different school contexts: opinions and proposals from linguists and teachers

The paper summarizes the salient points of the debate that involved experts and students during the meetings organized by the "Polo Linceo" of Calabria. The meetings, which started with the talks of illustrious linguists and experts of valency grammar, aimed not only to analyse the theories and teaching methods linked to valency grammar, but also – as can be seen from the title of the contribution, which takes up that of the Course – to investigate the actual applicability of the model to different school levels and different teaching contexts, highlighting its strengths and some problematic aspects.

Il contributo sintetizza i punti salienti del dibattito che ha coinvolto relatori e corsisti durante alcuni incontri organizzati dal "Polo Linceo" della Calabria. Gli incontri, a partire dalle relazioni di illustri linguisti ed esperti di grammatica valenziale, si proponevano non soltanto di approfondire le teorie e i metodi didattici legati alla grammatica valenziale, ma anche – come si evince dal titolo del contributo, che riprende quello del corso – di sondare l'effettiva applicabilità del modello ai diversi livelli di scuola e ai

* Dedichiamo questo saggio alla memoria di Luca Serianni, che aveva accolto favorevolmente l'idea del nostro progetto di scrittura a quattro mani. Ringraziamo Andrea Gentili, responsabile della gestione ufficio, sito web e social della Fondazione Lincei, per averci fornito le registrazioni delle conferenze citate nel saggio.

diversi contesti didattici, mettendone in evidenza punti di forza ed eventuali aspetti problematici.

FIGURELLA NICOLINI (fiorella.nicolini@tiscali.it) insegna all'Istituto Comprensivo "E. Q. Visconti" di Roma, dove è docente prevalente di Area linguistica-storica in una classe quinta primaria. Si è formata presso l'Università "Sapienza" e l'Università "Roma Tre" seguendo corsi e seminari di aggiornamento. Da alcuni anni partecipa ai programmi di Italiano del Polo Linceo di Roma, della Calabria, di Catania.

MARIA SILVIA RATI (m.rati@unidarc.it) insegna all'Università per Stranieri "Dante Alighieri" di Reggio Calabria, dove è docente di Linguistica italiana, Linguaggi specialistici di ambito sanitario e Tecniche di scrittura dei testi istituzionali. I suoi principali ambiti di ricerca sono la sintassi dell'italiano antico e moderno, la sociolinguistica e i linguaggi specialistici dell'italiano. È coordinatrice e referente del programma di italiano del "Polo Linceo per la scuola" della Calabria nell'ambito dell'iniziativa *I Lincei per una nuova didattica nella scuola: una rete nazionale*.

1. Premessa

Le riflessioni che proporremo in questo contributo nascono dagli spunti emersi durante il corso di formazione *La grammatica valenziale e la sua applicabilità ai diversi contesti scolastici*, tenutosi dal 4 marzo al 22 aprile 2022 nell'ambito del progetto *I Lincei per una nuova didattica nella scuola* (Polo della Calabria). Nella conferenza introduttiva al corso Luca Serianni, in veste di Coordinatore del Polo oltre che di relatore, ha sottolineato in positivo il fatto che gli incontri, che nelle precedenti edizioni erano stati rivolti solo ai docenti delle scuole medie e superiori, fossero stati aperti anche ai docenti della scuola primaria, osservando che, soprattutto per quanto riguarda l'insegnamento della grammatica, il discorso non può che essere affrontato in modo unitario, coinvolgendo i diversi cicli: «il processo educativo è uno solo e deve esserci una cooperazione fra tutti i livelli d'insegnamento» (anche in quest'ottica, nella stesura del saggio è stata coinvolta una docente della scuola primaria che da anni segue con entusiasmo corsi Lincei di diverse regioni ricavandone concrete esperienze didattiche). Una conseguenza del focus che, sulla scia delle affermazioni di Serianni, si intende portare su questa novità è lo spazio particolarmente ampio che nelle pagine che seguono verrà dedicato alle questioni riguardanti la scuola primaria.

2. Attualità del modello valenziale

L'adozione del modello valenziale per insegnare la grammatica, in alternativa o in combinazione con gli approcci didattici tradizionali, è oggi un tema di grande attualità nella didattica dell'italiano a scuola¹. Sono sempre più numerosi sia gli insegnanti che si cimentano con questo modello didattico, sia i corsi promossi dall'INDIRE, previsti da PON o organizzati da singole scuole: di qui è nata l'idea di dedicare gli incontri del Polo della Calabria 2021/2022 alla grammatica valenziale, così da provare a stabilire dei punti fermi sulla sua effettiva applicabilità didattica.

Sono in aumento anche gli studiosi che se ne occupano e scelgono di divulgarla, rispetto ai tempi in cui a farlo era soprattutto Francesco Sabatini, «il massimo promotore della grammatica valenziale in Italia», per usare ancora le parole di Serianni. Se, per esempio, sfogliamo un testo universitario pubblicato recentemente come il *Manuale di base di linguistica e grammatica italiana* di Marcello Aprile, tra le novità che emergono rispetto ad altre opere del genere spicca una trattazione della frase semplice basata in tutto e per tutto sulla grammatica valenziale, con un corredo di grafici che in passato comparivano

¹ Una bibliografia di riferimento sulla grammatica valenziale a scuola è in Duso, Paschetto 2019.

soltanto nei manuali che dichiaravano un'adesione esplicita al modello valenziale (cfr. Aprile 2021: 140-144). Per descrivere gli altri aspetti della sintassi, il manuale di Aprile fa riferimento anche a categorie teoriche diverse, comprese quelle tradizionali, realizzando, nel complesso, un'integrazione tra la prospettiva valenziale e altri approcci adottati attualmente negli studi di sintassi.

In uno scenario che appare dunque caratterizzato da un sempre maggiore interesse e da una sempre maggiore apertura nei confronti del metodo valenziale², le grammatiche scolastiche non sono rimaste a guardare. Per il momento soltanto alcune, sia pur con cautela e senza stravolgere il loro impianto tradizionale, ospitano nozioni di grammatica valenziale³, ma tutte, comunque, devono ormai fare i conti con una scelta: decidere se e come (e in quale misura) introdurle.

Ci si chiede, pertanto: alla luce dell'attuale diffusione che conosce oggi la grammatica valenziale, quali possibilità ci sono che questo approccio si sostituisca ai metodi tradizionali di insegnamento della grammatica? E soprattutto: si tratta di un modello che può essere adottato in tutti i contesti e ordini di scuola? Se sì, in che modo?

3. Le due criticità individuate da Luca Serianni⁴

Nella già citata conferenza introduttiva al corso, Serianni ha illustrato il proprio punto di vista sulla grammatica valenziale⁵. A suo giudizio, si tratta di un modello che offre una prospettiva molto originale, permettendo di raggiungere un'acquisizione degli elementi fondamentali della frase "facendo piazza pulita" delle esasperate tassonomie tradizionali, in particolare per quanto riguarda la moltiplicazione dei complementi indiretti:

² Sui riferimenti più o meno espliciti alla grammatica valenziale nelle Indicazioni ministeriali e nelle prove INVALSI cfr. Lo Duca 2012 e 2018b, Stancarone 2018, Duso 2019.

³ Cfr. Lugarini 2007. Sfolgiando le grammatiche attualmente in circolazione notiamo, per esempio, che Sensini 2017, sebbene definisca la forma attiva e passiva alla maniera tradizionale (il soggetto "compie" / "subisce l'azione"), utilizza la nozione di "argomenti" del verbo e suddivide i complementi in "necessari" e "non necessari", distinguendo questi ultimi in "determinanti" (con riferimento a quelli che in realtà sono modificatori del nome o del verbo: cfr. De Santis 2017) e "circostanti". In Antonelli, Picchiorri, Rossi 2023 è presente una scheda (*La frase minima e gli argomenti del verbo*) in cui si parla di «un altro modo di analizzare la proposizione: quello proposto dalla grammatica valenziale».

⁴ A partire da questo paragrafo, nella presentazione della materia si seguirà l'ordine delle conferenze tenute nell'ambito del corso.

⁵ Sull'interesse mostrato da Serianni in anni recenti per la grammatica valenziale cfr. Trifone 2022: 13n.

Il tempo, a scuola come nella vita, va distribuito con oculatezza: non possiamo perderlo, dobbiamo fare una precisa gerarchia. Occorre concentrarsi sulle strutture dell'analisi logica veramente importanti: soggetto, complemento oggetto, complemento indiretto. La grammatica valenziale è effettivamente uno strumento molto interessante per individuare gli elementi fondamentali della frase: per esempio, l'individuazione del soggetto non è, in realtà, un'operazione così facile. Anni fa in una Facoltà di Lettere una minoranza di studenti, di fronte alla frase *arrivano i nostri*, interpretò *i nostri* come complemento oggetto.

Chi conosce i suoi numerosi interventi sull'insegnamento della grammatica a scuola sa che Serianni si è sempre detto favorevole a ridurre le tassonomie di complementi: a suo avviso, se in passato lo studio della grammatica a scuola era funzionale all'apprendimento del latino (a questo serviva distinguere, per esempio, il complemento d'agente da quello di causa efficiente), oggi questa lingua classica si studia sempre di meno, considerando che gli istituti tecnici raccolgono il 45% dell'intera utenza:

Non si può studiare la grammatica di una lingua basandosi su una lingua tipologicamente diversa [il latino]: la grammatica non è una sovrastruttura che possa valere per tutte le tipologie.

Ciò nonostante, Serianni è favorevole a mantenere la trattazione di alcuni complementi nella prassi scolastica (mentre la grammatica valenziale, come lui stesso ha sottolineato, va oltre questa prospettiva). Di là da ciò, rileva che una coerente applicazione del metodo valenziale a scuola creerebbe soprattutto due difficoltà. Sulla prima Serianni si era già soffermato in un contributo del 2016. È vero – sosteneva qui – che la teoria delle valenze consente di cogliere l'elemento portante della frase, il verbo, e questo

non è poco, anzi è un'intuizione che, d'un colpo, azzerava tante superfetazioni accumulate inerzialmente nella descrizione grammaticale della tradizione; ma pensare che il ruolo dei personaggi possa essere definito una volta per tutte, prescindendo dalle concrete situazioni che di volta in volta si danno nella realtà, mi sembra illusorio⁶.

Per Serianni va considerato prima di tutto il significato del testo nella concretezza dell'atto comunicativo: anche se il verbo *viaggiare* è monovalente, in un contesto reale due amici potrebbero dirsi:

- con questo tempaccio non metterti in viaggio
- ma io viaggio in treno.

⁶ Serianni 2016: 209 (a questa osservazione di Serianni ha replicato Vanelli 2019: 370-371). Sull'importanza di valutare una frase inserendola in un contesto (facendola, cioè, diventare testo e considerandone, più che l'astratta correttezza, l'efficacia), cfr. Palermo 2021: 198.

Se sopprimessimo “in treno” considerandolo un circostante, il verbo “viaggio” non restituirebbe, da solo, il significato del testo: dunque, per Serianni, in questo caso “in treno” va promosso dal rango di circostante a quello di argomento.

La discrepanza che può sussistere fra teoria delle valenze e concretezza dei testi può comunque, a suo giudizio, essere superata affrontandola con gli alunni fin dall’inizio: i ragazzi – dice Serianni – sono in grado di problematizzare, e possono stabilire in base alla loro coscienza di parlanti se una frase funziona oppure no; la riflessione sul funzionamento della lingua è un elemento fondamentale nell’educazione linguistica, che permette di ridurre il carico teorico, le tassonomie: bisogna offrire ai ragazzi occasioni di riflessione sulla lingua e non di memorizzazione.

Più difficilmente superabile, per Serianni, la seconda difficoltà che si frappona a un’applicazione sistematica del metodo valenziale a scuola: che cosa succede se un docente che non pratica il metodo valenziale (il che è legittimo, in virtù della libertà di insegnamento)⁷ si trova a insegnare in una classe che nel ciclo precedente lo ha praticato, e che quindi non ha studiato i complementi più significativi? È una circostanza pratica ma esiste, e qualunque suggerimento didattico va calato nella concreta realtà della scuola.

La constatazione di questa seconda difficoltà, ritenuta da Serianni l’ostacolo più serio ai fini dell’applicazione del modello valenziale a scuola, ha trovato immediato riscontro nell’esperienza dei corsisti ed è stata ripresa e sviluppata anche negli incontri successivi del corso.

4. I vantaggi del modello valenziale secondo Francesco Sabatini

La riflessione di Sabatini, relatore della seconda e della terza lezione del corso, è partita da un presupposto che ha fatto da sfondo costante al suo discorso: il modello valenziale può funzionare solo se viene applicato integralmente, evitando, cioè, di mescolarlo con le nozioni grammaticali tradizionali: «alcuni libri di testo hanno creduto di mescolare le due cose, ma è un errore; o il soggetto è quello che compie l’azione, o è il punto di prospettiva della frase».

Optare per il modello valenziale significa anche, per Sabatini, accantonare la classificazione delle tipologie testuali proposta dalla maggior parte delle

⁷ Del resto, nelle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione* (2012) si afferma che per la descrizione delle strutture sintattiche delle frasi semplici e complesse «l’insegnante sceglierà il modello grammaticale di riferimento che gli sembra più adeguato ed efficace» (p. 39).

grammatiche scolastiche (“testo descrittivo”, “testo narrativo”, “testo argomentativo” ecc.). Com’è noto, lo studioso preferisce classificare i testi facendo riferimento alla loro rigidità / elasticità⁸, e questo ha una connessione con la teoria delle valenze: in un testo rigido, secondo Sabatini, tutte le valenze dei verbi sono saturate (è un testo che «rispetta il modello grammaticale»)⁹. Ciò che distingue un tipo di testo da un altro non è, quindi, la presenza di narratività, argomentazione, ecc. (tant’è che – fa notare Sabatini – l’argomentazione è spesso ben presente anche nei testi poetici), ma la forma con la quale narratività, argomentazione, ecc. sono espresse: rispetto al modello della frase-tipo, in un testo poetico possono mancare degli elementi, che spetta al destinatario del testo integrare, mentre in un testo rigido come, per esempio, una legge è presente lo schema della frase-tipo. Per Sabatini, insomma, la teoria delle valenze permette di migliorare la formazione degli alunni anche sul versante della competenza testuale.

Nelle due lezioni e nei lunghi dibattiti seguiti ad esse sono emersi ulteriori possibili vantaggi offerti dal modello valenziale: la semplicità del metodo, che poggia su «un ragionamento elementare», chiamando in causa competenze già esistenti nell’alunno; il fatto che tale metodo risulti valido per tutte le lingue; la possibilità di usare con profitto i grafici radiali per gli alunni che presentano disturbi dell’apprendimento (a questo proposito, Sabatini ha parlato di alcune testimonianze molto positive pervenutegli da insegnanti di sostegno che hanno sperimentato l’uso dei grafici radiali). Il fatto che l’assetto valenziale di uno stesso verbo possa variare a seconda della situazione comunicativa fa inoltre abituare gli alunni a riflettere sui diversi significati di un verbo.

⁸ Cfr. Sabatini 1999; Sabatini, Camodeca, De Santis 2011; Sabatini, Camodeca 2016.

⁹ Sul tema si veda, in particolare, il recente volume *Grammatica valenziale e tipi di testo* (Sabatini, Camodeca 2022).

5. Lo stemma valenziale come alternativa al grafico radiale

Con la quarta lezione del corso, tenuta da Jacopo Fasano, si è passati dalla teoria alla pratica didattica, con una proposta originale volta a mostrare come nel ciclo superiore¹⁰ la grammatica valenziale possa essere usata prevalentemente come modello di comprensione del testo, col supporto di un tipo di grafico (“stemma valenziale”) che era stato elaborato da Lucien Tesnière proprio in funzione didattica (cfr. Tesnière 1959).

Se, infatti, il grafico radiale di Sabatini risulta funzionale e facile da realizzare quando si lavora sull’analisi della frase, al lavoro sul testo nella sua dimensione più ampia si presta meglio lo stemma valenziale, che, oltre ad avere il vantaggio dell’estrema semplicità della rappresentazione grafica, consente di evidenziare le connessioni, le catene anaforiche e altri aspetti pertinenti alla sfera della testualità. Considerato, per esempio, che le connessioni possono non essere marcate morfologicamente e che anche parole lontane nel testo possono essere connesse tra di loro, lo stemma valenziale permette, partendo dall’ordine lineare, di risalire a quello “strutturale”, ossia di arrivare alla comprensione del testo.

Fasano si è concentrato, in particolare, sull’uso dello stemma valenziale per analizzare un testo poetico¹¹: in questo caso la rappresentazione delle connessioni guida gli alunni a una lettura più puntuale del testo (e quindi li fa entrare anche meglio in contatto col significato della poesia). Se ben costruito, lo stemma consente poi di ragionare sulle strutture dell’analisi del periodo tradizionale (le frasi coordinate sono disposte orizzontalmente, le subordinate verticalmente), nonché di dare rilievo ai connettivi (la cui interpretazione, in un testo poetico, presenta sempre un margine di incertezza), favorendo vari tipi di riflessioni su di essi.

Tra gli aspetti più interessanti dell’esperimento di Fasano c’è, a nostro avviso, quello di aver mostrato una modalità convincente di lavoro linguistico sul testo letterario: gli stemmi valenziali non vivisezionano né deturpano il testo, ma lo mantengono intatto, permettendo agli alunni di leggerlo per intero anche quando riflettono sulle sue singole parti: così, la riflessione sugli aspetti

¹⁰ A questo proposito Fasano ha richiamato un’osservazione di Colombo e Graffi (2020: 193): «un ciclo di studi dovrebbe tematizzare un aspetto della grammatica a preferenza di altri, piuttosto che toccare superficialmente un po’ di tutto come accade nell’insegnamento attuale, almeno a giudicare dai libri di testo».

¹¹ Viene assunto come modello di riferimento lo stemma di *Veglia* di Giuseppe Ungaretti, inserito in appendice alla traduzione italiana dell’opera di Tesnière (Tesnière 2001). L’idea di proporre questo stemma era stata di Anna Trocini, collaboratrice di Germano Proverbio alla traduzione, che aveva sperimentato nelle sue classi l’uso degli stemmi per l’analisi del testo poetico (cfr. Trocini 2023: 45-47).

linguistici non si configura come un'operazione a sé stante rispetto alla trattazione degli aspetti letterari, ma agevola anzi la fruizione dei significati e della bellezza dei testi.

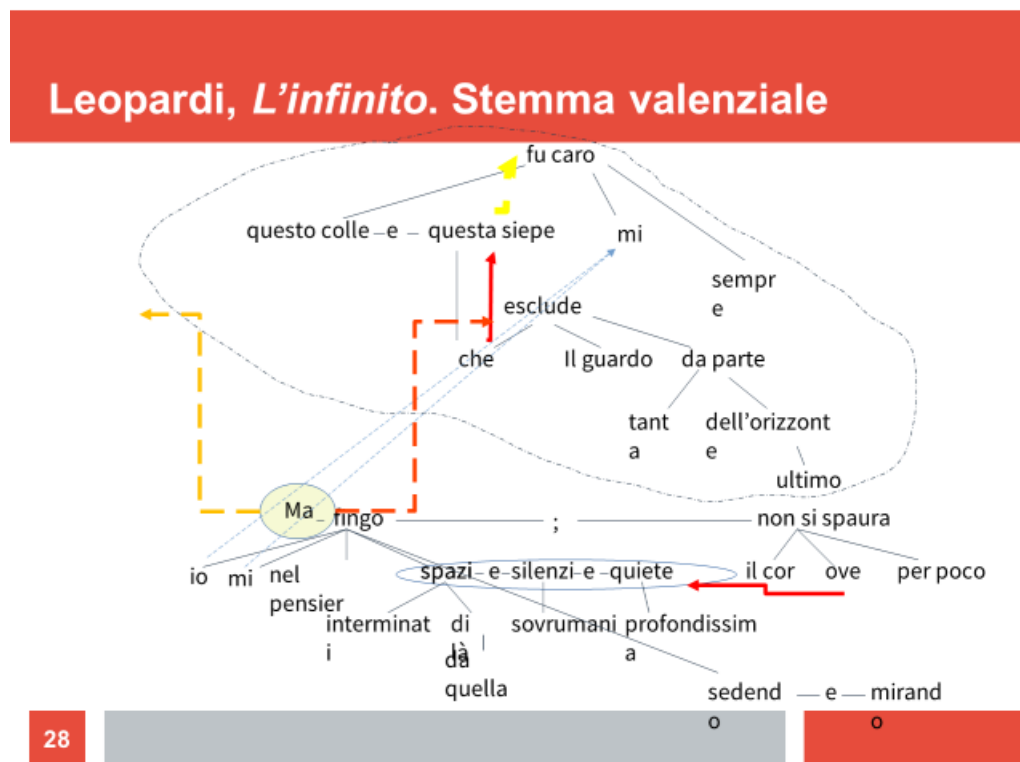


Fig. 1. Stemma valenziale dei primi versi dell'*Infinito* leopardiano (dalla presentazione di Fasano).

6. La riflessione sulle valenze nella scuola primaria

Roberto Morgese, autore del volume *La grammatica valenziale nella scuola primaria* (cfr. Morgese 2017), ha mostrato come si possa utilizzare il modello valenziale lavorando coi bambini¹². Preliminarmente, ha osservato che anche nel caso della scuola primaria gli editori stanno attualmente cercando, più che di promuovere la grammatica valenziale come modello, di inserirne nei testi scolastici alcuni elementi, talora fornendo una doppia versione dei fenomeni grammaticali (dal punto di vista della grammatica tradizionale / di quella valenziale), secondo un ibridismo che non lo trova d'accordo: come Sabatini, insiste sul fatto che la grammatica valenziale non è semplicemente un

¹² Per la grammatica valenziale nella primaria il testo di riferimento è Lo Duca 2018a, anche per quanto riguarda le indicazioni sul curriculum.

metodo ma una matrice teorica, che, come tale, non può essere mescolata con altre.

Per far scoprire agli alunni della scuola primaria il meccanismo di base della grammatica, la prassi è quella di proporre, come previsto da Sabatini 2011, l'osservazione di piccoli campioni di lingua, su cui i bambini formulano delle ipotesi. Secondo Morgese, i campioni possono anche essere scritti dagli alunni stessi e poi riportati alla lavagna e discussi: si chiede quindi ai bambini che cosa manca, eventualmente, nelle frasi che hanno prodotto, o anche «che cosa è necessario al completamento della scena» (riprendendo il paragone di Tesnière tra il nodo verbale e un piccolo dramma). Questo approccio metodologico permette agli alunni di “prendere in mano” il fenomeno linguistico, come si fa con gli elementi di un esperimento scientifico. Nel momento in cui, intorno alla quarta elementare, si rende necessaria una formalizzazione delle riflessioni, Morgese suggerisce di utilizzare una “trasposizione didattica” del modello valenziale: visto che il modello in questione è alto (nel senso che non è semplice concettualmente), occorre portarlo al livello di conoscenza dei bambini, evitando, al tempo stesso, di snaturarlo, banalizzarlo o falsificarlo. Nella trasposizione didattica Morgese usa, per esempio, grafici con cornici rettangolari, così da creare più spazio per la scrittura dei bambini che è spesso ingombrante. Inoltre, nel caso di oggetti o circostanti preposizionali, le preposizioni vengono mantenute visibili all'interno dei sintagmi per consentire una corrispondenza con le segmentazioni che i bambini fanno nella lettura (quando, superata la fase della mera decifrazione, leggono il testo scandendolo in sintagmi). I bambini sono quindi invitati a riflettere su che cosa contiene ogni sintagma (quali parole ci sono e quali funzioni hanno) attraverso domande diverse da quelle dell'analisi logica (per esempio: dal sintagma *di 2^a B* si desume la domanda «di quale classe?», secondo un percorso mentale inverso a quello della grammatica tradizionale).

La questione della centralità del verbo viene affrontata fin dall'inizio del percorso, definendo i verbi come parole “magiche” (quindi amiche e attraenti), che dicono che cosa fa l'attore e com'è l'attore; oppure il verbo viene presentato come “il re” che comanda (cfr. De Santis 2011), e quando *essere* fa parte di un predicato nominale viene messo nel cerchio insieme al re con una coroncina più piccola.

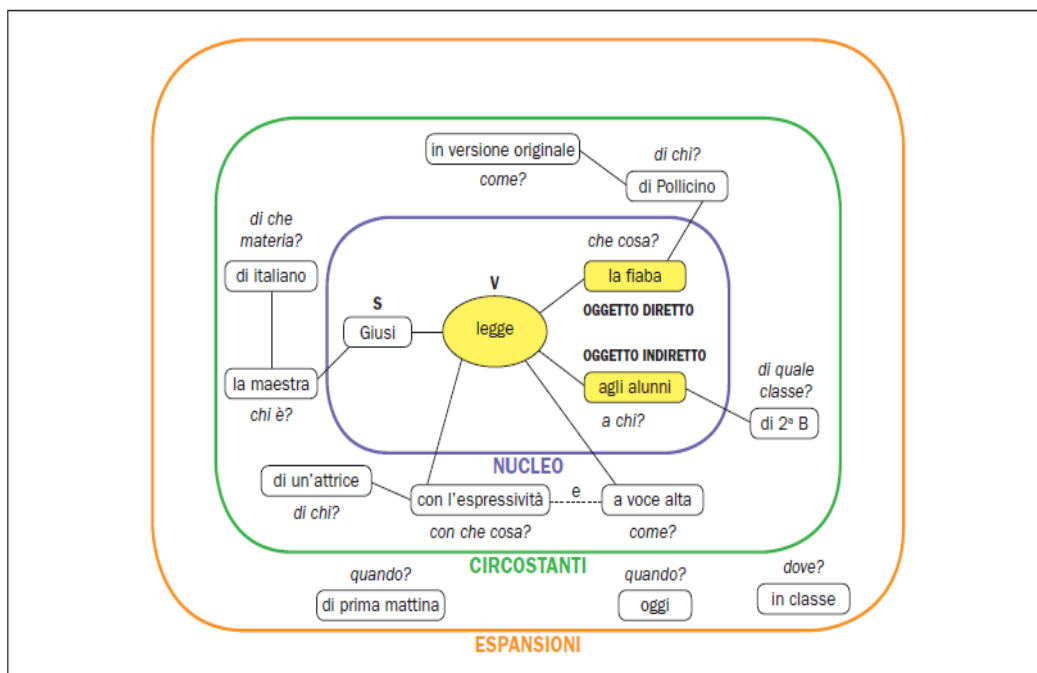


Figura 2: La “trasposizione didattica” del modello valenziale per la scuola primaria: un esempio di grafico presentato da Morgese

Rachele: Sulla montagna leggono le mucche il giornale.
 R: Funziona?
 Voci: Sì, no, no!
 R: Allora chiediamo, funziona bene come le altre?
 Voci: No, no.
 Salvatore (Toto): Ma di là c'è il gancio blu e invece di qua c'è Fede che ha il gancio rosso.
 R: È vero, abbiamo invertito. Chi ha il gancio rosso come lo chiamiamo? Il?
 Salvatore (Toto): Protagonista.

R: Un signore. Guardate che adesso Erika ci fa vedere che fa il tratteggio per far vedere che c'è il nome lì dentro ed è il signore. Quello lì è il cartellino del protagonista. Un signore compra. Che domanda ci vien da fare? Un signore compra?
 Voci: Cosa, cosa, che cosa?

Figura 3: Un'attività ludica sulla grammatica valenziale proposta da Morgese.

Morgese passa in rassegna numerosi tipi di attività ludiche che si possono creare per riflettere sulle valenze. L'aspetto "operativo" del modello (che punta alla riflessione laboratoriale su campioni di frasi anziché sulle teorizzazioni) favorisce, infatti, la possibilità di organizzare le lezioni sotto forma di gioco.

Infine il relatore, basandosi sulla sua esperienza, sottolinea che normalmente, quando gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado che adottano modelli tradizionali si trovano ad avere a che fare con alunni che alla scuola primaria si sono formati con la valenziale, ritengono che per i bambini sia stata comunque un'esperienza interessante, che non ha inciso particolarmente sugli aspetti di conoscenza (nella valenziale non ci sono tassonomie da memorizzare) e ha favorito la capacità di riflessione linguistica. In realtà, insiste ancora Morgese – la valenziale non è solo un modo di riflettere sulla lingua, bensì una matrice teorica. Ad ogni modo, a suo parere, è difficile che i bambini soffrano per eventuali ristrutturazioni successive del modello teorico grammaticale: sono ben altre le ristrutturazioni che possono risultare faticose o disorientanti e comunque, di solito, i ragazzi sono in grado di affrontarle senza problemi.

Viene presa in considerazione anche l'eventualità che l'approccio al modello valenziale non inizi alla scuola primaria ma nei cicli successivi: in questo caso la difficoltà, per i ragazzi, sarà quella di confrontarsi con una modalità di pensiero a cui non sono abituati. In altre parole, quando si sale di grado scolastico la difficoltà consiste nel far capire agli alunni che hanno voce in capitolo; se possono averla i bambini, a maggior ragione possono averla i ragazzi più grandi, che tuttavia, avendo lavorato in modo diverso fino a quel momento, non sono abituati a considerarsi portatori di pensiero attivo per quanto riguarda le nozioni grammaticali.

7. Riscontri nell'esperienza dei corsisti

Ascoltando le parole di Morgese, i corsisti che insegnano nella scuola primaria e adottano già il modello valenziale hanno trovato un confortante riscontro di quanto sono abituati a fare («ci siamo sentiti meno soli»). È emerso, infatti, come l'opzione per il modello valenziale porti spesso alcuni di loro a sentirsi in minoranza rispetto a quanto sceglie di fare la maggior parte dei loro colleghi e finisca per configurarsi come una scelta "coraggiosa".

Nella discussione è intervenuta anche chi scrive (in questo caso Fiorella Nicolini), che, avvicinatasi da alcuni anni al modello valenziale grazie ai corsi dei Lincei per la scuola, ha descritto il suo attuale *modus operandi* come maestra, che è apparso in linea con quanto illustrato dal relatore. L'approccio didattico adottato contiene elementi ludici: il punto di partenza è spesso, nel suo caso, l'invenzione di storie, le cui frasi sono poi scomposte dai bambini in parti

e inserite nei grafici radiali. La visualizzazione grafica dello schema valenziale è l'elemento che, più di tutti, sembra influire sull'apprendimento: la struttura grafica concentrica con tanti anelli legati tra loro porta a scomporre gli elementi della frase in modo chiaro e inequivocabile. Gli alunni sanno che l'elemento fondamentale della frase è il verbo (anche in questo caso lo hanno appreso attraverso un gioco: capire quale sia la parola senza cui la frase non è più frase). Dopo alcune domande-stimolo riescono a individuare il soggetto e a notare che manca qualcosa per completare la frase e concludere l'azione espressa dal verbo. Per esempio, se la frase è «il bambino mette i libri nello zaino», si comincia col chiedere qual è il verbo, e facilmente i bambini individuano *mette*. La domanda successiva è «chi mette?». Gli alunni rispondono senza difficoltà: *il bambino*. A questo punto ci si chiede se la frase è completa oppure sospesa e la risposta è «mancano i libri». Perciò la frase diventa: *il bambino mette i libri*. Si procede, quindi, a un'ulteriore riflessione: «Vi sembra che suoni bene così la frase?». La risposta è «no» e i bambini completano con *nello zaino*. Dopo questa riflessione collettiva l'insegnante chiede quali siano, allora, gli elementi fondanti della frase e quali domande ci si debba fare per capirlo. La risposta, a questo punto, diventa semplice e scontata. Il percorso descritto, che mira a condurre gli alunni a capire quali funzioni abbiano le parti della frase, permette loro di trattare la frase come se fosse un puzzle, scomponendola e ricomponendola fino a capirne il senso. La libertà di ragionare e di riflettere sul significato dei sintagmi e sulla loro posizione nella frase attrae e diverte i bambini, risultando per loro motivante e facendoli arrivare a comprendere la costruzione della frase quasi senza accorgersene.

Negli ultimi anni i corsisti di vari Poli Lincei d'Italia hanno realizzato esperimenti didattici basati sul modello valenziale, anche in una prospettiva interdisciplinare: per esempio, prendendo spunto dalla lezione *Competenza linguistica per risolvere problemi e argomentare in matematica* tenuta da Pier Luigi Ferrari nell'ambito di un corso linceo di Matematica del Polo di Trieste, chi scrive ha fatto lavorare una classe sul testo di un problema di matematica che era stato utilizzato come verifica finale dell'anno scolastico. Partendo dalla constatazione che la lettura di questo testo suscitava in alcuni alunni il rifiuto di svolgere il problema perché «non si capiva bene», si è proceduto a “smontare” il testo: mediante l'uso del grafico valenziale, si è cercato di individuare prima il nucleo e poi le altre parti delle frasi. Dopo una riflessione collettiva alla fine della quale si è arrivati a comprendere la soluzione del problema, il testo è stato riscritto in modo più lineare utilizzando l'analisi valenziale per verificare la correttezza della costruzione sintattica.

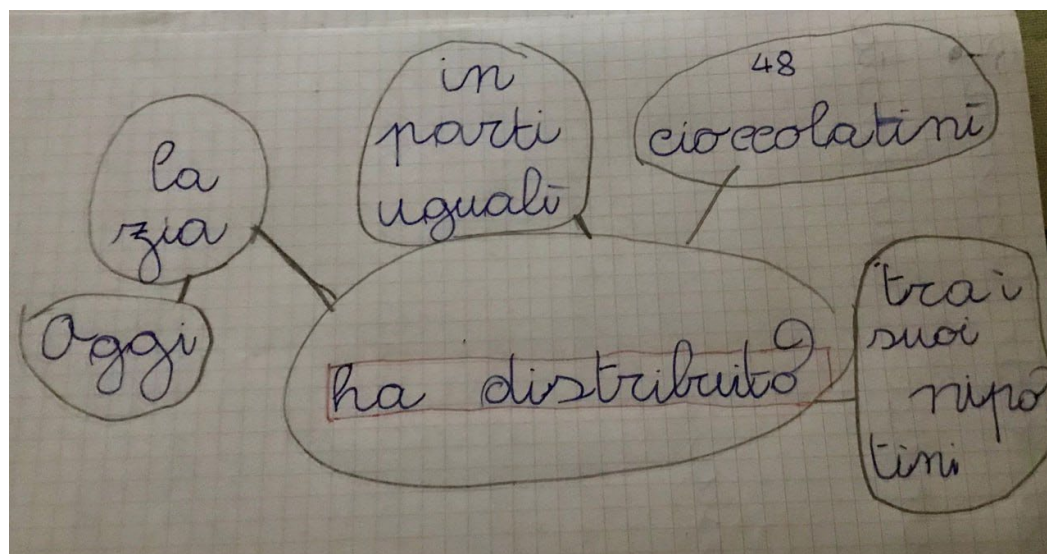


Figura 4: Grafico valenziale della frase di un problema di matematica realizzato da un alunno della scuola primaria.

8. La valenziale in una grammatica per la scuola secondaria di primo grado

Dentro e fuori la grammatica valenziale è il titolo della lezione tenuta da Fabio Rossi e Fabio Ruggiano, autori di una grammatica per la scuola secondaria di primo grado (cfr. Rossi, Ruggiano 2022) che «tenta di conciliare gli inevitabili aspetti almeno parzialmente nozionistici e tradizionalistici della grammaticografia con la riflessione e introspezione linguistica, il coinvolgimento diretto degli alunni, il metodo induttivo e l'introduzione parca – soprattutto in sintassi – di alcuni elementi di grammatica valenziale». Rossi e Ruggiano, che ritengono peraltro improduttiva la distinzione tra morfologia e sintassi, anticipano nei primi capitoli della grammatica nozioni di sintassi, pragmatica e testualità – puntando in modo particolare sull'interazione tra i diversi livelli di analisi –, nella convinzione che l'obiettivo ultimo di una grammatica sia quello di insegnare a decodificare e a produrre testi. Anche la grammatica valenziale – ha ricordato Rossi – si segnala per un'ottica non "morfocentrica" ma "testocentrica", poiché si confronta coi testi come corpi vivi, che funzionano non tanto grazie al rispetto di regole grammaticali quanto di regole testuali come la coerenza e la coesione.

Rossi sottolinea, inoltre, come la valenziale fornisca soluzioni per alcune nozioni che rappresentano punti deboli della grammatica tradizionale, come la distinzione tra predicato verbale e nominale: a questo proposito cita Prandi e De Santis 2020, che includono tra i predicati nominali anche le costruzioni

con verbo supporto. Nella grammatica di Rossi e Ruggiano gli elementi di valenziale vengono introdotti nella sezione dedicata alla sintassi della frase, in cui è descritta la tripartizione tra nucleo, circostanti ed espansioni, e in quella dedicata alla sintassi del periodo, in cui si evidenzia come una subordinata possa «svolgere il ruolo di argomento, circostante o espansione in modo corrispondente ai complementi»¹³ (come si vede, anche la terminologia riflette l'impostazione "mista" di questa grammatica).

La posizione assunta dai due autori nei confronti della valenziale è definita da Ruggiano "moderata": infatti, pur accogliendo con convinzione alcune innovazioni introdotte da questo modello, non si rinuncia ad alcuni concetti e metodi tradizionali che – afferma il relatore – sono ancora oggi molto apprezzati dai docenti. Pur essendo consapevole che questo tipo di "eclettismo" non è previsto dai teorizzatori del modello valenziale, Ruggiano ritiene che «non solo si può, ma si deve fare: in questo modo si può prendere il bene che c'è un po' sparso nei vari approcci all'insegnamento della grammatica che si sono susseguiti nel corso del tempo».

9. La valenziale nella didattica dell'italiano come LS

Come è già stato sottolineato, tra i vantaggi del modello valenziale c'è quello di essere applicabile a lingue diverse; questo aspetto fa sì che venga ritenuto particolarmente adatto a essere impiegato nella didattica dell'italiano a stranieri. Nell'ultimo incontro del corso Vincenzo Pinello, che si occupa di didattica dell'italiano ad apprendenti sinofoni (cfr. Pinello 2018 e 2022), ha illustrato ai corsisti, anche con l'ausilio di materiali audiovisivi, le attività didattiche che svolge mediante il metodo TPR "Total Physical Response" (cfr. Asher 1969), in cui si parte dalle azioni fisiche – stabilendo un rapporto tra queste e le "azioni enunciative" – e dal riferimento deittico al contesto immediato. Le lezioni iniziali, dedicate alla comprensione e all'ascolto, prevedono già momenti di riflessione sulla lingua e quando si entra nella fase dedicata alla produzione di testi viene utilizzata la grammatica valenziale (si tratta quasi sempre di laboratori sulle frasi minime). In particolare, secondo Pinello, con gli studenti sinofoni – la cui cultura e filosofia si basano storicamente sul rapporto di armonia e ricomposizione tra gli elementi – risulta particolarmente produttivo lavorare sulla dialettica tra regole e creatività, nell'ottica della relazione tra sistema e testo introdotta da Sabatini. Il relatore ha presentato una serie di attività in cui vengono realizzati vari tipi di «rottura grammatico-testuale»: per esempio le manipolazioni creative, come la violazione della frase sistema (me-

¹³ Per illustrare questo concetto Rossi fa riferimento in particolare a De Santis 2019: 287-290.

diante costruzioni diverse da quella SVO come la dislocazione a destra o a sinistra), la «perturbazione creativa sulla frase sistema» (antonimia e sinonimia applicate ad aggettivi e avverbi, diversità applicata a tutti gli elementi nucleari e soprattutto alle apposizioni del soggetto) e le variazioni di valenza dei verbi.

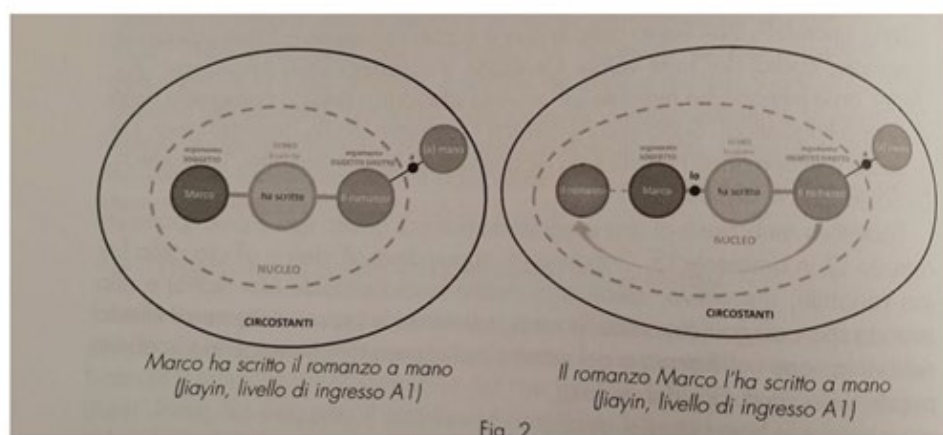


Figura 5: Esempi di grafici valenziali realizzati da apprendenti sinofoni.

10. Conclusioni

Il corso ha mostrato come oggi in diversi contesti scolastici siano praticati esperimenti interessanti in cui il modello valenziale (nella versione di Sabatini o in versioni che, come quella illustrata da Fasano, prendono le mosse direttamente da Tesnière nella rappresentazione grafica) viene usato sia per la trattazione della frase semplice, sia per affrontare una prospettiva testuale più ampia. Secondo alcuni relatori e corsisti la grammatica valenziale è particolarmente adatta a essere utilizzata già nella scuola primaria, essendo “inclusiva” e “divertente” e risultando “distensiva” perché consente di liberare, per così dire, gli alunni dal peso delle molte nozioni previste dalla grammatica tradizionale.

Il dibattito che si è sviluppato nel corso degli incontri, estremamente vivace e partecipato, ha tuttavia portato alla luce due fondamentali nodi problematici, che al momento sembrano costituire i principali ostacoli a una diffusione più ampia del modello. Il primo nasce dalla mancanza di un accordo generale su una questione di natura teorica: se sia corretto “contaminare” la valenziale con altri modelli. A questo riguardo ci si è trovati di fronte a due opinioni diverse: da una parte quella orientata a sostituire *in toto* la grammatica valenziale a quella tradizionale senza ricorrere a compromessi che snaturebbero il modello; dall’altra quella di chi ritiene inevitabile integrare il modello valenziale con nozioni provenienti da teorie grammaticali diverse.

Più legata ad aspetti di organizzazione della didattica è la seconda criticità, che a molti è sembrata quella decisiva: le indicazioni ministeriali riconoscono ai docenti un'assoluta discrezionalità per quanto riguarda la scelta del modello teorico su cui basarsi per insegnare la grammatica e questo – come evidenziato già da Serianni nella conferenza introduttiva – comporta il rischio che un insegnante, optando per il metodo valenziale, si trovi a proporre ai propri alunni un modello teorico che potrebbe non essere utilizzato dagli insegnanti del ciclo scolastico precedente o successivo, con conseguenze negative sulla continuità del percorso didattico tra un ciclo e l'altro. Alcuni relatori e corsisti ritengono che questo problema sia da ridimensionare, sostenendo che i ragazzi sono in grado di affrontare senza troppa fatica eventuali ristrutturazioni del modello teorico grammaticale a cui sono abituati.

Riferimenti bibliografici

- Antonelli, Giuseppe – Picchiorri, Emiliano – Rossi, Leonardo (2023), *La cura delle parole. Lingua, lessico, testualità*, Milano, Mondadori Education.
- Aprile, Marcello (2021), *Manuale di grammatica e linguistica italiana*, Bologna, il Mulino.
- Asher, James J. (1969), *The total physical response approach to second language learning*, in «The modern language journal», 53, 1, pp. 3-17.
- Colombo, Adriano – Graffi, Giorgio (2020), *Capire la grammatica*, Roma, Carocci (1^a ed. 2017).
- De Santis, Cristiana (2011), *Grammatica in gioco*, Dedalo, Bari.
- De Santis, Cristiana (2017), *Le mele e le idee (marmellate valenziali)*, <https://valenziale.blogspot.com/search?q=le+mele+e+le+idee> (ultima consultazione: 8.10.2023).
- De Santis, Cristiana (2019), *La frase complessa in una prospettiva valenziale*, in «Italiano LinguaDue», 11, 2, pp. 285-300.
- De Santis, Cristiana – Prandi, Michele (2020), *Grammatica italiana essenziale e ragionata*, UTET, Torino.
- Duso, Elena M. (2019), *“C'è grammatica e grammatica...”*. Perché un corso sul modello valenziale, in Duso, Paschetto 2019: 222-48.

- Duso, Elena M. – Paschetto, Walter (2019), *Riflessione sulla lingua e modello valenziale. Atti dei corsi di formazione per insegnanti sulla grammatica valenziale: "C'è grammatica e grammatica..."*, in Elena Maria Duso e Walter Paschetto (a cura di), Università degli Studi di Padova, ottobre/febbraio 2017/2028 – ottobre/giugno 2018-2019, pubblicato in «Italiano Lingua-Due», 11, 2, pp. 222-483.
- Lo Duca, Maria G. (2012), *La grammatica nei Programmi e nelle Indicazioni per la scuola dell'obbligo, dall'Unità ad oggi*, in C. Schiavon e A. Cecchinato (a cura di), «Una brigata di voci». Studi offerti a Ivano Paccagnella per i suoi sessantacinque anni, Cleup, Padova, pp. 443-456.
- Lo Duca, Maria G. (2018a), *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, Carocci, Roma.
- Lo Duca, Maria G. (2018b), *Le prove di grammatica dell'INVALSI e la progressione dei contenuti grammaticali: il caso del soggetto*, in E. Calaresu E. e S. Dal Negro (a cura di), *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*, Milano, AItLA, pp. 123-138.
- Lugarini, Edoardo (2007), *L'editoria scolastica*, in Gisel (a cura di), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci tesi*, FrancoAngeli, Milano, pp. 196-230.
- Morgese, Roberto (2017), *Grammatica valenziale alla scuola primaria. Schede e percorsi dalla prima alla quinta*, Erickson, Roma.
- Palermo, Massimo (2021), *Le regole della grammatica e le regole del testo: riflessioni in chiave didattica*, in «Italiano a scuola», 3, pp. 191-206.
- Pinello, Vincenzo (2018), *Tra sistema e testo. Percorsi di grammatica valenziale con apprendenti sinofoni in contesto LS*, in Y. Chen, M. D'Agostino, V. Pinello, Yang L. (a cura di), *Fra cinese e italiano. Esperienze didattiche*, Palermo University Press, Palermo, pp. 69-115.
- Pinello, Vincenzo (2022), *La questione del testo letterario negli apprendenti cinesi. Regola, creatività, grammatica*, in «INVERBIS», 12, 1, pp. 79-97.
- Rossi, Fabio – Ruggiano, Fabio (2022), *La grammatica Treccani*, Treccani-Giunti TVP, Firenze.
- Sabatini, Francesco (1999), «Rigidità-esplicitzza» vs «elasticità-implicitzza»: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi, in Id., *L'italiano nel mondo moderno*, Napoli, Liguori, 2011 (3 tomi), tomo II, pp. 183-216.
- Sabatini, Francesco – Camodeca, Carmela – De Santis, Cristiana (2011), *Sistema e testo*, Torino, Loescher.
- Sabatini, Francesco – Camodeca, Carmela (2016), *Modelli grammaticali, superficie del testo e tipi di testo*, in Paolo D'Achille (a cura di), *Grammatica e*

testualità. Metodologie ed esperienze didattiche a confronto, Firenze, Cesati.

Sabatini, Francesco – Camodeca, Carmela (2022), *Grammatica valenziale e tipi di testo*, Carocci, Roma.

Serianni, Luca (2016), *La grammatica tradizionale al tribunale della linguistica*, in Marina Benedetti – Carla Bruno – Paola Dardano – Liana Tronci (a cura di), *Grammatiche e grammatici. Teorie, testi e contesti*. Atti del XXXIX Congresso della Società Italiana di Glottologia (Siena, 23-25 ottobre 2014), Roma, Il Calamo, pp. 201-217.

Sensini, Marcello (2017), *In forma semplice e chiara. Dalle conoscenze alla competenza linguistica*, Milano, Mondadori Education.

Stancarone, Maria Teresa (2018), *La grammatica valenziale nella normativa scolastica*, in Alan Pona – Sara Cencetti – Giulia Troiano (a cura di), *Fare grammatica valenziale nella scuola delle competenze*, Napoli, Tecnodid, pp. 31-36.

Tesnière, Lucien (1959), *Éléments de syntaxe structurale*, Klincksieck, Paris.

Tesnière, Lucien (2001), *Elementi di sintassi strutturale*, traduzione e curatela di Germano Proverbio e Anna Trocini Cerrina, Rosenberg&Sellier, Torino.

Trifone, Pietro (2022), *In ricordo di Luca Serianni (1947-2022)*, in «La lingua italiana», 18, pp. 9-16.

Trocini, Anna (2023), *La traduzione come messaggio*, in «Lingue antiche e moderne», 12, pp. 33-48.

Vanelli, Laura (2019), *Modelli di frase a confronto: punti di forza e nodi critici della grammatica valenziale*, in «Italiano LinguaDue», 11, 2, pp. 364-378.

Alcuni tratti dell'italiano contemporaneo tra uso dei parlanti e grammatica scolastica

NIKE FRANCESCA DEL QUERCIO

Some traits of contemporary Italian between usage and school grammar

This paper explores the presence of some linguistic traits considered as characteristic of contemporary Italian in the linguistic production of speakers, by using a survey with informants, and in school grammars, by comparing of textbooks with different approaches. The data from the two analyses are then compared to measure the distance between the social norm and the explicit norm. Results show some oscillation in the evaluation on these traits by the speakers and a persistent gap between implicit norm and explicit norm.

Il contributo indaga la penetrazione di alcuni tratti linguistici considerati caratteristici dell'italiano contemporaneo tra i parlanti, mediante un'indagine con informanti, e nelle grammatiche scolastiche, con la comparazione di alcuni libri di testo di diversa impostazione. I dati delle due indagini sono poi confrontati per misurare la distanza tra norma sociale e norma esplicita. I risultati dello studio mostrano alcune oscillazioni nel giudizio su questi tratti da parte dei parlanti e un divario persistente tra norma implicita e norma esplicita.

NIKE FRANCESCA DEL QUERCIO (nike.delquercio2@unibo.it) sta svolgendo un Dottorato in Culture letterarie e filologiche presso l'Università di Bologna ed è docente di Lettere nella scuola secondaria di I e II grado. Nei suoi studi indaga i nuovi fenomeni dell'italiano contemporaneo e i processi di alfabetizzazione in epoca post-fascista.

1. Introduzione

L'italiano standard è stato per lungo tempo una lingua astratta, sconosciuta alla gran parte della popolazione e normata a partire da una varietà scritta letteraria lontana dall'uso reale.

Dagli anni Cinquanta la circolazione dell'italiano attraverso una più ampia diffusione della scuola e i prodotti culturali di massa quali rotocalchi, radio e televisione, hanno reso l'italiano una lingua viva, soggetta a cambiamenti ed evoluzioni. Il naturale processo di mutamento ha subito un'ulteriore accelerazione nell'ultima decade grazie alle nuove tecnologie che hanno creato un modo innovativo di utilizzare la lingua scritta, più spontaneo e immediato, indicato col nome di "parlato-scritto".

Molti linguisti studiando un gruppo di fenomeni innovativi relativi alla morfologia, alla sintassi e al lessico, hanno teorizzato una nuova varietà di italiano definito *italiano neo-standard* (Berruto 1987) o *italiano contemporaneo* (D'Achille 2003), la cui realtà fattuale è piuttosto complessa, come è emerso dalle riflessioni su vecchio e nuovo standard ad opera di Antonelli (2011), Berruto (2017), Ondelli e Romanini (2018), Cerruti (2019) e Grandi (2019).

I circa trenta tratti che nel complesso sono stati individuati come caratteristici dell'italiano contemporaneo non sembrano aver compiuto lo stesso percorso di accettazione tra i parlanti e molti hanno una natura tuttora ambivalente, a cavallo tra errore e innovazione.

A ciò bisogna aggiungere da un lato l'atteggiamento delle grammatiche scolastiche, in particolare quelle per le scuole secondarie di primo e secondo grado, di stampo più prescrittivo che descrittivo, a lungo restie ad accettare i cambiamenti linguistici (Cella 2018), tanto da aver contribuito alla creazione di un'immagine stereotipata di lingua che spesso la scuola ha attivamente difeso e promosso per contrapporsi ai cambiamenti linguistici in corso nel mondo reale (Cignetti, Demartini, Fornara, Viale 2022: 63), dall'altro quello che Serianni (2006:40) ha definito "pudore linguistico", ossia «la percezione della correttezza linguistica da parte dei parlanti e la conseguente reattività nei casi di violazione di norme comunemente condivise», fattori che hanno portato gli stessi parlanti a considerare errori fenomeni ampiamente in uso da tempo¹.

Il presente studio, senza pretesa di esaustività, ha cercato di sondare la diffusione e la penetrazione nello standard di quindici tratti, scegliendo i più critici tra quelli considerati caratteristici dell'italiano contemporaneo dagli

¹ È il caso, ad esempio, di *lui/lei* soggetto, entrato nella lingua italiana da secoli ma accettato nelle grammatiche scolastiche e dai parlanti solo di recente; per una ricostruzione dettagliata si rimanda a Leone (2003) e Lala (2012).

studiosi che in momenti diversi si sono occupati di tale varietà². Si è scelto di analizzare i fenomeni da un duplice punto di vista: quello dei parlanti e quello di tre grammatiche della scuola secondaria e, mettendo a confronto i risultati delle due indagini, si è cercato di studiare l'andamento dell'apertura della forbice tra norma implicita, «sedimentata nella coscienza dei parlanti, non necessariamente coincidente con quella delle grammatiche» (Palermo 2010: 241), e norma esplicita, riportata dai testi scolastici, fornendo una fotografia interessante, per quanto limitata alla presente ricerca e da approfondire in studi futuri, sullo stato attuale dell'italiano contemporaneo.

2. Indagine su quindici tratti caratteristici dell'italiano contemporaneo

2.1. Parametri di scelta dei tratti analizzati

L'indagine si inserisce nella vasta area di studi sulle dinamiche di variazione che coinvolgono «l'area centrale dell'architettura dell'italiano, che recentemente hanno portato a una riflessione attorno alle varietà collocate tra il vecchio e il nuovo standard» (Ballarè 2021: 474), come i lavori di Antonelli (2011), Berruto (2017), Grandi (2019) e Cerruti (2019).

Lo studio ha riguardato l'analisi di quindici tratti, selezionati dagli elenchi proposti da Sabatini (1985), Berruto (1987, 2017) e Renzi (2012), considerati caratteristici dell'italiano contemporaneo per sondarne, in modo parziale e non esaustivo, la penetrazione nella norma implicita e in quella esplicita.

Nella prima parte del lavoro, mediante un'indagine online, è stato analizzato il grado di penetrazione di tali tratti nello standard, per rilevare se essi siano giunti ad essere percepiti come «sociolinguisticamente neutri da un gruppo, quello dei parlanti colti, che gioca un ruolo strategico nella diagnosi dei fatti linguistici» (Grandi 2019). Nella seconda parte è stata studiata la trattazione riservata ai quindici fenomeni in tre grammatiche scolastiche, due per la scuola secondaria di II grado e una per la scuola secondaria di I grado scelte sulla base di criteri che saranno spiegati più avanti, per sondare la penetrazione di tali tratti nei testi utilizzati a scuola, istituzione che «ha storicamente rappresentato il luogo di apprendimento e fissazione della norma linguistica e spesso il baluardo di conservazione e difesa contro i cambiamenti linguistici in corso» (Cignetti, Demartini, Fornara, Viale 2022: 62).

² Si considerano critici quei tratti neostandard che pur affiancando da molto tempo alle forme standard non riescono a sostituirsi completamente ad esse e sono ancora etichettati come errore o viceversa quei tratti che si sono diffusi molto velocemente nella lingua comportando il rapido declino di forme più antiche, attestate da secoli.

Palermo (2010: 241) sottolinea d'altronde che

la scuola è sicuramente il luogo in cui si manifesta in modo più evidente l'attrito *tra* due tendenze opposte ma complementari: da un lato la richiesta di regole grammaticali semplici e rigide, che discriminino nettamente gli usi corretti da quelli scorretti; dall'altro la consapevolezza di dover immaginare il confine tra usi ammissibili e non ammissibili non più come una linea netta ma come un'area di transizione.

I risultati delle due indagini sono stati poi confrontati per misurare l'apertura della forbice tra norma implicita e norma esplicita, verificando se l'accettazione dei fenomeni da parte dei parlanti trovi riscontro nelle trattazioni delle grammatiche scolastiche.

Sono stati presi in considerazione e indagati i seguenti tratti:

1. Dislocazione a sinistra
2. Imperfetto d'irrealtà
3. Indicativo presente pro futuro
4. Futuro epistemico
5. Decadenza del congiuntivo
6. *Ci* ridondante con verbo avere
7. *Ci* + il verbo entrare con il significato di "avere a che fare con"
8. *Gli* generalizzato
9. *Che* pro *in cui* (con valore temporale)
10. *Che* pro *di cui*
11. *Che* esplicativo-causale
12. *Dove* con valore di pronome relativo generico
13. *Andare a* + infinito
14. Caduta dell'articolo determinativo davanti a sintagmi temporali
15. *Tipo* con funzione avverbiale

Tali fenomeni sono per la maggior parte presenti nella lingua italiana da lungo tempo, alcuni di essi addirittura da secoli, ma hanno faticato ad approdare nello standard linguistico in quanto ricondotti a livelli della lingua substandard, come il linguaggio familiare, quello regionale o ancora quello gergale³.

Tra gli anni Settanta e Ottanta l'identificazione e il raggruppamento di tali innovazioni hanno avuto nomi diversi: *italiano popolare* (De Mauro, 1970; Cortelazzo 1972), *italiano tendenziale* (Mioni, 1983), *italiano dell'uso medio* (Sabatini, 1985), *italiano neo-standard* (Berruto, 1987). La letteratura sull'argomento è ampia e «ha posto in risalto sia il novero dei tratti non standard, che

³ Per la trattazione più estesa dei singoli fenomeni e la loro evoluzione in diacronia si rimanda a: Sornicola (1981), Bertinetto (1986), Berretta (2002), Tesi (2005), Giovanardi (2010), Rossi (2016), Marotta, Strik Lievers (2017).

si stanno progressivamente affermando anche in contesti sostanzialmente formali, sia le dinamiche sociali che hanno favorito questo processo» (Grandi 2019: 61).

Negli ultimi decenni il parlato-scritto o italiano digitato o parlato grafico di sms, chat istantanee ed e-mail (cfr. Pistolesi 2004; Rossi 2010) ha ridotto la distanza tra italiano scritto e italiano parlato, portando alla ribalta una serie di costrutti che c'erano anche prima, ma «covavano sottotraccia e che ora sono invece chiaramente e direttamente osservabili» (Grandi 2018: 2).

2.2. Modalità d'indagine e raccolta dei dati

L'indagine online, qui riportata in appendice, è stata condotta su un campione di 134 utenti che vi si sono sottoposti in modo volontario e anonimo, rispondendo a un annuncio su due social network: Facebook e Instagram. Tali utenti hanno risposto ad un questionario, sviluppato con Google Form e composto da due sezioni: (1) Cinque domande per la profilazione dei partecipanti, riguardanti genere, età, zona di provenienza, grado di istruzione e numero di libri letti in un anno; (2) trentatré quesiti linguistici relativi ai quindici tratti selezionati, formulati cercando di influenzare il meno possibile le risposte degli utenti e di evitare quello che Berruto (1978: 45) ha definito «effetto esame».

I quesiti linguistici sono raggruppabili in tre tipologie:

- a) scelta della forma ritenuta più corretta in un contesto informale (ad es.: “La donna è stata vista cadere dalle scale” oppure “La donna l'hanno vista cadere dalle scale”),
- b) completamento della frase con l'elemento mancante, o in caso di verbo con la coniugazione al tempo e al modo giudicati corretti (ad esempio: “Se (studiare) di più i segnali stradali, (passare) l'esame di guida.”),
- c) individuazione di eventuali errori nella frase (ad esempio: “Ho comprato un regalo alla mamma per il suo compleanno, gli ho preso un mazzo di fiori”).

Alcune soluzioni fornite dagli informanti, anche se non strettamente pertinenti ai fini dell'indagine, insieme alla possibilità di aggiungere delle annotazioni alle risposte, sono state utili a rilevare la percezione che i parlanti hanno della propria lingua e la sensibilità verso il cambiamento linguistico⁴.

2.3. Profilo degli informanti

Hanno inizialmente preso parte all'indagine 155 utenti; 21 questionari sono stati scartati in quanto incompleti.

Le domande dalla 1 alla 5 sono servite per la profilazione dell'utenza raccogliendo alcuni dati relativi agli informanti, particolarmente importante il

⁴ Si segnala, sulla percezione dell'errore linguistico, il lavoro di Ujcich (2022).

dato emerso relativamente al grado di istruzione: il 43% circa è in possesso di una laurea e un ulteriore 36% ha intrapreso anche percorsi post-laurea quali Master, Specializzazione o Dottorato di ricerca in ambiti di ricerca diversi. Gli utenti sono pertanto classificabili come parlanti colti⁵: tale categoria è spesso assunta a riferimento «per stabilire cosa possa o meno essere considerato “standard” nell’uso della lingua e proprio per questa ragione eventuali devianze registrate nella sua produzione paiono più eclatanti» (Grandi 2019: 64).

La distribuzione geografica del campione è omogenea con una lieve maggioranza di parlanti provenienti dal Nord Italia, questo permette di trattare i risultati come statisticamente non marcati in diatopia.

Considerato che il livello di istruzione del gruppo di parlanti che ha partecipato all’indagine è mediamente alto e la distribuzione geografica è omogenea, si è scelto di non suddividere gli utenti in sottogruppi ma di elaborare i dati basandosi sul totale dei 134 informanti.

Nella Tab. 1 sono stati riassunti i dati sui 134 parlanti che hanno preso parte all’indagine.

2.4. Analisi dei dati

2.4.1. Dislocazione a sinistra

Dall’elaborazione delle risposte, avvenuta mediante calcolo delle occorrenze e confronto dei dati ottenuti tenendo in considerazione anche le eventuali annotazioni degli informanti sul fenomeno, e dal confronto con altre indagini sui tratti innovativi dell’italiano contemporaneo, in particolare di Palermo (2010), Grandi (2018) e Ujcich (2022), è risultata l’analisi che segue.

Per ogni fenomeno analizzato, se le risposte hanno dato lo stesso esito, è riportato come esempio solo uno dei due quesiti posti; nei casi in cui l’esito è stato diverso sono riportati entrambi i quesiti e viene fornita una possibile spiegazione della divergenza dei risultati.

Nei primi due quesiti sono stati messi “in competizione” la dislocazione a sinistra e la costruzione passiva⁶, dal momento che «la forma marcata sembrerebbe essere un ottimo sostituto della costruzione passiva, notoriamente non amata nel parlato» (Berruto 1987: 76).

⁵ Ballarè (2020: 471) segnala in proposito che anche Berruto (2012: 26), nell’identificare i tratti caratteristici del cosiddetto “italiano neo-standard”, afferma che essi corrispondono a un insieme di usi da ritenere normali presso i parlanti colti (molto colti o mediamente colti).

⁶ In proposito, in Sobrero (1993: 220-221) si legge che «le esigenze comunicative che motivano il passivo – portare a topic il complemento e viceversa abbassare di grado l’agente o cancellarlo – nell’uso medio sono soddisfatte per via sintattica, con la dislocazione a sinistra dell’oggetto, senza toccare la forma del verbo e con il vantaggio di non dover abbassare di rango sintattico agenti di I o II persona».

SESSO		
Maschio	Femmina	Non Specificato
31 (23,1%)	102 (76,1%)	1 (0,7%)
ETÀ		
Più di 35 anni	Tra i 20 e i 35 anni	Tra i 15 e i 20 anni
81(60,4%)	44 (32,8)	9 (6,7%)
PROVENIENZA		
Nord Italia	Sud Italia	Centro Italia
46 (34,3%)	44 (32,8%)	44 (32,8%)
LIVELLO D'ISTRUZIONE		
Diploma	Laurea	Percorsi Post-Laurea
27 (20,1%)	58 (43,3%)	49 (36,6%)

Tabella 1: Composizione degli informanti.

Nel primo quesito, la frase con la forma passiva “La donna è stata vista passare mentre attraversava la strada” è preferita alla frase con la forma marcata con dislocazione a sinistra “La donna l’hanno vista passare mentre attraversava la strada” da 89 parlanti su 134; nel secondo esempio proposto però solo 58 parlanti scelgono la forma con costruzione passiva (“La palla è stata lanciata dai ragazzi”) alla forma marcata (“La palla l’hanno lanciata i ragazzi”). Gli esiti diversi possono dipendere dal fatto che nel secondo quesito il *frame* evoca un contesto comunicazionale con un grado maggiore di informalità a cui perciò si addice la forma marcata.

L’esito sembra confermare quanto emerso nell’indagine di Palermo (2010: 247) condotta su 208 soggetti, divisi tra docenti di italiano L1 e L2 e un piccolo gruppo di non esperti del settore, sul livello di accettabilità di alcuni tratti dell’italiano contemporaneo e in quella di Ujcich (2022: 88) su 200 docenti di scuola primaria a cui è stato chiesto di segnalare nelle frasi proposte un eventuale errore e se fosse da correggere sempre, a volte, raramente o mai: entrambi si sono soffermati inoltre sulla dislocazione “A me mi” che, sanzionata da sempre nelle grammatiche scolastiche, fatica ad essere accettata a dispetto di quanto accade per le altre forme marcate che invece godono di buona accettabilità.

2.4.2. Imperfetto d’irrealtà

Nel parlato e nello scritto è assai frequente, come riportano tra gli altri Rossi e Ruggiano (2013: 246), l’imperfetto sia nella protasi che nell’apodosi del periodo ipotetico d’irrealtà, al posto, rispettivamente, del congiuntivo e del condizionale passato.

Per indagare il tratto è stato chiesto agli informanti di completare la frase “Ballando con le stelle 10: il web insorge, (dovere) vincere Andrew Howe.” Coniugando il verbo al tempo e modo che preferivano. Su 134 risposte l'imperfetto d'irrealtà *doveva* si registra in 56 casi (42%) contro i 78 (58%) del condizionale *avrebbe dovuto*. È inoltre interessante notare che 5 informanti hanno esplicitato che l'uso dell'imperfetto pro condizionale è tipico di un livello informale della lingua.

Nell'indagine di Grandi (2018: 13) sulla percezione di alcuni tratti considerati neo-standard da parte di un gruppo di circa 200 studenti dell'Università di Bologna, il 18% degli studenti valuta accettabile il periodo ipotetico con imperfetto in un contesto formale e il 60% in un contesto informale, in Ujch (2022: 83) il tratto è da sanzionare sempre per 150 docenti su 200 e in Palermo (2010: 246) ha un giudizio di accettabilità di 2.46/5.

Il fenomeno seppure quindi ampiamente diffuso appare ancora non pienamente accettato, subendo una forte sanzione in ambito scolastico e di riflesso il rifiuto del suo utilizzo in un contesto altamente formale.

2.4.3. Indicativo presente pro futuro

Uno dei tratti più antichi dell'italiano neo-standard è l'uso del presente al posto del futuro specie se accompagnato da circostanziali di tempo (Berruto 1987: 81). Il fenomeno compare già nella grammatica di Fornaciari del 1881, in cui si legge:

Il presente si adopera invece del futuro, quando si vuole esprimere un fatto con maggior certezza, p. es. io parto stasera per Roma. Torno subito. Domani vengo a trovarvi. Nella prossima settimana arrivano gli amici. – Questo signore viene e conviensi onorare. (Carlo di Valois aspettato a Firenze). Compagni (Fornaciari 1881: 112).

Nell'indagine il presente è utilizzato al posto del futuro da 104 parlanti su 134 nella frase contenente un'indicazione temporale chiara “Oggi pomeriggio (andare, tu) all'allenamento di judo?”, dati simili si trovano nel lavoro di Palermo, con un indice di accettabilità di 3.81/5 (Palermo 2010: 246) e in quello di Grandi in cui gli informanti che sanzionano l'uso in un contesto informale sono solo l'1,03% (da notare però che le sanzioni salgono al 53,85% in un contesto formale) (Grandi 2018: 13).

I dati confermano che il presente pro futuro è preferito nel parlato e nello scritto informale, con una buona diffusione anche in contesti formali in cui sembrerebbe non essere più avvertito come errore.

2.4.4. Futuro epistemico

Il futuro cosiddetto epistemico è ben attestato sin dall'italiano antico e Bertinetto (1986: 491-8) avanza l'ipotesi che tale uso sia primario rispetto a quello temporale, tesi che anche Berruto (1987: 80) non esclude. Il tratto, non sanzionato nelle grammatiche, non sembra godere però di piena accettazione, stando a quanto è emerso nell'indagine condotta.

Nell'esercizio in cui si chiedeva di completare la frase coniugando il verbo tra parentesi, 72 informanti (il 65% del totale) hanno completato la frase: "Probabilmente (essere) come dici tu." con il futuro epistemico *sarà*, 62 informanti hanno preferito il presente indicativo *è*. Va considerato in questo specifico caso però che il valore epistemico è intrinsecamente veicolato dall'avverbio, ciò renderebbe ridondante l'uso del futuro.

L'esito non è in linea con quanto emerso in altri lavori, come l'indagine di Palermo (2010: 247) e quella di Grandi (2018: 17) nelle quali la quasi totalità degli intervistati non associa il futuro epistemico ad alcuna sanzione.

Si potrebbe avanzare l'ipotesi, da approfondire in studi successivi, che, pur non subendo sanzione né dai parlanti né dalle grammatiche, anche il futuro epistemico stia subendo il processo di semplificazione del sistema verbale che porta ad avvertirlo come una forma enfatica e a preferirgli il presente indicativo.

2.4.5. Decadenza del congiuntivo

La presunta decadenza del congiuntivo è un fenomeno ampiamente dibattuto da linguisti e non. D'Achille (2003: 131), pur escludendo la cosiddetta "morte del congiuntivo", ne riconosce elementi strutturali di debolezza per cui, almeno in dipendenza dei verbi di opinione, nelle interrogative indirette, nelle relative restrittive, il congiuntivo cede sempre più spesso il campo all'indicativo.

Nel presente studio si è indagato il fenomeno sottoponendo agli informanti alcuni brevi periodi in cui inserire il verbo tra parentesi al tempo e al modo che si preferiva. Nella costruzione del periodo ipotetico dell'irrealtà la protasi con il congiuntivo non risulta soppiantata dall'indicativo e infatti nel breve testo proposto: "Ho dimenticato il cellulare, sai che ore sono?"; "L'ho dimenticato anch'io ma penso che (essere) più o meno le 5"; 109 parlanti hanno inserito come forma mancante 'siano', mostrando buona stabilità del congiuntivo con valore dubitativo.

Nella frase "Non credo che si (fare) tardi stasera", invece, in dipendenza dal verbo *credere*, 82 parlanti, alla forma standard *faccia*, preferiscono il futuro indicativo *farà* in accordo con la tendenza dell'espansione dell'indicativo in dipendenza da verbi di opinione.

È interessante confrontare il dato con il risultato dell'indagine condotta da Ujcich (2022: 85-86), in cui, nella frase "Credo che nessuno di noi vuole fare

di nuovo quella gita”, 140 docenti hanno segnato *vuole* come errore da correggere sempre, 48 da correggere a volte e 5 da correggere raramente: solo 7 non hanno rilevato nessun errore.

Le correzioni scolastiche e la conseguente percezione dell'errore risulterebbero distanti da quella che è la *lingua de facto*, in cui parrebbe essere in atto una ridefinizione degli ambiti d'uso del congiuntivo.

2.4.6. *Ci* ridondante con verbo *avere*

È stato preso in esame nello studio il clitico *ci* insieme al verbo *avere*, ampliamento attestato nel parlato ma ancora di uso incerto nello scritto. Dall'indagine è risultato che *c'ho* nella frase “Una volta c'ho parlato a un evento a Roma, mi è sembrato una brava persona” è segnalato come errore da 74 utenti, mentre in 52 casi è perfettamente accettato e in 8 è considerato un uso informale e colloquiale.

D'Achille (2003: 123) fa risalire la differente accettazione del fenomeno nello scritto e nel parlato alla difficoltà di ordine ortografico,

dal momento che grafie come *ciò*, *chianno*, *ciaveva*, ecc. non sono considerate accettabili; quelle come *c'ho*, *c'hanno*, *c'aveva* pur se abbastanza diffuse nella narrativa che vuole imitare il parlato, non rendono il valore palatale di <c> in questa sequenza, mentre *ci ho*, *ci hanno*, *ci aveva* danno alla <i> uno statuto fonetico vocalico che nel parlato non ha. La forma, ancora non completamente entrata nello standard, ha comunque un buon livello di approvazione.

Anche Renzi (2012: 56) nota che *c'ha* è la resa grafica “poco felice” ma più diffusa del verbo *avere* preceduto da *ci*.

Il tratto, che gode di buona accettabilità nel parlato, sembra essere in espansione anche nello scritto nella forma con apostrofo ed elisione della ‘i’.

2.4.7. *Ci* + verbo *entrare* con il significato di *avere a che fare con*

L'uso del verbo *entrare* insieme a *ci* ha suscitato in passato dubbi sulla posizione migliore da attribuire al clitico, con le due forme in concorrenza *entrarci* e *c'entrare/centrare*. Nota Renzi (2012: 57) a tal proposito:

Certamente la prima delle due forme sarebbe quella giusta, ma è la seconda che è usata correntemente [...]. Le persone istruite considereranno questa forma [*c'entrare*] un vero e proprio errore, o orrore, ma io che seguo e osservo questo tipo linguistico da molti anni l'ho sentita dire più volte, mentre praticamente non ho sentito dire mai la forma ‘giusta’: *entrarci*.

Dopo aver assistito nel tempo alla “vittoria” della forma *ci + entrare*, è rimasta incertezza sulla resa grafica da preferire tra quella che prevede l'elisione

della *-i*, *c'entrare*, e quella univerbata, *centrare*. Renzi caldeggia la seconda forma, ipotizzando la perdita del valore avverbiale del clitico e la sua assimilazione alla radice del nuovo verbo *centrare* con significato di 'avere a che fare con' (Renzi 2012: 58)

Tuttavia, nell'indagine condotta per il presente lavoro, il verbo pronominale nella forma univerbata *centrassi* è considerato errore in 126 casi su 134 nella frase "Mi sono chiesto spesso cosa *c'entrassi/centrassi* io con questo ambiente.", ad esso è preferito *c'entrassi*, separando *ci* dal verbo *entrare*.

La forma con elisione del verbo pronominale con specializzazione semantica parrebbe quella più largamente accettata e non soggetta a sanzioni.

2.4.8. *Gli* generalizzato

Un fenomeno ampiamente dibattuto è l'uso generalizzato del pronome *gli* singolare maschile sia al posto della forma plurale *loro* che della forma singolare femminile *le*. I due usi hanno avuto però un iter diverso e mentre il primo sembra destinato ad entrare nello standard, il secondo è ancora diffusamente considerato errore. Analizzando le risposte ai quesiti proposti dall'indagine si notano tali differenze nella diffusione e accettazione del fenomeno.

Gli in sostituzione di *le* nella frase "Ho incontrato Laura l'altro giorno e gli ho detto che ci saremmo visti stasera" è percepito come errore in 123 casi su 134; un solo parlante attribuisce il tratto all'italiano contemporaneo o a un uso informale.

Nell'esempio successivo "Gli ho detto di non raccontarlo a nessuno ma loro non mi hanno ascoltato e ora tutti lo sanno!", sono 43 i parlanti che non trovano nessun errore e 14 che ammettono l'uso di *gli* al posto di *loro* come forma dell'italiano contemporaneo; 77 persone hanno indicato l'uso come scorretto. L'esito confermerebbe quanto afferma Coletti (2021: 121) che bolla come erroneo l'uso di *gli* pro *le*, mentre considera l'estensione di *gli* plurale a danno di *loro* «favorita pure dal gruppo di pronomi, in cui *gli* sta correttamente, al dativo, per ogni genere e numero della terza persona: *glielo dico, gliele do* (a lui, a lei, ad essi, ad esse)» e non esclude l'entrata del tratto nello standard. Anche Ujcich (2022: 80) nota che, nella sua indagine, il numero di sanzioni a cui è sottoposto *gli* pro *le* (181) è maggiore di quello a cui è sottoposto *gli* pro *loro*.

Lo stesso Renzi evidenzia la distanza tra i due usi: se infatti etichetta come errore *gli* pro *le* (Renzi 2012: 97), a proposito di *gli* pro *loro* afferma:

quando è veramente usata, [la forma] sfugge all'osservazione persino nella lettura, io ho deciso da anni di scrivere 'gli' per 'loro' e l'ho fatto in tutti i miei libri e articoli e non mi risulta che nessuno se ne sia mai accorto (Renzi 2012: 101).

Si può sostenere in conclusione che nel trattare il fenomeno bisogna fare una dovuta distinzione da *gli pro le*, sanzionato sia dai grammatici che dai parlanti e lontano dalla standardizzazione, e *gli pro loro* maggiormente accettato e con un buon grado di probabilità di entrare nella norma dell'italiano in futuro.

2.4.9. *Che pro in cui* (con valore temporale)

Che pro in cui con valore temporale è previsto già da D'Achille (2003: 172) «almeno nel registro colloquiale» e spiegato dal fatto che il complemento di tempo non richiede la preposizione e quindi la forma di relativo senza preposizione (*che*) è sintatticamente possibile.

Nella frase “La sera che ti ho vista, sembravi stanca” il tratto è accettato da 71 parlanti su 134 (53%), 5 parlanti (4%) segnalano l'uso come corretto a un livello colloquiale della lingua, mentre 58 parlanti (43%) lo considerano un errore. La tendenza sembra essere quella di una progressiva standardizzazione di tale uso.

Il risultato è in linea con quanto emerge dall'analisi di Palermo (2010: 247) in cui si sottolinea come il *che* temporale sia l'unica forma di *che* polivalente non soggetta a sanzione e di Grandi (2018: 15), in cui il tratto gode di un tasso di accettabilità del 70%.

2.4.10. *Che pro di cui*

Il relativo generico *che pro di cui*, inserito nella frase “Questo è il mio amico Luca che ti ho parlato quando eravamo a cena l'altra sera” è segnalato come errore in 129 risposte (97% del totale); solo l'1% degli informanti lo ritiene corretto e il 2% lo attribuisce a un livello informale. La tendenza, confermata anche da Grandi (2018), Palermo (2010) e Ujcich (2022), è quella di considerare ancora *che pro di cui* un errore da sanzionare, più che un tratto dell'italiano neo-standard.

Dati più numerosi raccolti da Berruto (1987: 128) hanno portato il linguista a ipotizzare che

in italiano coesistano due schemi di clausola relativa: il primo è di tipo ‘sintetico’ (con il pronome relativo *che* cumula funzione e caso: *Questo è il libro del quale ti avevo parlato*), e corrisponde alle relative che la scuola ci insegna a considerare ‘corrette’; il secondo è di tipo ‘analitico’ (con un pronome relativo ‘indebolito’ che fa connettivo generico, e un clitico di ripresa che specifica la funzione e il caso: *Questo è il libro che ci ho studiato*).

L'ipotesi che si potrebbe avanzare confrontando i diversi risultati delle indagini condotte è che il tratto è sì sanzionato ma ugualmente utilizzato in un contesto diafasicamente e diamesicamente informale.

2.4.11. *Che* esplicativo-causale

Anche se il *che* esplicativo-causale rientra nella categoria del *che polivalente*, in questo caso, come spiega Berruto (1987: 144), il valore relativo del pronome è lieve, ma privo di una specifica testa nominale antecedente da relativizzare, pertanto il *che* assume il valore di congiunzione generica con valore di 'perché'.

Il fenomeno inserito nella frase "Fai presto, che siamo in ritardo" è perfettamente accettato da 83 parlanti, mentre 10 parlanti attribuiscono l'uso all'italiano contemporaneo. Dalle annotazioni degli informanti emerge la tendenza a considerarlo un'abbreviazione della forma estesa *perché*, suggerendo la forma accentata *ché*; tale uso non è estraneo all'italiano e compare già in Dante, nel canto XXXIII, v. 69, dell'*Inferno*, nella frase «Padre mio, ché non mi aiuti?».

2.4.12. *Dove* con valore di pronome relativo generico

Mediante un'osservazione basata sulla sua sensibilità di linguista, Berruto (1987: 159) conferma la tendenza dell'estensione di *dove* come marcatore generico di relativa riportando esempi da quotidiani e radio nazionali. La scelta di tali esempi rafforza le considerazioni di Alfonzetti (2002: 162), emerse nei suoi studi sulla relativa non-standard, il quale ha rilevato che l'uso di *dove* come relattizzatore generico sarebbe più frequente nel parlato colto che in quello popolare.

Nell'esercizio di completamento si registrano due esiti diversi a seconda della natura del quesito: nell'esercizio di completamento della frase "Ci sono momenti ... solo una visione distaccata dalla vita può rendere chiaro il cammino da seguire". *Dove* con valore di pronome relativo generalizzato compare nelle risposte di soli 3 parlanti mentre i restanti 131 utenti preferiscono *nei quali* o *in cui*. Ma quando viene chiesto di individuare un eventuale errore nella frase "Non mi ricordo il titolo di quel film dove la protagonista viaggia nel tempo", 65 parlanti non ne evidenziano nessuno e 11 indicano *dove* come uso colloquiale ma accettabile.

L'indagine pertanto da un lato confermerebbe l'affermazione di Berruto e dall'altro sembrerebbe avvalorare la teoria di Renzi (2012: 100-1), secondo cui i cambiamenti "dall'alto" sfuggirebbero al controllo del parlante.

2.4.13. *Andare a + infinito*

Un fenomeno piuttosto recente è la costruzione perifrastica del presente con *andare a + infinito*.

Nell'indagine il tratto appare largamente accettato e nella frase "L'accordo di massima raggiunto nel week-end al fondo monetario va ad aggiungersi al firewall europeo" è accettato da 130 parlanti; solo 4 lo segnalano come errore e sostituiscono la forma *andare a + infinito* con il futuro semplice.

La perifrasi, tuttavia, non è una forma concorrenziale del futuro ma, come si legge anche in Renzi (2012: 103) sostituisce il presente di attualità o altre forme del presente e, per questa ragione, il costrutto perifrastico non è da considerarsi un calco delle forme dall'inglese (*going to do*), dal francese (*aller a faire*) e dallo spagnolo (*ir a hacer*), che hanno valore futurale, ma una forma perifrastica del presente «prediletta da presentatori televisivi, conferenzieri, ecc.».

2.4.14. Caduta dell'articolo determinativo davanti a sintagmi temporali

L'uso del sintagma temporale *settimana prossima* senza l'articolo determinativo circola nella lingua italiana dalla fine del secolo scorso. Fabio Ruggiano⁷ ipotizza che l'origine delle espressioni temporali semplificate risieda in due elementi: la naturale tendenza della lingua a «semplificare il semplificabile» e l'analogia con avverbi di tempo come *domani* e *ieri* che non prevedono l'uso dell'articolo (*"Ci vediamo domani"*, *"Ci siamo sentiti ieri"*).

Nella pagina web dell'Accademia della Crusca, dove i linguisti rispondono ai dubbi degli utenti, si legge invece in merito al fenomeno:

È opportuno ricordare, inoltre, che in alcuni dialetti mediani (Marche, Umbria, Lazio e Abruzzo) e soprattutto in Toscana è attestata la forma *anno*, derivata dall'ablativo assoluto latino, usata senza articolo e senza aggettivo col preciso significato di 'l'anno passato' (es. "anno l'incontrai a Milano", cfr. G. Rohlfs, *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti*, Torino, Einaudi, 1966-1969, vol. III, p. 268): l'esempio testimonia storicamente l'attuazione di un meccanismo simile a quello che si sta affermando con l'uso del sintagma *settimana prossima* con omissione dell'articolo⁸.

Nell'indagine è stato chiesto ai parlanti se nella frase "Ho incontrato Elisa e le ho detto che la chiamerò settimana prossima" riscontrassero eventuali errori: 55 parlanti non hanno segnalato nessun errore, 4 hanno specificato che ritengono il tratto accettabile in un contesto informale, mentre per i restanti 75 informanti la costruzione senza articolo è da considerarsi erronea.

Sembrerebbe pertanto che il fenomeno si stia affermando nell'italiano neo-standard, non soltanto nella varietà parlata ma anche in quella scritta.

⁷ *Week-end all'insegna dell'acqua Ma settimana prossima... pioverà*, http://www.scrivereinitaliano.it/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=86:week-end-all-insegna-dell-acqua-spezzariga-ma-settimana-prossima-piovera&catid=19&Itemid=165 (ultima consultazione: 20.12.2023).

⁸ <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/omissione-dellarticolo-determinativo-nella-locuzione-temporale-settimana-prossimascorsa/161> (ultima consultazione: 20.12.2023).

2.4.15. *Tipo* con funzione avverbiale

Piuttosto recente appare la grammaticalizzazione del sostantivo *tipo* che ha acquisito valore avverbiale col significato di *come*. Renzi (2012: 61) lo etichetta come snobismo di uso panitalico e sulla sua diffusione afferma che

tipo si usa oggi largamente come avverbio soprattutto da parte delle giovani generazioni, che ne fanno un uso larghissimo. In alcuni casi si può dire quasi che non ci sia frase che non cominci con *tipo*.

L'uso sembra essere ancora legato a un contesto informale e alla varietà della lingua del parlato o del parlato-scritto.

Per indagare il tratto sono state proposte due frasi con due *frame* diversi: il primo afferisce alla sfera dell'emotività ("Ci sono giornate tipo questa in cui non ho voglia di uscire di casa."), il secondo alla sfera della pubblica amministrazione ("Al comune mancano i fondi anche per semplici ristrutturazioni, tipo il cambio delle mattonelle rotte in bagno"); i due contesti hanno comportato due esiti diversi: nel primo caso *tipo* con valore avverbiale è accettato da 68 parlanti su 134, nel secondo caso la forma è giudicata corretta da 45 parlanti.

Si potrebbe ipotizzare che il fenomeno sia ammesso in un contesto giudicato informale ma venga avvertito come errato in una situazione di maggiore formalità.

2.5. Conclusioni dell'analisi dell'indagine

Nella Tab. 2 è presentata la sintesi dell'analisi delle risposte, da cui è stata ricavata la percentuale di diffusione emersa per ogni tratto esaminato; i dati sono stati disposti in ordine decrescente, dal più al meno diffuso.

Il quadro che emerge dall'analisi delle risposte mostra come i quindici tratti non possano essere considerati un insieme omogeneo che co-occorre contemporaneamente nella lingua e «avere lo stesso peso come 'test diagnostici' per caratterizzare sociolinguisticamente una produzione linguistica» (Grandi 2018: 10).

Un ruolo importante è ricoperto dalla variazione diafasica, per cui un tratto è considerato accettabile in un contesto informale, ma respinto in uno formale (come nel caso di *tipo* avverbiale o della dislocazione a sinistra). Ciò emerge anche negli studi già citati di Palermo (2010), Grandi (2018) e Ujcich (2022).

I risultati, come premesso, sono parziali e il quadro sarebbe forse diverso se fosse analizzata la competenza attiva e l'uso non sorvegliato e inconsapevole della lingua. Il questionario, pur avendo cercato di mantenere la massima neutralità nella formulazione delle domande ha indubbiamente portato gli informanti a riflettere sulla lingua e ha attivato la competenza metalinguistica,

«che resta spesso silente nelle produzioni spontanee e che invece diviene esplicita quando viene richiesto di dare giudizi di grammaticalità» (Grandi 2018: 19).

Tratti	Percentuale di diffusione
<i>Andare a</i> + infinito	96
Indicativo presente pro futuro	84
<i>Che</i> esplicativo-causale	69
<i>Che</i> pro <i>in cui</i> (con valore temp.)	59
Dislocazione a sinistra	45,5
<i>Ci</i> ridondante con verbo <i>avere</i>	45
<i>Tipo</i> con funzione avverbiale	43,5
Imperfetto d'irrealtà	42
Caduta dell'articolo determinativo davanti a sintagmi temporali	41
<i>Gli</i> generalizzato (pro <i>loro</i>)	39,5
Futuro epistemico	35
<i>Dove</i> con valore di relattizzatore generico	30,5
Decadenza del congiuntivo	30,3
<i>Ci</i> + verbo entrare con il significato di <i>avere a che fare con</i>	6
<i>Gli</i> generalizzato (pro <i>le</i>)	6
<i>Che</i> pro <i>di cui</i>	3

Tabella 2: Percentuale di diffusione dei quindici tratti dell'italiano contemporaneo.

Un altro limite della ricerca è rappresentato dall'età degli informanti: la maggior parte di coloro che hanno preso parte all'indagine ha più di 35 anni e ha quindi appreso le regole grammaticali a cavallo tra gli anni Ottanta e Novanta; da allora molti fenomeni considerati sub-standard e sanzionati dalle grammatiche scolastiche sono entrati nello standard, inoltre negli ultimi dieci anni l'educazione linguistica è mutata anche grazie all'influenza dell'insegnamento dell'italiano L2⁹: sarebbe pertanto interessante condurre l'indagine su un campione di età tra i 18 e i 30 anni, per studiare l'evoluzione di questi tratti nella nuova generazione di parlanti italiani.

Un risultato più aderente alla realtà della lingua in uso può essere ricostruito mediante un'analisi delle produzioni spontanee, servendosi di un campione più giovane, tale indagine potrà essere oggetto di studi in futuro.

⁹ Si rimanda a Lo Duca (2003) per un approfondimento sulla storia dell'educazione linguistica in Italia.

3. Le grammatiche scolastiche: criteri di scelta dei testi in esame

Le grammatiche scolastiche nascono in Italia intorno al Settecento e godono di grande fortuna, soprattutto negli ambienti ecclesiastici (per lungo tempo unici detentori dell'insegnamento); permeate da un'aurea quasi di "sacralità" e legate per lungo tempo alla norma bembiana cinquecentesca (cfr. De Blasi 2008), si sono fatte promotrici nei secoli di una varietà dell'italiano coincidente con la varietà letteraria, spesso viva solo nei libri e lontana dall'uso reale¹⁰.

Negli ultimi decenni sono stati vari i tentativi di effettuare un cambio di rotta – come il dibattito aperto negli anni Settanta dalla pubblicazione delle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* del Gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica (GISCEL 1975) o, per citarne due, gli studi in materia di educazione scolastica di Mirko Tavoni (2002)¹¹ e Alvisse Andreose (2017) –, ma le grammatiche scolastiche sembrano essere ancora nella maggior parte dei casi più prescrittive che descrittive, restie a registrare i cambiamenti in atto nella lingua e a trasmettere una norma maggiormente orientata verso una dimensione variazionistica della lingua.

Per questa ragione, dopo aver sondato la diffusione di quindici tratti dell'italiano contemporaneo nello standard e aver raccolto alcune considerazioni dei parlanti, si è passati, nella seconda parte del lavoro, allo studio della trattazione di tali fenomeni nelle grammatiche scolastiche. La scelta è ricaduta su tre testi: il primo è *La grammatica italiana. Per la scuola media* di Luca Serianni, Valeria Della Valle e Giuseppe Patota (2020), ampiamente in uso nella scuola secondaria di I grado e rappresentativa di un compromesso tra "sentimento della norma" e apertura alla variazione linguistica, in crescente diffusione in questo grado scolastico.

Gli altri due testi sono destinati alla scuola secondaria di II grado e sono *Con metodo* di Marcello Sensini (2021) e *La cura delle parole. Lingua, lessico, testualità* di Giuseppe Antonelli, Emiliano Picchiorri, Leonardo Rossi (2023). Le due grammatiche sono state scelte in quanto emblema di due approcci differenti all'insegnamento della lingua italiana a scuola: la prima, quella di Sensini, più conservatrice, e legata a una visione prescrittiva della norma, la seconda, quella di Antonelli, Picchiorri e Rossi, più sensibile alla variazione linguistica e basata sulle teorie più moderne di educazione linguistica¹².

¹⁰ Per un approfondimento sulla storia delle grammatiche scolastiche dell'italiano si rimanda a Cella (2018) e Bachis (2019).

¹¹ Promotore, tra le altre iniziative, di un corso di aggiornamento per docenti d'italiano di scuola secondaria di I e II grado per la Scuola Normale Superiore di Pisa e l'Accademia dei Lincei nell'anno scolastico 2022-2023 dal titolo "Le competenze grammaticali degli studenti italiani alla luce delle Rilevazioni INVALSI: a quali modelli scientifici di grammatica ricorrere per tentare di rimediare?".

¹² Si vedano in tal proposito: Antonelli (2016a), Antonelli (2016b), Della Valle, Patota (2016), Sensini (2012), Serianni (2019).

I tre testi pertanto differiscono tra loro per impostazione scientifica e struttura. Volendo presentare rapidamente le loro peculiarità, si può dire che quella di Serianni, Della Valle e Patota (2020) è una grammatica dall'impianto tradizionale, che tratta la varietà diamesica e/o diafasica all'interno degli approfondimenti dal titolo *L'autore risponde*, in cui si affrontano dubbi del tipo *Si dice/Non si dice*; Sensini (2021) inserisce all'interno del suo volume elementi di grammatica valenziale, in particolare nell'esposizione della sintassi del periodo, manca però quasi del tutto uno sguardo attento sulle diverse varietà dell'italiano; differente è il lavoro di Antonelli, Picchiorri e Rossi (2023), che spiega la grammatica in chiave variazionistica, affrontando, come emerge dall'analisi, anche argomenti solitamente esclusi dai libri scolastici.

L'obiettivo è stato, senza la pretesa di esaustività, aggiungere un tassello allo studio della distanza tra la norma implicita, o *standard uncodified* (Ammon 2003), praticata dai parlanti e la norma esplicita prescritta dalle grammatiche scolastiche della scuola secondaria, dal momento che nella storia della lingua italiana, «la forbice tra l'uso privato, non sorvegliato, e quello pubblico è sempre stata molto ampia» (Grandi 2018: 2).

3.1. Analisi delle grammatiche scolastiche

I quindici tratti indagati in precedenza, sono stati ricercati in ciascuna delle tre grammatiche prese in esame e inseriti nelle Tabelle 3, 4 e 5, riportate di seguito.

In caso di mancata trattazione del fenomeno è stata barrata la casella *Assente*; se invece il fenomeno è presente nel volume è stato riportato se è considerato un uso dell'italiano standard o da attribuire a un contesto informale.

Nella Tab. 4, relativa alla grammatica di Sensini (2021), in tre casi si è segnalato con la dicitura "errore" tratti considerati dall'autore del testo sempre errati.

Tratti	Assente	Presente	
		Uso Standard	Uso informale
Dislocazione a sinistra	X		
Imperfetto d'irrealità	X		
Indicativo presente pro futuro			X
Futuro epistemico		X	
Decadenza del congiuntivo	X		
<i>Ci</i> ridondante con verbo <i>avere</i>	X		
<i>Ci</i> + verbo entrare con il significato di <i>avere a che fare con</i>	X		
<i>Gli</i> generalizzato		X (pro loro)	X (pro le)
<i>Che</i> pro <i>in cui</i> (con valore temp.)		X	
<i>Che</i> pro <i>di cui</i>			X
<i>Che</i> esplicativo-causale	X		
<i>Dove</i> con valore di relativizzatore generico	X		
<i>Andare a</i> + infinito	X		
Caduta dell'articolo determinativo davanti a sintagmi temporali	X		
<i>Tipo</i> con funzione avverbiale	X		

Tabella 3: *La grammatica italiana* (Serianni, Della Valle, Patota 2020).

Tratti	Assente	Presente	
		Uso Standard	Uso informale
Dislocazione a sinistra	X		
Imperfetto d'irrealità	X		
Indicativo presente pro futuro			X
Futuro epistemico		X	
Decadenza del congiuntivo			X (errore)
<i>Ci</i> ridondante con verbo <i>avere</i>	X		
<i>Ci</i> + verbo entrare con il significato di <i>avere a che fare con</i>	X		
<i>Gli</i> generalizzato			X (errore)
<i>Che</i> pro <i>in cui</i> (con valore temp.)			X
<i>Che</i> pro <i>di cui</i>			X (errore)
<i>Che</i> esplicativo-causale	X		
<i>Dove</i> con valore di relativizzatore generico	X		
<i>Andare a</i> + infinito	X		
Caduta dell'articolo determinativo davanti a sintagmi temporali			X
<i>Tipo</i> con funzione avverbiale	X		

Tabella 4: *Con metodo* (Sensini 2021).

Tratti	Assente	Presente	
		Uso Standard	Uso informale
Dislocazione a sinistra			X
Imperfetto d'irrealità			X
Indicativo presente pro futuro			X
Futuro epistemico		X	
Decadenza del congiuntivo	X		
<i>Ci</i> ridondante con verbo <i>avere</i>	X		
<i>Ci</i> + verbo entrare con il significato di <i>avere a che fare con</i>			X
<i>Gli</i> generalizzato			X
<i>Che</i> pro <i>in cui</i> (con valore temp.)			X
<i>Che</i> pro <i>di cui</i>	X		
<i>Che</i> esplicativo-causale	X		
<i>Dove</i> con valore di relattizzatore generico	X		
<i>Andare a</i> + infinito	X		
Caduta dell'articolo determinativo davanti a sintagmi temporali			X
<i>Tipo</i> con funzione avverbiale	X		

Tabella 5: La cura delle parole (Antonelli, Picchiorri, Rossi 2023).

Le tre grammatiche prese in esame possono essere messe in una scala che va dalla più recettiva dei tratti della *language in use*, nonché la più sensibile alle variazioni dell'italiano, quella di Antonelli, Picchiorri e Rossi, *La cura delle parole* (2023), alla più conservatrice del vecchio standard linguistico, il volume di Marcello Sensini, *Con metodo* (2021); in una posizione intermedia si colloca la grammatica di Serianni, Della Valle e Patota, *La grammatica italiana* (2021), che accetta di buon grado alcuni fenomeni dell'italiano contemporaneo, ma non esplicita le diverse varietà e i diversi contesti d'uso dell'italiano.

3.2. Comparazione dei risultati dell'indagine e dello studio delle grammatiche scolastiche

I risultati dell'indagine, messi in ordine dal tratto più diffuso al meno diffuso, sono stati comparati con gli esiti dell'analisi compiuta sulle tre grammatiche prese a campione e inseriti nella Tab. 6.

Si nota innanzitutto che dei cinque tratti più diffusi e accettati dai parlanti solo due trovano una trattazione nelle grammatiche scolastiche, ovvero l'indicativo presente pro futuro e il *che* pro *in cui* con valore temporale.

Il tratto in assoluto più accettato dai parlanti (96%) è il costrutto perifrastico *andare a* + infinito, che ci si aspetterebbe di trovare nei paragrafi dedicati ai verbi perifrastici ma di cui invece nessuno dei tre testi fa menzione.

Tratti	Parlanti (%)	Grammatiche		
		GI	CM	LCP
<i>Andare a</i> + infinito	96			
Indicativo presente pro futuro	84	X	X	X
<i>Che</i> esplicativo-causale	69			
<i>Che</i> pro <i>in cui</i> (con valore temp.)	59	X	X	
Dislocazione a sinistra	45,5			X
<i>Ci</i> ridondante con verbo <i>avere</i>	45			
<i>Tipo</i> con funzione avverbiale	43,5			
Imperfetto d'irrealtà	42			X
Caduta dell'articolo determinativo davanti a sintagmi temporali	41		X	X
<i>Gli</i> generalizzato (pro <i>loro</i>)	39,5	X	X	
Futuro epistemico	35	X	X	X
<i>Dove</i> con valore di relattizzatore generico	30,5			
Decadenza del congiuntivo	30,3		X	
<i>Ci</i> + verbo entrare con il significato di <i>avere a che fare con</i>	6			X
<i>Gli</i> generalizzato (pro <i>le</i>)	6	X	X	X
<i>Che</i> pro <i>di cui</i>	3		X	

Tabella 6: Confronto dei dati emersi dall'indagine e dallo studio delle grammatiche scolastiche.

Altra aspettativa disattesa da due volumi su tre è la presenza della dislocazione a sinistra (e in generale della frase marcata), che trova spazio solo in *La cura delle parole* (Antonelli, Picchiorri, Rossi 2023), pur essendo un tratto attestato da secoli in italiano e accettato dal 45,5% degli informanti presi a campione nell'indagine.

Presenti in tutte e tre le grammatiche anche se più in basso nella scala di diffusione tra i parlanti sono il futuro epistemico, che di fatto non subisce sanzioni grammaticali nonostante sia diffuso solo nel 35% dei parlanti, e *gli* pro *le*, che, al contrario, è oggetto di esplicita sanzione nei tre testi.

Cinque tratti non sono menzionati in alcuna grammatica e quattro compaiono solo in un testo.

4. Conclusioni

Premettendo che i risultati dello studio sono da considerarsi parziali, frutto di un'indagine online che non corrisponde a una rilevazione dal vero della lingua, ma a una sua elaborazione scritta e non spontanea, e ipotizzando che il tasso di diffusione di molti dei fenomeni che gli informanti hanno escluso

è probabilmente maggiormente presente in un contesto informale e naturale, dal lavoro si possono comunque trarre alcune conclusioni interessanti.

L'indagine condotta su quindici tratti considerati caratteristici dell'italiano contemporaneo sembra suggerire la necessità di una rivalutazione degli elenchi stilati dai linguisti negli anni Settanta e Ottanta relativi ai fenomeni dell'italiano neo-standard, dal momento che, come emerso, essi non godono tutti dello stesso grado di diffusione e di accettazione e alcuni potrebbero essere considerati errori frequenti, più che vere e proprie innovazioni dell'italiano.

Dalle grammatiche scolastiche emerge che l'apertura della forbice tra norma esplicita e norma implicita è ancora ampia e la trattazione della variazione linguistica rimane appannaggio di quei linguisti particolarmente sensibili a tale aspetto della lingua. Non esiste una trattazione univoca dei fenomeni: lo stesso tratto è sanzionato in un testo, accettato in un altro e assente in un altro ancora.

Da qui la necessità di fare ulteriormente chiarezza, in lavori futuri, sullo status dell'italiano contemporaneo e sulla definizione dei suoi tratti caratteristici, per il superamento nelle grammatiche scolastiche della visione binaria *giusto/sbagliato* in favore di una maggiore apertura alla variazione linguistica e di un avvicinamento alla lingua in uso.

Riferimenti bibliografici

Alfonzetti, Giovanna (2002), *La relativa non-standard. Italiano popolare o italiano parlato?*, Palermo, Centro di studi filologici e linguistici siciliani.

Ammon, Ulrich (2003), *On the Social Forces that Determine what is Standard in a Language and on Conditions of Successful Implementation*, in «Sociolinguistica», 17(1), 1–10.

Andreose, Alvise (2017), *Nuove grammatiche dell'italiano: Le prospettive della linguistica contemporanea*, Roma, Carocci.

Antonelli, Giuseppe – Picchiorri, Emiliano – Rossi, Leonardo (2023), *La cura delle parole. Lingua, lessico, testualità*, Milano, Mondadori Education.

Antonelli, Giuseppe (2016a), *L'italiano nella società della comunicazione 2.0*, Bologna, il Mulino.

Antonelli, Giuseppe (2016b), *Un italiano vero: La lingua in cui viviamo*, Milano, Rizzoli.

Bachis, Dalida (2019), *Le grammatiche scolastiche dell'italiano edite dal 1919 al 2018*, Firenze, Accademia della Crusca.

- Ballarè, Silvia (2020), *L'italiano neo-standard oggi: Stato dell'arte*, in «Italiano LinguaDue», 12, pp. 469–492.
- Berretta, Monica (2002), *Temi e percorsi della linguistica. Scritti scelti*, Vercelli, Mercurio.
- Berruto, Gaetano (1978), *L'italiano impopolare. Uno studio sulla comprensione dell'italiano*, Napoli, Liguori.
- Berruto, Gaetano (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica [nuova edizione 2012, da cui si cita].
- Bertinetto, Pier Marco (1986), *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo*, Firenze, Accademia della Crusca.
- Cella, Roberta (2018), *Grammatica per la scuola*, in Antonelli, Giuseppe et al. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto, IV, Grammatiche*, Roma, Carocci, pp. 97-140.
- Cerruti, Massimo (2019), *La formazione di varietà intermedie tra dialetti di base e standard in situazioni europee. Alcune considerazioni dall'angolatura italiana*, in «Rivista Italiana di Dialettologia», 42, pp. 79-99.
- Cignetti, Luca – Demartini, Silvia – Fornara, Simone – Viale, Matteo (2022), *Didattica dell'italiano come lingua prima*, Bologna, il Mulino.
- Coletti, Vittorio (2021), *Nuova grammatica dell'italiano adulto*, Bologna, il Mulino.
- Cortelazzo, Manlio (1972), *Avviamento critico allo studio della dialettologia italiana. Vol. 3 Lineamenti di italiano popolare*, Pisa, Pacini.
- D'Achille, Paolo (2003), *L'italiano contemporaneo*, Bologna, il Mulino.
- De Blasi, Nicola (2008), *Piccola storia della lingua italiana*, Napoli, Liguori.
- De Mauro, Tullio (1973), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Roma-Bari, Laterza.
- De Mauro, Tullio (2014), *Storia linguistica dell'Italia repubblicana. Dal 1946 ai nostri giorni*, Roma-Bari, Laterza.
- De Santis, Cristiana – Fiorentino, Giuliana (2018), *La carica dei 600: La campagna mediatica sul declino della lingua italiana*, in «Circula», 7, pp. 1–29.
- Della Valle, Valeria (2016), *Lezioni di lessicografia. Storie e cronache di vocabolari*, Roma, Carocci.
- Fornaciari, Raffaello (1881), *Sintassi italiana dell'uso moderno*, Firenze, Sansoni Editore.
- Giovanardi, Claudio (2010), *L'italiano da scrivere. Strutture, risposte, proposte*, Napoli, Liguori.

- Grandi, Nicola (2018), *Sulla penetrazione di tratti neo-standard nell'italiano degli studenti universitari. Primi risultati di un'indagine empirica*, in «Gri-seldaonline», V, 17.
- Grandi, Nicola (2019), *Che tipo, l'italiano neostandard!*, in Moretti, Kunz, Natale, Krakenberger 2019: 59-74.
- Lala, Letizia (2012), *Lui-soggetto: riflessioni sulla riorganizzazione del sistema pronominale in ottica testuale*, in Bianchi, Patricia – De Blasi, Nicola – De Caprio, Chiara – Montuori, Francesco (a cura di), *La variazione nell'italiano e nella sua storia. Varietà e varianti linguistiche e testuali. Atti dell'XI Congresso SILFI, Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Napoli, 5-7 ottobre 2010)*, Firenze, Cesati, pp. 519–528.
- Leone, Fulvio (2003), *I pronomi personali di terza persona. L'evoluzione di un microsistema nell'italiano di fine millennio*, Roma, Carocci.
- Lo Duca, Maria Giuseppa (2003), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Roma, Carocci.
- Marotta, Giovanna - Strik Lievers, Francesca (a cura di) (2017), *Strutture linguistiche e dati empirici in diacronia e sincronia*, Pisa, Pisa University Press (*Studi Linguistici Pisani*, 8).
- Mioni, Alberto (1983), *Italiano tendenziale: Osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione*, Pisa, Pacini.
- Moretti, Bruno – Kunz, Aline – Natale, Silvia – Krakenberger, Etna (a cura di) (2019), *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate. Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Berna, 6-8 settembre 2018)*, Milano, Officinaventuno, 2019.
- Ondelli, Stefano – Romanini, Fabio (2018), *Norma interiorizzata e uso: un'indagine preliminare su parlanti italiani*, in «Italica Wratislaviensia», 9, pp. 185-207.
- Palermo, Massimo (2010), *L'italiano giudicato dagli insegnanti*, in «Lid'O Lingua italiana d'oggi», VII, pp. 241-51.
- Pistolessi, Elena (2004), *Il parlar spedito: L'italiano di chat, e-mail e SMS*, Padova, Esedra.
- Renzi, Lorenzo (2012), *Come cambia la lingua: L'italiano in movimento*, Bologna, il Mulino.
- Rohlf, Gerhard (1966-1969), *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti*, Torino, Einaudi.
- Rossi, Fabio – Ruggiano, Fabio (2013), *Scrivere in italiano. Dalla pratica alla teoria*, Roma, Carocci.

- Sabatini, Francesco (1985), *L' "italiano dell'uso medio": una realtà tra le varietà linguistiche italiane*, in Holtus, Gunter - Radtke, Edgar (a cura di) (1985), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Tübingen, Narr, pp. 154-189.
- Sensini, Marcello (2012), *Strumenti in più per la competenza linguistica: quaderno di lavoro*, Milano, Mondadori Scuola.
- Sensini, Marcello (2021), *Con metodo*, Milano, Mondadori Education.
- Serianni, Luca – Della Valle, Valeria – Patota, Giuseppe (2020), *La grammatica italiana. Per scuola media*, Milano, Mondadori Education.
- Serianni, Luca (2006), *Prima lezione di grammatica*, Roma-Bari, Laterza.
- Serianni, Luca (2019), *Il sentimento della lingua: Conversazione con Giuseppe Antonelli*, Bologna, il Mulino.
- Sornicola, Rosanna (1981), *Sul parlato*. Bologna, il Mulino.
- Tesi, Riccardo (2005), *Storia dell'italiano. La lingua moderna e contemporanea*. Bologna, Zanichelli.
- Ujcich, Veronica (2022), *La correzione tra italiano contemporaneo e usi scolastici: 16 frasi corrette da 200 docenti di scuola primaria*, in «Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura», 2, pp. 69-97.

Appendice. Il questionario utilizzato per la ricerca

Parte generale

Età:

Genere:

Provenienza:

Livello d'istruzione:

Numero di libri letti in media in un anno:

Parte linguistica

NB: Rispondi alle domande in maniera spontanea, cercando di essere fedele al tuo modo di esprimerti in una comunicazione quotidiana e informale.

a) Indica, tra le opzioni proposte, la frase che useresti in un contesto quotidiano informale:

1. La donna è stata vista passare con le borse della spesa. / La donna l'hanno vista passare con le borse della spesa.
2. Ci sono giornate tipo questa in cui non ho voglia di uscire di casa. / Ci sono giornate come questa in cui non ho voglia di uscire di casa.
3. La palla l'hanno lanciata i ragazzi oltre il muro. / La palla è stata lanciata dai ragazzi oltre il muro.
4. Al comune mancano i fondi anche per semplici ristrutturazioni, come il cambio delle mattonelle rotte in bagno. / Al comune mancano i fondi anche per semplici ristrutturazioni, tipo il cambio delle mattonelle rotte in bagno.

b) Inserisci il verbo mancante al modo e tempo che preferisci:

5. L'Expo (potere) essere un'ottima occasione per condurre una campagna di opinione per sensibilizzare i cittadini. (da Il Corriere della Sera, 24 gennaio 2015)
6. Ballando con le stelle 10: il web insorge, (dovere: doveva/avrebbe dovuto) vincere Andrew Howe. (da meltybuzz.it, 7 dicembre 2014)
7. Oggi pomeriggio (andare, tu) alla lezione di judo?
8. La prossima settimana (fare, io) un'escursione in montagna con alcuni amici.
9. Non sono sicuro dell'orario della festa ma probabilmente (essere) come dici tu.
10. (piovere) stasera? Nel dubbio prendo l'ombrello.
11. "Ho dimenticato il cellulare, sai che ore sono?" "L'ho dimenticato anch'io ma penso che (essere) più o meno le 5."
12. Non credo che si (fare) tardi stasera.
13. Se il mese scorso (studiare) di più i segnali stradali, (passare) l'esame di guida.

c) Leggi la frase e segnala l'eventuale presenza di errori (attenzione, potrebbe anche non essercene nessuno!):

14. Una volta c'ho parlato a un evento a Roma, mi è sembrato una brava persona.
15. Ci sono giorni che non ho voglia di fare nulla e altri che spaccherei il mondo.
16. Ti voglio prestare il libro dove ho letto la ricetta delle cotolette vegetale.

17. Dobbiamo ammettere che sono stati intelligenti e ora andiamo noi a imparare come si ricostruisce una sinistra popolare.
18. Gli ho detto di non raccontarlo a nessuno ma loro non mi hanno ascoltato e ora tutti lo sanno!
19. Ho incontrato Laura l'altro giorno mentre andavo a fare la spesa e gli ho detto che ci saremmo visti stasera.
20. Lucia è una gran cuoca, perciò Carlotta e Irene le hanno chiesto di dargli una mano con la torta.
21. La sera che ti ho visto, sembravi molto stanca.
22. Nessuna minaccia dai magistrati, sono andato a raccontare queste cose perché anch'io c'ho una coscienza.
23. Egregio Professore, ci vediamo settimana prossima per concordare ulteriori dettagli.
24. L' accordo di massima raggiunto nel week end al Fondo Monetario andrà ad aggiungersi al «firewall» europeo.
25. Questo è il mio amico Luca che ti ho parlato quando eravamo a cena l'altra sera.
26. Hai poi rincontrato la ragazza che ti eri innamorato?
27. Fai presto, che siamo in ritardo.
28. Sono incerto sull'esito del test, che non ho risposto ad alcune domande.
29. Non mi ricordo il titolo di quel film dove la protagonista viaggia nel tempo.
30. Ho incontrato Elisa e le ho detto che la chiamerò settimana prossima.

d) Scegli, tra le due indicate, la forma che ti sembra più corretta:

31. Mi sono chiesto spesso cosa centrassi/c'entrassi io con questo ambiente.
32. Alla riunione poi è successa una cosa che non c'entrava/centrava niente.

e) Inserisci l'elemento mancante:

33. Ci sono momenti [...] solo una visione distaccata dalla vita può rendere chiaro il cammino da seguire.
-

Letto-scrittura, logico-matematica e musica: relazioni tra questi tre ambiti di apprendimento nella scuola dell'infanzia

TERESINA VIGNOLA

Reading-writing, logical-mathematics and music: relationships between these three learning areas at preschool level

Studies of psycholinguistics, neuroscience and pedagogy show that the thinking and learning processes of children from 3 to 6 years of age are characterized by globality. Starting from this awareness, the contribution shows how preschool workshop activities can certainly be carried out separately (especially to delve deeper into the contents of each workshop), but it is also possible to integrate them as part of an “integrating background” design, and an excellent “integrating background” is given by fairy tales, fables and stories.

Dagli studi di psicolinguistica, neuroscienze e pedagogia si può riscontrare che le caratteristiche del pensiero e dell'apprendimento del bambino dai 3 ai 6 anni d'età sono improntate alla globalità. A partire da questa consapevolezza, il contributo mostra come già nella scuola dell'infanzia le attività laboratoriali possono certamente essere svolte in modo separato (soprattutto per approfondire maggiormente i contenuti di ciascun laboratorio), ma è possibile integrarle nell'ambito di una progettazione per “sfondo integratore”, e un ottimo “sfondo integratore” è dato dalle fiabe, dalle favole e dai racconti.

TERESINA VIGNOLA (teresina.vignola@unito.it), laureata in Pedagogia, è stata per diversi anni insegnante di scuola dell'infanzia; attualmente è docente di Scienze Umane nei licei ed ha un incarico di docenza a contratto presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Torino

1. L'apprendimento del bambino dai 3 ai 6 anni

Studiosi come Decroly, prima, e Piaget, poi, hanno rilevato che il bambino percepisce la realtà che lo circonda inizialmente in modo globale. Secondo Decroly (citato in Fornaca, Di Pol 1981: 76)

il bambino possiede una capacità percettivo-cognitiva che coglie l'insieme indistinto meglio dei particolari distinti delle cose e dei fenomeni. Questa percezione globale o "sincretica" precede l'analisi degli elementi particolari costituenti il tutto e la successiva sintesi.

Piaget ritiene, a sua volta, che l'apprendimento del bambino nello stadio dell'intelligenza pre-operatoria (dai 2/3 fino ai 7/8 anni, quindi proprio, in particolare, durante la frequenza della scuola dell'infanzia) sia

soprattutto del tipo comunemente detto globale (J. Piaget lo chiama sincretico). Esso interessa quasi tutto il periodo della scuola materna e la scuola elementare durante il suo primo ciclo. Il bambino cioè, durante questa età, conosce le cose in una forma approssimativa, confusa e non articolata, in cui i particolari che possono essere colti non vengono percepiti nei loro rapporti (incapacità di capire rapporti causali, cioè di operazioni) (Deva 1986: 46).

Un altro aspetto che spiega questo approccio globale alla realtà è dato dal fatto che il bambino, a partire dalla fase prenatale e fino ai 5-7 anni d'età, vive immerso in un universo di suoni, dapprima percepiti quando è ancora nel grembo materno (Dolto, 1991; De Martino, 2000) e poi, dopo la nascita, ascoltati nel mondo e nelle parole che gli adulti gli rivolgono. Havelock (1987: 87) ha notato che tutti i bambini, prima di apprendere a leggere e a scrivere in modo convenzionale, vivono in un mondo di cultura orale, proprio come gli uomini prima dell'invenzione della scrittura:

Fino all'età di cinque-sette anni siamo anche noi oralisti puri e semplici, anche se nella condizione di bambini che hanno a che fare oralmente con un mondo controllato da adulti alfabetizzati.

È, però, già prima dei 2/3 anni che i bambini, secondo quanto affermano le due studiose Ferreiro e Teberosky (1992), prestano attenzione ai testi scritti non distinguendo ancora tra lo scritto ed il disegno (indifferenziazione). Infatti

i bambini sono attratti soprattutto da ciò che "accompagna" il testo, come le immagini o il supporto materiale, che li orienta nella ricerca del significato (Borghi 2020: 426).

In questi fatti si può intravedere, così come evidenziato da Piaget (1967), un chiaro legame tra la filogenesi, ossia l'evoluzione delle forme di at-

tività mentale nelle varie specie in centinaia di milioni di anni, e l'ontogenesi, cioè lo sviluppo dell'individuo nel corso dell'età evolutiva. Infatti

la società umana si formò dapprima con l'aiuto del discorso orale, e conobbe la scrittura solo più tardi, e all'inizio limitatamente a certi gruppi. *L'homo sapiens* esiste sulla terra da un numero di anni che va dai 30.000 ai 50.000, mentre il più antico sistema di scrittura risale solo a 6.000 anni fa (Ong 1986: 20).

Da ciò si può dedurre che l'uso della scrittura da parte dell'uomo nel corso della sua storia è relativamente recente; tuttavia

noi – lettori di libri [...] – siamo tanto abituati alla scrittura che ci riesce molto difficile concepire un universo mentale e della comunicazione che sia precipuamente orale e non una semplice variante di un universo alfabetizzato (Ong 1986: 20).

Infatti noi alfabetizzati riusciamo, solo con grande fatica, a rappresentarci come possa essere una cultura orale primaria, che non sa e non riesce ad immaginare che cosa sia una scrittura. In mancanza della lingua scritta, le parole non possiedono un aspetto visibile: esse sono soltanto suoni, che si possono ricordare, ma non esiste alcun luogo in cui si possano cercare e trovare (come, ad esempio, nel caso della scrittura, una parola sul dizionario). Scrive, a questo proposito, Orsolini (1991: 14):

In un mondo orale la parola è un oggetto dell'udito e tende ad essere percepita nella sua globalità piuttosto che ad essere analizzata. Per Omero, come ricorda Ong (1982), le parole sono sempre «alate»: mentre portano in alto colui che le usa, sfuggono a chi voglia fermarle e fissarle.

Ecco quindi la prima caratteristica dell'oralità: la preminenza dell'udito sugli altri sensi e il suo rapporto particolare con il tempo. Infatti, il suono esiste solo nel momento in cui sta per morire: quando noi pronunciamo una parola, proprio mentre stiamo dicendo la seconda parte di essa, la prima è già svanita; per questo motivo si può dire che il suono è in stretto contatto con il tempo. Come il tempo è qualcosa che sfugge e non si ferma, così il suono è evanescente: esso «esiste soltanto quando cessa di esistere» (Ong 1986: 104). Al contrario, nelle culture in cui predomina la scrittura, è la vista il senso che prevale: essa può sì rilevare il movimento, ma può altresì rilevare l'immobilità; anzi si può dire che preferisca l'immobilità, dal momento che, per osservare qualcosa con attenzione, è necessario che essa stia ferma; pertanto, mentre l'udito presenta stretti legami con il suono, la vista è legata allo spazio:

Chi ha una mentalità modellata dalla scrittura e dalla stampa trova convincente pensare alla parola, essenzialmente suono, come a un "segno", poiché il "segno" è qualcosa che viene percepito visualmente. Il *signum*, da cui deriva la

parola *segno*, era lo stendardo innalzato da ogni unità dell'esercito romano per essere identificato visivamente; etimologicamente, indicava l'«oggetto che uno segue», dalla radice proto-indoeuropea *sekw-*, 'seguire' (Ong 1986: 110).

Orsolini afferma, inoltre, nella citazione più sopra riportata, che la parola viene percepita, tramite l'udito, nella sua globalità: infatti, mentre «la vista isola gli elementi, l'udito li unifica» (Ong 1986: 105); inoltre, nota Azzolini che «il suono conduce all'aggregazione invece che all'analisi. Quest'ultima si afferma con la parola che si vede, quella scritta, quando da una decodifica dell'udito si passa a quella della vista e la si introietta rendendola dominante» (Azzolini 2000: 54).

Sulla base di quanto detto finora, in un alfabetizzato potrebbe sorgere spontanea la domanda: come può una società fondata sull'oralità possedere una cultura, intendendo per essa un insieme di cognizioni ed esperienze tramandabili di generazione in generazione? Come può permanere il ricordo senza una base scritta su cui si possa appoggiare? Lo stesso Ong (1986: 61-62) afferma a tal riguardo:

noi sappiamo ciò che ricordiamo. [...] Ma come fanno le persone a richiamare qualcosa alla mente in una cultura orale? La conoscenza organizzata, che oggi gli studiosi apprendono in modo da «saperla», cioè da potersela rammentare, è stata con pochissime eccezioni riunita e resa disponibile per iscritto.

Occorre ricordare, prima di dare una risposta a questa domanda, che, sulla base delle ricerche di vari studiosi, tra cui ricordiamo Vygotskij, si può affermare che il linguaggio stimola lo sviluppo del pensiero e viceversa. Lo psicologo russo ha affermato che pensiero e linguaggio hanno origini e funzioni diverse e solo successivamente, nel corso dello sviluppo (fra i 3 e i 6 anni), giungono a convergere per cui il linguaggio diviene un potente strumento del pensiero.

Ora, nel caso delle culture ad oralità primaria, si può notare che «la restrizione della parola a suono determina non solo la maniera di esprimersi, ma anche i processi intellettivi» (Ong 1986: 61), pertanto alla domanda «Se una cultura orale non ha testi, come può raccogliere materiale e organizzarlo per poterlo ricordare? [...] L'unica risposta possibile è: pensando pensieri memorabili» (Ong 1986: 62). Infatti, in una cultura ad oralità primaria, per ricordare dei pensieri articolati

è necessario pensare in moduli mnemonici creati apposta per un pronto recupero orale. Il pensiero deve nascere all'interno di moduli bilanciati a grande contenuto ritmico, deve strutturarsi in ripetizioni ed antitesi, in allitterazioni e assonanze, in epiteti e espressioni formulaiche, in temi standard (l'assemblea, il pasto, il duello, l'aiutante dell'eroe, e così via), in proverbi costantemente uditi da tutti e che sono rammentati con facilità, anch'essi formulati per un facile apprendimento e ricordo, o infine in altre forme a funzione mnemonica (Ong 1986: 62-63).

Non soltanto Ong, ma anche altri studiosi come Parry, Lord e Havelock, hanno rivelato, con le loro ricerche, il carattere rituale di molte espressioni linguistiche orali, ipotizzandone la funzione di facilitazione della memorizzazione del testo. Infatti, nelle culture basate sull'oralità, l'informazione può essere consegnata solo alla memoria e alla ripetizione: ecco perché i testi orali presentano sempre la narrazione di situazioni tipiche; nel corso di feste e eventi sociali, la ripetizione di queste situazioni fa sì che esse vengano ricordate, garantendone in tal modo la sopravvivenza nel ricordo e, al tempo stesso, la ritualità dei fatti narrati ne agevola la rievocazione. Nel confronto, invece, con le culture fortemente caratterizzate dall'uso della scrittura si può notare che, mentre la memoria è di fondamentale importanza nelle tradizioni fondate sull'oralità, «il ricorso alla memoria nella cultura scritta resta il ricorso ad un semplice supporto» (Azzolini 2000: 35).

Le produzioni orali hanno incominciato ad essere analizzate a partire dai primi anni Sessanta da parte degli studiosi prima citati e di altri, che hanno esaminato le grandi produzioni dell'antichità (come *l'Iliade* e *l'Odissea*), facendo così riemergere un'antica arte di cucitura del discorso e le caratteristiche di una cultura che affidava alla memoria e alla ripetizione la continuità delle tradizioni. Quest'antica arte del discorso è nata dalla necessità di trasmettere l'eredità culturale di un popolo e ha dato origine ad una particolare "pratica di costruzione del testo", se consideriamo come "testi", come afferma De Mauro (1983), anche quelle forme di discorso ripetibile e fisso, rappresentate da canzoni, proverbi, poemi, filastrocche: alcuni discorsi, cioè venivano fissati e presentati in modo stabile, ricercando di essi una ripetizione il più fedele possibile, tale che si sarebbe potuta definire "letterale". Nota Orsolini (1991: 14) che

l'attenzione per la ripetizione "letterale" è documentata da svariati studi. Sherzer (1982) ha trovato ad esempio che un rito della pubertà, a distanza di nove anni, viene eseguito ripetendo alla lettera la stessa formula rituale.

L'uso di formule permette di dare ritmo al discorso ed esse operano come aiuti mnemonici, come frasi fatte che tutti possono ricordare: si pensi ad esempio ai proverbi come "Rosso di sera, bel tempo si spera; rosso di mattina, la pioggia si avvicina.", ecc. Inoltre «senza di loro è impossibile un pensiero che abbia una qualche durata, poiché esse lo costituiscono» (Ong 1986: 63) e, proprio a proposito del pensiero e del legame tra questo e il linguaggio, lo studioso statunitense scrive ancora:

Il pensiero è intrecciato ai sistemi mnemonici, i quali determinano anche la sintassi. Un pensiero orale protratto, pur non espresso in versi tende ad essere altamente ritmico, poiché il ritmo aiuta la memoria anche da un punto di vista fisiologico. Jousse ha mostrato l'intimo legame esistente fra modelli ritmici orali, il processo respiratorio, i gesti e la simmetria bilaterale del corpo umano

nelle antiche parafrasi aramaiche e greche, del Vecchio Testamento e anche nell'ebraico antico (Ong 1986: 63).

Invece

la lingua scritta comporta [...] usi linguistici che hanno un alto grado di esplicitazione, e permettono di costruire un messaggio il più possibile autonomo dalle circostanze della sua produzione. Questi usi sono facilitati dalle condizioni materiali di produzione del testo: la possibilità di ritornare sullo scritto rende meno probabile «perdersi il filo»; la memoria non è occupata interamente dalla costruzione del testo e può concentrarsi sulla costruzione dell'enunciato; le scelte lessicali e sintattiche possono essere pianificate con un tempo più lungo e non debbono perciò affidarsi a formule convenzionali (Orsolini 1991: 16).

Al fine di sottolineare ulteriormente i legami tra la filogenesi e l'ontogenesi, si può ancora ritornare sul fatto che nelle culture orali, per facilitare la memorizzazione, si faceva ricorso a formule e ad epiteti, che manifestavano le caratteristiche di un pensiero e di un'espressione di tipo aggregativo, anziché analitico, per cui nelle narrazioni non si parlava mai del soldato o della principessa, ma del soldato coraggioso e della bella principessa; le figure dei personaggi forti, eroiche (denotate da epiteti che ne sottolineavano il tipo di personalità) o quelle bizzarre erano più facili da ricordare di quelle incolori: era più semplice ricordare il furioso Achille o l'astuto Ulisse piuttosto che semplicemente i nomi di Achille e di Ulisse. Interessante è, a proposito dei bambini, ciò che Ong (1986: 103) sottolinea e cioè che

la stessa economia mnemonica o cognitiva permane nei contesti orali interni alle culture letterate, come nelle fiabe raccontate ai bambini: la straordinaria innocenza di Cappuccetto Rosso, l'imperscrutabile malvagità del lupo, la pianta di fagiolo incredibilmente alta su cui deve arrampicarsi Jack; come si vede da questi esempi, anche le figure non umane acquistano dimensioni eroiche.

A tutto questo occorre aggiungere il carattere tradizionalista e conservatore delle culture orali dovuto al fatto che, dal momento che in una cultura fondata sull'oralità una conoscenza che non viene ripetuta a voce alta viene dimenticata ben presto, le società orali dovevano ripetere più volte ciò che avevano appreso nel passaggio da una generazione all'altra nel corso dei secoli.

Un altro elemento da considerare nelle culture orali è dato dal fatto che spesso si manifestavano delle variazioni nelle narrazioni dei cantori e queste erano dovute non solo alla difficoltà di ripetere letteralmente un racconto appreso da un altro cantore, ma anche alle pressioni sociali esercitate direttamente dal pubblico, in quanto i bardi cantavano o narravano ciò che il pubblico richiedeva o ciò che maggiormente corrispondeva ai gusti dell'uditorio. Azzolini (2000: 53) scrive in proposito che

l'identificazione empatica con il conosciuto, per quanto riguarda l'apprendimento e la conoscenza nell'oralità, ha come risvolto comunicativo le parole usate come enfatica partecipazione. Quale carattere dell'espressione orale, possiamo considerare quest'ultima alla stregua di una sottolineatura-coloritura che supporta la comunicazione

Aggiunge inoltre Ong (1986: 99):

l'interazione diretta con il pubblico può influire sulla stabilità verbale: le aspettative del pubblico possono infatti contribuire a fissare temi e formule.

Da qui Ong (1986: 99-100), a dimostrazione di quanto appena affermato, riporta un'esperienza personale:

Ho visto confermata l'importanza delle aspettative in una mia esperienza personale. Alcuni anni fa stavo raccontando la storia dei «Tre Porcellini» a una mia nipotina, ancora abbastanza piccola da conservare una mentalità orale nonostante l'ambiente letterato circostante. A un certo punto dissi: «Egli soffiò e sbuffò, e soffiò e sbuffò, e soffiò e sbuffò». Cathy si arrabbiò per la formula che avevo usato. Lei conosceva bene la storia, e la mia formula non era quella che si aspettava. Esclamò imbronciata: «Egli soffiò e sbuffò, e sbuffò e soffiò, e soffiò e sbuffò». Io modificai la mia narrazione, accondiscendendo alle richieste del mio pubblico, come spesso hanno fatto altri narratori orali.

Tutte le caratteristiche finora elencate a proposito del pensiero e dell'espressione delle culture orali (livello filogenetico) si possono, come già si è accennato, ritrovare nel bambino (livello ontogenetico) e precisamente riassumendo:

- la memoria e la ripetizione favorite dall'uso di formule e di epiteti che ritroviamo nelle culture orali, si rintracciano, come afferma Ong, anche nelle fiabe della letteratura infantile, nonostante che di esse si possiedano, talvolta, diverse versioni e rimaneggiamenti verificatisi nel corso del tempo;
- il fatto che alcune parole di cui non si conosce più il significato vengano ancora pronunciate nelle culture orali spesso in contesti rituali, magici o religiosi si può ritrovare nelle filastrocche e rime pronunciate dai bambini nei loro giochi;
- l'enfasi, la «sottolineatura-coloritura che supporta la comunicazione» (Azzolini 2000: 53) tipica delle narrazioni dei bardi nelle culture orali e il fatto che «L'interazione diretta con il pubblico può influire sulla stabilità verbale» (Ong 1986: 99) si possono riscontrare anche nella narrazione di racconti e favole ai bambini.

Occorre evidenziare, però, cosa questa molto importante, che tutte le caratteristiche del pensiero infantile sopra elencate, e rapportabili alle peculiarità del pensiero orale, hanno una loro ben determinata giustificazione nella psicologia dell'età evolutiva: così come afferma Fenichel (1954: 57), nel mo-

mento in cui il bambino, durante le sue attività e i suoi giochi, scopre di essere in grado di superare, senza ansietà, un evento che in precedenza riteneva pericoloso,

ne prova una specie di piacere, cioè “non ho più bisogno di sentirmi angosciato”. I giochi del fanciullo, semplici tentativi di scarico, si mutano in tentativi di controllare il mondo esterno mediante la ripetizione. Il “piacere funzionale” consiste nella possibilità di esercitare una funzione senza sentimento di angoscia [...], più che nella soddisfazione di uno specifico tipo di istinto [...]. Per questo i bambini amano ripetere a lungo lo stesso giuoco o la stessa favola, la quale deve essere raccontata sempre con le stesse parole.

È nella ripetizione di una stessa azione o di una stessa parola che il bambino, sentendosi in grado di dominarla, acquista sicurezza diventando così più fiero di sé e delle sue possibilità:

sia l'ansietà che il piacere funzionale scompaiono quando l'Io è sicuro di sé e non è più portato ad ansiose aspettative. Gli adulti non sono capaci di nessun piacere speciale quando sono molto familiari, in modo quasi automatico, con quelle attività che li resero molto fieri quando le seppero compiere per la prima volta nella loro infanzia (Fenichel 1954: 58).

Un ultimo aspetto che emerge nel pensiero delle culture orali e che si può ritrovare in quello del bambino è la globalità. Ong ha scritto, a proposito della globalità delle culture ad oralità primaria, che «il pensiero dell'oralità è totalizzante [...] Un'economia verbale dominata dal suono tende verso l'aggregazione (armonia) piuttosto che verso l'analisi disaggregante (che compare assieme alla parola scritta, visualizzata)» (Ong 1986: 87 e 107).

Accanto a queste considerazioni e contributi della psicologia dello sviluppo e della linguistica, è importante fare riferimento anche a quanto evidenziato dalle neuroscienze sulle specificità e specializzazioni emisferiche del cervello umano. I due emisferi cerebrali risultano diversi e, in particolare,

il sinistro è analitico e analizza la realtà scomponendola nelle sue parti, mentre il destro è sintetico e ricompone le parti formando un tutto. Il sinistro è prevalentemente simbolico, mentre il destro è concreto e rappresenta le cose come sono nel momento presente. (Oliverio, Oliverio Ferraris 2004: 138).

Partendo da questa distinzione, si può evidenziare che, se da un lato il bambino dal periodo prenatale fino ai 5-7 anni percepisce la realtà in modo confuso, indifferenziato, poiché è immerso in un tutto (“olos”) in cui primeggia l'oralità, con tutte le sue caratteristiche sopra descritte, in altre parole, vive in un universo globale, senza distinzione tra le parti che lo compongono, che determina, come tale, anche il tipo di apprendimento, coinvolgendo, quindi, soprattutto l'emisfero destro del cervello, è altrettanto vero che nella seconda infanzia (cioè dai 2/3 ai 7/8 anni, come affermano Battacchi e Gio-

vanelli, 1988), accanto al pensiero legato all'oralità incomincia a presentarsi «un più generale sviluppo metacognitivo che si verifica nella seconda infanzia e comporta l'attivazione di processi di controllo» (Gorrini, Ioghà e Brunati 1999: 3), i quali consentono al bambino di incominciare a controllare la lingua orale, in cui è immerso, attraverso attività di metalinguaggio.

Precisamente «L'atteggiamento metacognitivo si riferisce alla propensione a riflettere sul proprio funzionamento mentale e allo sviluppo di alcune idee di fondo sul funzionamento mentale (che si può analizzare, controllare, modificare, ecc.)» (Cornoldi, De Beni, Gruppo MT 2001: 20). Tutto ciò è reso possibile grazie allo sviluppo del linguaggio che si presenta completo a partire dai 2/3 anni in corrispondenza con la nascita della capacità di rappresentare mentalmente la realtà, come hanno ben evidenziato Piaget e Vygotskij. Quindi, a partire da questa età, si presenta un maggior coinvolgimento dell'emisfero sinistro (razionale, logico, analitico) del cervello.

A partire da questa premessa intendo qui soffermarmi su tre ambiti del sapere, di cui si occupa la scuola dell'infanzia all'interno dei Campi di esperienza elencati nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della Scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012), cioè la letto-scrittura, la logico-matematica e la musica, evidenziando quali sono gli stretti legami che intercorrono tra di essi.

2. Letto-scrittura

Le due studiose piagetiane Emilia Ferreiro e Ana Teberosky hanno elaborato una teoria sulla costruzione della lingua scritta nel bambino secondo cui tale processo sarebbe cognitivo, spontaneo e geneticamente determinato, e hanno messo in evidenza che i due processi di acquisizione delle capacità di leggere e scrivere sono strettamente interrelati. Ciò è riassunto nella famosa frase: «Leggere non è decifrare; scrivere non è copiare» (Ferreiro, Teberosky 1992: 324) e più precisamente:

Questi due aspetti sono connessi perché il bambino, così come l'adulto, impara cosa vuol dire leggere-scrivere e impara a leggere e a scrivere, compiendo e vedendo compiere atti di lettura e di scrittura. Ed è una certa concezione teorica dello scrivere e del leggere che corre lungo tutta la ricerca e che si può riassumere nei due principi che seguono. a) Leggere non vuol dire decifrare. [...]. b) Scrivere non vuol dire copiare un modello dato (Pontecorvo, Noce 1992: IX-X, in Ferreiro, Teberosky 1992).

È a partire da queste considerazioni che ormai si definisce usualmente il processo di insegnamento/apprendimento del leggere e scrivere con la definizione di "letto-scrittura", le cui attività nella scuola dell'infanzia rientrano nel "Campo di esperienza" de "I discorsi e le parole".

Tale percorso di apprendimento spontaneo si sviluppa attraverso quattro stadi (che vanno dai 2/3 ai 7/8 anni di età) così denominati: stadio presillabico, stadio sillabico, stadio sillabico-alfabetico e stadio alfabetico. Secondo questa teoria (che rientra nella cosiddetta “psicogenesi della lingua scritta”) il bambino, prima dell'ingresso nella scuola primaria, considerato il momento ufficiale di inizio del processo di alfabetizzazione, elabora ipotesi e teorie sulle regole di funzionamento del sistema scrittura, sui suoi usi e sulle sue funzioni.

Anche secondo la psicolinguista inglese Uta Frith il bambino attraversa quattro stadi nel processo di scoperta della lingua scritta, il primo dei quali viene definito “stadio logografico” che corrisponde al periodo dai 2/3 ai 5/6 anni:

L'apprendimento della lettura e della scrittura si svilupperebbe in quattro fasi fra loro dipendenti. La prima, quella dello stadio logografico, è la fase in cui il bambino legge o scrive parole in modo globale facendo riferimento agli aspetti visivi [...] (Tressoldi, in Cornoldi, a cura di, 1991, p. 354).

Il bambino, infatti, soprattutto se vive in un ambiente urbano, si confronta continuamente con la lingua scritta (pubblicità, giornali, televisione, ecc.) e con una serie di atti di lettura e di scrittura che gli adulti compiono quotidianamente di fronte a lui (la lista della spesa, la lettura di libri e giornali, la consultazione della rubrica telefonica, ecc.). La lingua scritta diviene così per il bambino oggetto di interesse e di conoscenza di cui egli cerca di scoprire i significati, le regole di funzionamento e gli usi. Ha inizio in questo modo un processo di formulazione di ipotesi e concettualizzazioni che il bambino verifica e rielabora continuamente interagendo attivamente con l'ambiente che lo circonda e, contemporaneamente a queste osservazioni, grazie allo sviluppo metacognitivo, egli inizierà a riflettere sull'oralità avvicinandosi sempre più a comprendere gli aspetti metalinguistici, cioè a riflettere sui suoni presenti nelle parole. Questo processo di elaborazione continua di conoscenze non convenzionali (cioè non ancora fedeli al modello alfabetico convenzionale) porterà il bambino a comprendere che la regola base di funzionamento del nostro sistema è quella che ad ogni fonema corrisponde un grafema. Tale scoperta costituirà la porta di accesso al nostro codice scritto¹.

Dal punto di vista psicologico, tale processo si svolge durante il periodo dello sviluppo dell'intelligenza denominato da Piaget “pre-operatorio”, che va, appunto, dai 2-3 ai 7-8 anni d'età. Le caratteristiche di questo livello dello sviluppo intellettuale del bambino si possono riscontrare anche nel processo di avvicinamento alla lingua scritta.

Riassumendo brevemente tali caratteristiche, si può notare che il livello pre-operatorio di sviluppo dell'intelligenza è caratterizzato da:

¹ Per un approfondimento della teoria si rimanda a Vignola 2016.

- la nascita della rappresentazione mentale della realtà, cioè la comparsa della possibilità di rappresentare mentalmente la realtà, quindi di pensare; inoltre con tale possibilità di rappresentare mentalmente gli oggetti e le esperienze si verifica la comparsa (intorno ai 2 anni d'età) del linguaggio, che è una delle più importanti attività simboliche;
- l'apprendimento di tipo globale: «La conoscenza globale si esplica in due diversi modi: come conoscenza dell'insieme, della totalità di una cosa, ma in una forma ancora approssimativa e confusa senza distinguerne i particolari; oppure come riconoscimento dei particolari di una cosa, tra i quali però non vengono stabiliti i dovuti rapporti che permettono di arrivare a una vera analisi e sintesi di essa. [...] Ad esempio un bambino può riconoscere globalmente una parola sia a causa della percezione e del ricordo della totalità della sua forma, sia perché può aver notato e ricordare una o più particolarità nel complesso della sua forma» (Deva 1986: 47).

Come insegnante di scuola dell'infanzia mi sono capitate alcune esperienze che mettono chiaramente in evidenza come l'apprendimento del bambino in questo periodo sia di tipo globale: in una di queste esperienze, ad esempio, giocando con i bambini con cartellini di cartoncino con il nome di ciascun bambino scritto sopra in carattere stampatello maiuscolo, nel momento in cui ho mostrato il cartellino con il nome "MARTA", una bimba di 4 anni, e ho chiesto: "Di chi è questo?", la bambina, immediatamente, si è alzata dicendo: "È mio! È mio! Perché ha le due montagne!" facendo chiaramente riferimento alla particolare forma della M (che sembra, infatti, rappresentare due cime montuose), oppure alle due A, lettere alle quali non sapeva ancora attribuire il suono convenzionale, ma delle quali aveva scorto la forma appuntita simile a quella dei monti a lei noti. Quindi, partendo dal riconoscimento di questi due particolari, con quelle specifiche caratteristiche e posti in quella peculiare posizione, Marta era riuscita a riconoscere il proprio nome. Sintetizzando, da questo esempio emerge che, a proposito dei particolari notati dai bambini all'interno dei loro nomi, occorre dire che «essi non si pongono in rapporto con gli altri particolari (le lettere) in una determinata struttura formante la parola: siamo sempre sul livello della conoscenza globale» (Deva 1986: 47).

Oltre a Piaget, anche Decroly, ha parlato dell'apprendimento di tipo globale nel bambino: egli definì "globalismo" questo tipo di percezione globale nel bambino, per cui si percepisce prima il tutto delle singole parti.

A partire dai 3 anni la scrittura del nome proprio è un fatto di particolare importanza. Infatti, psicolinguisticamente, il nome proprio è la prima struttura dotata di stabilità, in quanto è una delle prime parole che i bambini riescono a riconoscere e a riprodurre. Questo apprendimento fornisce alcune in-

formazioni assai utili per lo sviluppo del processo di concettualizzazione della scrittura:

- a) l'insieme delle lettere che costituiscono un nome è proprio dello stesso, che per questo si differenzia dagli altri;
- b) l'ordine delle lettere non è arbitrario, cioè rispetta una determinata successione; se si cambia tale ordine non otteniamo più quel determinato nome;
- c) offre informazioni molto valide sul valore fonetico delle lettere (spesso mi è capitato di sentir dire nelle conversazioni: A di Alessio, R di Rossana, la S di Silvia o la F di Federico).

Quanto finora detto mette in evidenza l'importanza che ricopre il lavoro sulla lettura e scrittura del nome proprio nel periodo della scuola dell'infanzia, già a partire dai 3 anni d'età. Le due studiose Ferreiro e Teberosky (1992: 257-258) scrivono in proposito:

Il nome proprio come modello di scrittura, [...], spesso compie una funzione molto singolare nella psicogenesi che stiamo studiando. La scrittura dei nomi propri parrebbe aver giocato un ruolo molto importante anche nello sviluppo delle scritture attraverso la storia. Così Gelb (1976), studiando gli inizi della scrittura sumera (approssimativamente verso il 3100 a.C.) sostiene questa interessante tesi: i segni utilizzati nella più antica scrittura Uruk sono chiaramente segni verbali limitati all'espressione di numerali, oggetti e nomi di persone.

Allo stesso modo, per i bambini che si trovano all'inizio di questo processo, la scrittura può solo ed esclusivamente essere una scrittura di nomi, mentre non si scrivono ("perché si dicono solo") le altre parti del discorso, cioè verbi, articoli, preposizioni, ecc.

La costruzione della lingua scritta si verifica nell'età tra i 2-3 e i 7-8 anni, così come evidenziato da Ferreiro e Teberosky (1992), comprendendo, quindi, tutto il periodo della scuola dell'infanzia e il primo ciclo della scuola primaria, e incomincia da una iniziale indifferenziazione da parte del bambino tra lo scritto e il disegno per giungere, alla fine, dopo aver attraversato i quattro stadi già sopra menzionati, alla comprensione del funzionamento del nostro sistema di scrittura, cioè che ad ogni singolo grafema corrisponde un fonema e viceversa. A precisazione ulteriore di questi passaggi, interviene la teoria di Frith (1985), secondo cui, poiché ci sono fonemi identici con grafemi diversi (ad es. CU/QU), un fonema rappresentato da più grafemi..., l'appropriazione della corrispondenza esatta è solo una fase, quella alfabetica, a cui succedono quelle ortografica e lessicale.

Per quanto riguarda la lettura, poi, nel passaggio tra i vari stadi, si va da una lettura globale nel primo stadio presillabico, così come presentata più sopra, in cui, cioè, vi è una percezione globale della parola, senza distinguerne tra loro le singole lettere costituenti, oppure riconoscendone alcune e da queste risalire all'insieme, ad una lettura "a balzi o sillabica" nello stadio sillabi-

co, per giungere, infine, di nuovo ad una lettura globale nello stadio alfabetico, ma con una globalità in cui si possono distinguere i due processi di analisi dei fonemi/grafemi costituenti la parola e di sintesi degli stessi a formare la parola nel suo insieme, per cui la lettura globale che così si determina risulta più stabile e completa rispetto a quella del primo stadio.

In ognuno degli stadi del suddetto processo, Ferreiro e Teberosky hanno evidenziato gli stretti legami esistenti tra le conquiste nel campo della scrittura, e precisamente nel passaggio da una cultura orale ad una scritta, da parte dell'uomo nello scorrere delle varie civiltà (filogenesi) e quelle da parte del bambino nel suo personale percorso psicogenetico (ontogenesi).

Inoltre, grazie alle neuroscienze, sappiamo che le aree cerebrali coinvolte nel linguaggio sono l'area di Broca, per quanto riguarda la produzione delle parole, e quella di Wernicke, per ciò che attiene la comprensione delle stesse, che si trovano nell'emisfero sinistro del cervello, mentre è stato dimostrato il ruolo svolto da quello destro nell'attribuire significato ai termini e nel riconoscimento delle componenti affettive degli stimoli, quali le variazioni di tono e le espressioni facciali. Watzlawick, Beavin e Jackson (1967) hanno attribuito, infatti, all'emisfero destro la competenza del linguaggio metaforico, vedendo in essa una sorta di espressione emotiva, più arcaica, quindi, rispetto al linguaggio analitico verbale. È dal coordinamento di entrambi gli emisferi che dipende l'organizzazione sia di elementi verbali che non verbali che partecipano in modo interdipendente nella produzione e attribuzione di significato ad un preciso messaggio (Verrastro 2004).

Come già più sopra affermato, il bambino fino ai 6-7 anni è immerso nell'oralità e quindi è preminente in lui l'uso dell'emisfero destro (olistico, sintetico, deputato alla spazialità ed all'arte), ma, a partire dai 3 anni, con l'ingresso nel livello preoperatorio dell'intelligenza, inizia, contemporaneamente, un maggior coinvolgimento dell'emisfero sinistro, sede del linguaggio (il cui sviluppo, infatti, si completa a 2/3 anni), del ragionamento e delle capacità di analisi, grazie alla comparsa della competenza metalinguistica, basata su un più generale sviluppo metacognitivo, che consiste nella capacità di riflettere sulle parole analizzandole (il termine "metacognizione" significa letteralmente «cognizione oltre la cognizione o sulla cognizione e [...] viene usato [...] per designare la consapevolezza e il controllo che l'individuo ha dei propri processi cognitivi», Boscolo 1997: 281) e tale capacità è preludio all'acquisizione della scrittura alfabetica, nonché indice predittivo di successo scolastico nella scuola primaria.

3. Logico-matematica

Si parla di "logico-matematica" nella scuola dell'infanzia, e non solo, semplicemente, di matematica, perché, partendo dal fatto che il pensiero del

bambino dai 3 ai 6 anni è globale e totalizzante, come più sopra spiegato, non è possibile distinguere i processi logici più generali (rapporti di causa-effetto tra i fenomeni naturali, successione di eventi in prima- adesso-dopo, concetti topologici, orientamento nello spazio e nel tempo ecc.) da quelli più prettamente matematici (raggruppare, ordinare, seriare, classificare, misurare, contare ecc.). Il bambino è immerso in un mondo in cui tutti questi aspetti coesistono senza distinzione tra di essi, tant'è vero che il "Campo di esperienza" in cui rientra la logico-matematica è detto "La conoscenza del mondo".

Soffermandosi, però, maggiormente sul contare, si possono riscontrare, anche in questo ambito di apprendimento, legami tra la filogenesi e l'ontogenesi, nonché stadi di sviluppo delle conoscenze matematiche.

Dal punto di vista filogenetico, è curioso sottolineare che le origini della scrittura sono legate proprio alla necessità di contare da parte dei popoli antichi. J. Goody (1981) ha evidenziato che inizialmente la scrittura fu inventata per fare degli elenchi in ambito commerciale: infatti, il più antico sistema di scrittura che conosciamo, quello cuneiforme dei Sumeri, che ebbe origine nel 3500 a.C., è composto in massima parte da libri di conti. Le elencazioni si ritrovano poi anche nei libri di narrativa come l'*Illiade* in cui viene riportato l'elenco delle navi e dei rispettivi capitani o nei testi sacri come la *Bibbia* in cui si possono trovare lunghi elenchi e liste di ogni genere relativi alle varie genealogie, alle tribù di Israele, ai ministri, ai costruttori delle mura di Gerusalemme, agli eserciti, ecc. Tale modo di raggruppare derivava dalla tendenza dell'oralità ad usare formule ed equilibri ritmici per favorire la memorizzazione. L'alfabeto, invece, come sequenza di lettere, rappresenta un ponte tra la mnemonica orale e quella scritta: infatti, tale sequenza viene memorizzata oralmente e poi adoperata per ricordare i vari segni in modo visivo, come negli indici.

Anche D. Diringer (1953) afferma che, considerando che l'*homo sapiens* è vissuto sulla Terra per ben 50.000 anni, si deve precisare che soltanto intorno all'anno 3.500 a.C. si sviluppò il primo vero esempio di scrittura fra i Sumeri della Mesopotamia. Prima di allora, per molti millenni, gli esseri umani si erano espressi tramite disegni e «varie società si erano servite di strumenti di memorizzazione, o aides-mémoire di tipo diverso: bastoncini intagliati, file di sassolini, e altri mezzi di annotazione come il "quipu" degli Incas (una barchetta con cordicelle sospese, su cui erano legate altre cordicelle), i calendari a "calcolo invernale" degli Indiani delle Pianure Americane, e così via» (Ong 1986: 125-126). La scrittura risalirebbe, quindi, ad un sistema primitivo dato dall'uso di oggetti simbolici. Ad esempio si ipotizza che la scrittura sumerica sia derivata da un sistema basato sull'uso di oggetti simbolici di argilla che venivano utilizzati per le operazioni economiche: questi oggetti erano chiusi in piccole capsule cave completamente chiuse, dette "bullae", che all'esterno riportavano delle intaccature corrispondenti agli oggetti che contenevano nell'interno (se, per esemplificare, all'esterno c'erano sette intaccature, allora

all'interno vi potevano solo essere esattamente sette manufatti di argilla che rappresentavano pecore, mucche o altro). È evidente che fu soprattutto il contesto commerciale a favorire la comparsa e l'uso di questi sistemi che, pur non essendo ancora definibili come scrittura, potrebbero essere indicati come mezzi prechirografici.

A riprova del fatto che, filogeneticamente parlando, sono comparsi prima della scrittura degli oggetti simbolici usati per contare, vengono anche le ricerche di Ferreiro e Teberosky che hanno evidenziato che i bambini fino ai 4-5 anni confondono facilmente numeri e lettere: sussiste infatti

il problema della relazione tra i due tipi di grafismi. Un fatto da notare è che mentre in molti casi abbiamo incontrato la denominazione "numero" applicata a lettere, non abbiamo mai trovato l'inverso (cioè la denominazione «lettera» applicata ai numeri). Ciò parrebbe indicare una priorità psicogenetica dei numeri in quanto forme grafiche [...]. A titolo speculativo potremmo individuare a questo proposito delle cause evidenti: l'universo grafico dei numeri è più ristretto di quello delle lettere; per comporre tutti i numeri utilizziamo dieci forme grafiche differenti, mentre ne occorrono 26 [...] per comporre tutte le parole; d'altra parte, il nome dei segni corrispondenti ai numeri coincide con le parole che pronunciamo nell'atto di contare (quando parliamo non usiamo il nome delle lettere, ma quando contiamo una serie di oggetti usiamo le parole «uno, due, tre, ...» che ci servono anche per identificare le forme grafiche dei numeri). E' molto probabile che esista un momento iniziale di indifferenziazione totale tra numeri e lettere (in quanto elementi grafici) (Ferreiro, Teberosky 1992: 56).

Dopo quest'iniziale indifferenziazione tra numeri e lettere, i bambini tendono a

riservare la denominazione "lettera" per i caratteri del proprio nome; cosicché, genericamente, le lettere si chiameranno "numeri", ma se sono quelle del proprio nome (o se, per somiglianza grafica, sono assimilate a quelle del proprio nome) si trasformano in "lettere" (Ferreiro, Teberosky 1992: 57).

Precisano, però, inoltre le due studiose che

L'impossibilità di applicare adeguatamente le denominazioni "numero"/"lettera" agli elementi grafici non può essere assunta come indice di una confusione concettuale. Su gran parte dei nostri monumenti storici si incide la data con quelli che chiamiamo numeri romani, ma non dobbiamo dimenticare che questi numeri altro non sono che lettere utilizzate con valore numerico; quando su un monumento vediamo delle lettere che prendono il posto di numeri lo interpretiamo come un segno di "cultura", quando però vediamo un bambino fare la stessa cosa parliamo di "confusione concettuale". L'assurdità di questo ragionamento risulta evidente attraverso la comparazione storica che andiamo facendo: a nessuno passerebbe mai per la mente di affermare che i romani confondevano concettualmente numeri e lettere per il semplice fatto che usavano le lettere del proprio alfabeto per rappresentare graficamente i

numeri. E i romani fecero ciò traendo insegnamento dai greci, che si servivano dell'iniziale dei nomi dei numeri per rappresentare graficamente il numero stesso (la lettera pi per il 5, poiché «cinque» = pénte; la lettera delta per il 10, giacché «dieci» = «déka»; ecc.) (Ferreiro, Teberosky 1992: 58).

Scrivono ancora Alessandrini, Bolondi, Iannelli (p. 6):

Uno strano reperto archeologico preistorico, frequente in quasi tutto il mondo, è l'osso intagliato: è un osso di animale su cui una mano umana ha segnato delle tacche. A cosa servivano questi ossi intagliati? Lo scopriamo guardando l'uso che ne fanno ancora adesso molte popolazioni dell'Africa, dell'America e dell'Australia: servono a "contare". [...]. La tecnica è semplicissima, "naturale": facendo uscire il gregge dall'ovile il pastore segna una tacca sull'osso per ogni pecora che esce; quando poi dovrà controllare se sono tutte rientrate nell'ovile farà scorrere il dito sull'osso facendosi passare davanti le pecore ad una ad una. Anticipando un fenomeno che si presenta nei comportamenti del bambino, possiamo dire che fino a quando le pecore sono poche il pastore probabilmente sa riconoscere con un colpo d'occhio se ci sono tutte; oltre un certo numero non gli è più possibile. Alcuni esperimenti con animali [...] danno lo stesso risultato: una gatta si accorge che manca uno dei nuovi nati se il gruppo complessivo è composto da quattro o cinque piccoli, ma non se il gruppo è più numeroso. Ci sono dei limiti oggettivi, per ogni specie animale, alla capacità di "quantificare" in modo immediato le percezioni.

La capacità di cui parlano gli autori appena citati rientra tra le cosiddette "conoscenze innate", quelle che Vygotskij indicava come "preistoria degli apprendimenti" e che le neuroscienze indicano come un insieme di "conoscenze di base" (*core-knowledge*) che sono concentrate in alcune particolari categorie, rappresentate dal linguaggio, dal numero, dalla causalità e dai concetti fisici e biologici (Carey, Gelman 1991). Scrive Reffieuna (2012: 171):

Il bambino, analogamente agli animali, nasce con una serie di «tendenze ad apprendere» che gli consentono di acquisire le numerose conoscenze di cui ha bisogno per comprendere il mondo e che si possono definire «incorporate» in lui in quanto iscritte nella sua struttura biologica.

La prima tra queste tendenze innate per ciò che attiene al numero è una conoscenza numerica pre-verbale detta "subitizing" o "subitizzazione" (Dehaene, Cohen 1994), che consiste in un processo basato sulla nostra percezione visiva la quale consente di determinare la numerosità di un insieme di oggetti presentati simultaneamente (fino ad un massimo di circa 4) in modo immediato, cioè a colpo d'occhio, senza contare (si riscontra anche negli animali, come nell'esempio della gatta più sopra).

Questa conoscenza innata si presenta molto presto nell'essere umano e perdura fino ai 3-4 anni, periodo durante il quale è tipico sentire i bambini contare recitando i numeri in sequenza come se fossero inseriti in una filastrocca, ma senza far corrispondere a ciascun simbolo numerico la quantità

corrispondente (quella che viene definita “corrispondenza biunivoca”). Pontecorvo (1999: 227) scrive che

si possono distinguere quattro livelli iniziali di sviluppo del contare (Fuson 1988):

1. la sequenza numerica come cantilena indifferenziata (unoduetrequattro...);
2. la sequenza numerica come successione di parole staccate tra di loro (uno-due-tre-quattro-...);
3. l'associazione corretta tra passi successivi del contare e oggetti che vengono contati (numero ordinale);
4. il numero associato all'ultimo oggetto da contare indica la quantità totale degli oggetti (numero cardinale).

Come si può notare, la capacità di associare correttamente simbolo numerico e quantità (quella che viene definita “corrispondenza biunivoca”) si presenta solo al terzo stadio di questo sviluppo, ma si tratta, comunque, di una conoscenza innata che ha bisogno di tempo per manifestarsi nel bambino. Reffieuna (2012: 173) cita i due studiosi Gelman e Gallistel (1978) che sono giunti ad affermare che il bambino possiede in modo innato i seguenti cinque principi (o conoscenze innate) in ambito matematico:

1. il principio di corrispondenza uno-a-uno, per cui ogni elemento deve essere conteggiato una volta sola;
2. il principio di stabilità dell'ordine, per cui la serie dei nomi dei numeri può essere utilizzata ripetutamente;
3. il principio di cardinalità, per il quale l'ultimo numero pronunciato non si riferisce soltanto a uno specifico elemento, ma indica anche il numero di elementi presenti nell'insieme;
4. il principio di astrazione, per cui è possibile contare qualunque tipo di collezione di oggetti;
5. il principio di irrilevanza dell'ordine, per il quale il conteggio può essere realizzato in modi diversi, secondo sequenze diverse.

A sostegno di questa classificazione vengono le riflessioni sull'osso intagliato di Alessandrini, Bolondi, Iannelli (p. 7):

L'osso è uno strumento molto comune, ma c'è chi usa insiemi di sassolini, conchiglie, bastoncini, persino escrementi secchi: i racconti dei primi viaggiatori venuti a contatto con popolazioni "primitive" abbondano di osservazioni di questo genere. La prima considerazione che viene naturale è che all'origine stessa dei tentativi di conteggio fatti dall'uomo, nella sua evoluzione culturale, c'è l'idea di corrispondenza biunivoca [...]. Ancor prima di avere elaborato l'idea di numero, e ben prima di averne l'espressione linguistica o grafica, l'uomo riusciva a contare. I primi "simboli scritti" che ci hanno lasciato i nostri antenati sono quelle tacche, e sono essenzialmente simboli di numeri. Con una analogia non dimostrabile ma affascinante e verosimile siamo portati a pensare che anche nei bambini, nella loro scoperta dei numeri, la corrispondenza

biunivoca debba giocare un ruolo fondamentale. Una seconda considerazione è di natura più generale: la prima espressione del pensiero umano di cui abbiamo traccia è, in definitiva, un tentativo di astrazione. Sostituire un segno alle pecore (o alle fasi lunari, o agli animali uccisi...) corrisponde a risolvere un problema (quello di sapere se il gregge c'è tutto!) spogliandolo di tutte le "contingenze" non essenziali per la sua risoluzione (il fatto che siano pecore o montoni!) per conservarne solo i dati essenziali.

E, a proposito della capacità di risolvere problemi, scrive Polya (1983: 15):

Risolvere problemi significa trovare una strada per uscire da una difficoltà, una strada per aggirare un ostacolo, per raggiungere uno scopo che non sia immediatamente raggiungibile. Risolvere problemi è un'impresa specifica dell'intelligenza e l'intelligenza è il dono specifico del genere umano: si può considerare il risolvere problemi come l'attività più caratteristica del genere umano.

Per quanto poi riguarda il coinvolgimento degli emisferi cerebrali, se da un lato è noto che quello sinistro (logico, astratto) è deputato al ragionamento matematico e scientifico, è altrettanto vero che la "cantilena dei numeri" recitata dai bambini piccoli richiama maggiormente l'uso dell'emisfero destro (immaginativo, intuitivo, artistico) in cui ha sede la capacità del calcolo stimato.

4. Musica

Questo terzo ambito del sapere viene considerato all'interno del "Campo di esperienza" denominato "Immagini, suoni, colori" nelle *Indicazioni Nazionali del curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012 in cui si sottolinea, per ciò che attiene alla musica, l'importanza di sviluppare nel bambino l'interesse per l'ascolto, la produzione musicale utilizzando voce, corpo e oggetti, le attività di animazione, musicali e teatrali.

Anche su questo aspetto vi sono ricerche che evidenziano i rapporti tra filogenesi e ontogenesi umana.

Secondo gli studi antropologici, gli ominidi, cioè quegli esseri che per molti aspetti sono stati considerati come la specie che ha preceduto, nel corso dell'evoluzione, quella dell'*homo sapiens*, mantenevano ancora parecchie caratteristiche animalesche, cioè potevano articolare un ristretto numero di suoni rispetto agli uomini di oggi; inoltre tali suoni si presentavano estremamente rudimentali dal punto di vista qualitativo. Infatti molti animali, specialmente gli scimpanzè e i gorilla, utilizzano suoni di cui sono dotati biologicamente, ma non avendo sviluppato gli stessi meccanismi bio-mentali e le stesse relazioni socio-culturali degli uomini, possono giungere solo a forme

rudimentali e semplici di comunicazione rispetto alla complessità comunicativa dei parlanti umani. A proposito dei primi ominidi

sono illuminanti le osservazioni del capitano Cook, secondo il quale i parlanti della Terra del fuoco emettevano suoni che facevano ricordare quelli che pronunciamo noi quando ci schiariamo la gola, tanto erano primitivi. I parlanti di centinaia di migliaia di anni fa non erano in grado neanche di pronunciare tanti suoni quanti oggi siamo in grado di pronunciarne noi, a causa di una diversa conformazione della struttura del cranio, del cervello, degli organi di fonazione. Nella rivista medica "The Larynx" (1928) si legge che la conformazione della laringe dei popoli primitivi, di quei popoli, cioè, che vissero decine di migliaia di anni fa, non consentiva loro l'uso di suoni così complessi e modulazioni così articolate come avviene nel linguaggio parlato dai locutori moderni (De Martino 2000: 11).

Anche M. McLuhan (1986: 100), affrontando il discorso sullo sviluppo filogenetico attraverso cui si è giunti al manifestarsi del fenomeno della parola nell'uomo, scrive che «Il potere della voce di plasmare aria e spazio in forme verbali è stato forse preceduto dall'espressione meno specialistica di grida, grugniti, gesti e comandi, canzoni o danza».

Pare anche che «le capacità musicali estremamente precoci siano parte di una predisposizione biologica e possono quindi essere interpretate in un'ottica evolutiva che vede la musica come un dominio con un particolare valore adattivo nel processo filogenetico. In quest'ottica evolutiva, la musica diventa quindi una competenza critica per la selezione naturale» (Schön, Akiva-Kabiri e Vecchi 2018: 14). In questa citazione si parla di "dominio" e tale termine fa riferimento ai cosiddetti «domini privilegiati di apprendimento» (Reffieuna 2012: 170) che si presentano come particolari tipi di informazioni verso cui il bambino manifesta una positiva tendenza ad apprenderele prontamente e precocemente (sono quelle che ho citato più sopra e che vengono definite "conoscenze di base").

Secondo Miller (2000) l'evoluzione della musica si potrebbe spiegare basandosi su un beneficio riproduttivo: durante la danza (e ciò accade ancora oggi in alcune tribù) la donna può verificare le capacità di forza, resistenza e coordinazione degli uomini per scegliere tra di essi quello più adatto ad accoppiarsi con lei. Scrivono ancora Schön, Akiva-Kabiri e Vecchi (2018: 14):

la danza permette di valutare anche le capacità di simbolizzazione, rappresentazione, funzionamento di coppia e in gruppo dei danzatori e, in modo più generale, la capacità di comunicare gli stati emotivi interni. La selezione naturale avverrebbe quindi nella conservazione dei geni collegati alla capacità di percezione e produzione musicale.

È noto che nei vari popoli i balli (popolari o di corte che fossero) sono sempre stati un momento eletto di incontro tra uomini e donne, anche al fine dell'instaurarsi di nuove relazioni.

Dal punto di vista ontogenetico è ormai noto che il feto è in grado di sentire i suoni provenienti dall'esterno:

L'essere umano è un essere di linguaggio fin dal suo concepimento. [...] Abitualmente non crediamo che il neonato sia in grado di intendere il linguaggio verbale solo perché egli non può ancora emettere dei suoni specifici che esprimano la sua capacità di comprendere le parole che ascolta. Crediamo che non capisca, insomma, perché non risponde. Ma se ci si mette a osservare attentamente la sua mimica, ci si accorge che in realtà il bambino risponde a tutto (Dolto 1991: 245-246).

Con queste parole, frutto di osservazioni e ricerche decennali, la grande psicoanalista francese Françoise Dolto (1908-1988) ha posto in evidenza il fatto che il bambino è un essere in grado di comprendere la comunicazione fin dall'inizio della sua esistenza nel grembo materno. Anche altri studi, come quello di De Martino (2000), sottolineano che il feto, insieme ai battiti del cuore, ai rumori dell'intestino e dei polmoni del corpo materno, uditi ogni giorno, percepisce altresì, attraverso il cordone ombelicale, il linguaggio della madre quando quest'ultima dialoga con altri interlocutori durante la giornata. Insieme alle parole egli recepisce i "contorni intonativi" (allegri, tristi, arrabbiati, ecc.) e le emozioni che accompagnano il parlare della madre e tutto ciò rimane impresso nei suoi meccanismi di memoria.

Questa capacità di comprensione del linguaggio da parte del bambino, quando si trova nel grembo materno, permane anche dopo la nascita, come afferma Dolto, per la quale «subito dopo la nascita, dall'apertura degli involucri in poi, e ancor più quando è totalmente uscito dal corpo materno, il neonato percepisce, se non addirittura registra, le parole che ascolta intorno a sé, nello stesso modo in cui potrebbe farlo un nastro magnetico» (Dolto 1991: 115). A ciò si aggiunga che «è stato mostrato come neonati di una settimana preferiscono la ninna nanna che la loro mamma ha cantato durante la gravidanza. Inoltre le ninne nanne cantate durante la gravidanza sembrano avere un maggior effetto calmante rispetto ad altre ninne nanne» (Schön, Akiva-Kabiri e Vecchi 2018: 17). In generale si riscontra che l'esposizione del feto all'ascolto di ninne nanne o di altre canzoni e musiche facilita lo sviluppo delle capacità musicali nell'infanzia.

Schön, Akiva-Kabiri e Vecchi (2018) affermano che il fatto che le madri, universalmente e indipendentemente dalla loro cultura di appartenenza, usino cantare delle ninne nanne ai loro neonati sia una dimostrazione del ruolo adattivo del canto nella selezione naturale e nella sopravvivenza neonatale. Infatti, attraverso il canto, i genitori riescono ad esprimere maggiormente le loro emozioni e i loro affetti ai neonati, dal momento che il canto è una forma di linguaggio. Inoltre cantare ai neonati contribuisce al loro benessere e alla regolazione dell'omeostasi, con il ridurre i pianti e facilitare l'addormentamento, o con l'aumentare l'attività motoria e le capacità di attenzione, secon-

do le situazioni. Il canto, inoltre, aiuta a sviluppare comportamenti imitativi: si pensi alle canzoncine accompagnate da gesti che le mamme, ma anche gli insegnanti della scuola dell'infanzia (una volta detta "materna"), sono solite cantare ai loro bambini e questo fenomeno pare che veicoli anche l'apprendimento imitativo del linguaggio. «Altri studi recenti permettono di fare l'ipotesi che il canto possa aiutare il bambino a imparare la lingua, in quanto sembra facilitare la segmentazione, ossia l'estrapolazione e riconoscimento delle parole» (Schön, Akiva-Kabiri e Vecchi 2018: 29). Si pensi, in proposito, ad esempio, alle conte e filastrocche che si recitano sillabandole e che, in tal modo, veicolano nel bambino lo sviluppo della competenza metalinguistica, che è considerata come un ponte tra la lingua orale e quella scritta (Pinto 1993). D'altra parte, proprio il patrimonio di ninne nanne, conte, filastrocche, canti, rime e proverbi cantati e corredati di gesti trasmessi in famiglia rappresentano il punto di partenza a cui vanno aggiunti tutti gli altri apprendimenti musicali veicolati nella scuola dell'infanzia.

In quest'ordine scolastico ritengo che la prima educazione musicale si possa realizzare attraverso l'ascolto di canzoncine principalmente cantate e mimate dagli insegnanti. A suffragare ciò vengono quegli studi che affermano che

nonostante oggi prevalga la musica registrata che ci fa pensare che la musica sia un fenomeno puramente uditivo, sappiamo che il canto è accompagnato da movimenti del corpo che sono trasmessi al neonato quando è tenuto in braccio, da scambi di sguardi e varie espressioni facciali. Sappiamo dunque che il canto è più efficace della musica registrata rispetto al mantenimento di un'omeostasi nel neonato e sembra anche giocare un ruolo importante nello sviluppo della relazione fra bambino e adulto (Schön, Akiva-Kabiri e Vecchi 2018: 29-30).

E ciò vale non solo per il neonato, ma anche più in generale per il bambino fino ai sei anni di età.

Schön, Akiva-Kabiri e Vecchi (2018) affermano, inoltre, che, attraverso il canto è possibile veicolare nei bambini la percezione del ritmo che si sviluppa secondo le seguenti tappe:

1. il primo movimento ritmico è la suzione che nel neonato varia dai 600 ai 1200 millisecondi;
2. viene poi, all'età di 6 mesi, il dondolamento del busto quando il bambino è seduto;
3. a 7 mesi compare la lallazione, cioè la ripetizione di coppie di sillabe diverse;
4. a 1 anno il bambino dondola mentre ascolta la musica;
5. dai 3 anni in poi (quindi durante la scuola dell'infanzia) riesce a sincronizzare il movimento delle mani con la musica (fenomeno detto "pacing").

Ed è proprio battendo le mani a ritmo che vengono suddivise in sillabe le filastrocche, abbinando la pronuncia della sillaba con il pacing, sia con il canto che semplicemente con la voce (questo esercizio serve per favorire lo sviluppo della competenza metalinguistica).

Oltre al canto, nella scuola dell'infanzia possono essere proposte varie altre attività musicali che prevedano il coinvolgimento del corpo da parte dei bambini.

Infine, considerando il ruolo degli emisferi cerebrali nell'elaborazione della musica, Schön, Akiva-Kabiri e Vecchi (2018: 106) affermano che «un fattore importante nel determinare la specializzazione emisferica sembra essere il livello della conoscenza musicale dei soggetti. Bever e Chiarello (1974) hanno dimostrato che, in un compito che richiede l'identificazione di una sequenza di due note, i soggetti senza una specifica competenza musicale presentano una superiorità dell'emisfero destro, mentre i soggetti con training musicale presentano una superiorità dell'emisfero sinistro, così come conferma anche lo studio di Proverbio e colleghi (Proverbio, Orlandi, Pisanu, 2016) sulla capacità di analisi tonale in musicisti esperti».

5. Proposte didattiche

A partire da quanto scritto in precedenza, risulta che è importante riconoscere le specificità dei singoli "Campi di esperienza", definiti nel testo degli *Orientamenti* del 1991 (che, dal punto di vista epistemologico, hanno rappresentato come uno spartiacque tra la vecchia "scuola materna" e la nuova "scuola dell'infanzia") come

i diversi ambiti del fare e dell'agire del bambino e quindi i settori specifici ed individuabili di competenza nei quali il bambino conferisce significato alle sue molteplici attività, sviluppa il suo apprendimento, acquisendo anche le strumentazioni linguistiche e procedurali, e persegue i suoi traguardi formativi, nel concreto di una esperienza che si svolge entro confini definiti e con il costante suo coinvolgimento,

affrontandoli anche in un'ottica laboratoriale (dal momento che la didattica laboratoriale «si connota in quanto offre modalità interattive di costruzione della conoscenza, dove lo scambio fra pari è fondamentale e dove l'insegnante, anziché erogare sapere, diventa il soggetto esperto che facilita processi cognitivi autonomi» (Faudella e Truffo 2005: 16).

Occorre altresì considerare che le caratteristiche del pensiero e dell'apprendimento del bambino dai 3 ai 6 anni d'età sono improntate alla globalità (come affermato nei paragrafi precedenti).

È a partire da questo che ritengo che nella scuola dell'infanzia le attività laboratoriali possano certamente essere svolte in modo separato (soprattutto

per approfondire maggiormente i contenuti di ciascun laboratorio), ma sia altresì possibile integrarle nell'ambito di una progettazione per "sfondo integratore", inteso come «elemento mediatore, all'interno del quale gli attori, le azioni e gli oggetti acquisiscono significato» (Beretta 1992: 831). Lo sfondo, però, si connota grazie alle rappresentazioni mentali dei fatti, che fanno parte dello stesso, da parte dei soggetti in esso inseriti.

Un ottimo "sfondo integratore" è dato dalle fiabe, dalle favole e dai racconti perché, come rileva Bettelheim ne *Il mondo incantato*, la fiaba ha nella formazione del bambino una funzione essenziale,

mentre lo intrattiene, gli permette di conoscersi e favorisce lo sviluppo della sua personalità. [...] Queste storie si occupano dei problemi umani universali, soprattutto quelli che preoccupano la mente del bambino e quindi parlano al suo Io in divenire e ne incoraggiano lo sviluppo, placando nel contempo pressioni preconsce e inconsce [...] Perché dobbiamo privare le fiabe di questa funzione, o privare il bambino della loro forza educativa? [...] La letteratura serve alla formazione della persona, alla realizzazione piena dell'individuo offrendogli l'occasione di pensare a delle "cose" a cui l'esperienza non lo espone (Ardissino 2017: 18).

Qui di seguito presento, pertanto, due proposte didattiche avente come sfondo integratore le fiabe de "I tre porcellini" e de "Il lupo e i sette capretti", entrambe dei Fratelli Grimm, ed elenco le attività che si possono svolgere a partire da queste con tutti i bambini di 3, 4 e 5 anni insieme.

5.1. Fiaba de "I tre porcellini"

La fiaba de "I tre porcellini" si presta molto bene allo svolgimento di attività con tutti i bambini di 3, 4 e 5 anni insieme, facendo riferimento ai laboratori di letto-scrittura, logico-matematica e musica che verranno coinvolti nello svolgimento delle attività didattiche con un successivo approfondimento differenziato in base alle età dei bambini:

1. Lettura da parte dell'insegnante del testo della fiaba de "I tre porcellini" (Laboratorio di letto-scrittura);
2. Conversazione relativa (Laboratorio di letto-scrittura);
3. Ascolto della canzone di Daniela Goggi: "I tre porcellini" (Laboratorio di musica);

TESTO DELLA CANZONE "I TRE PORCELLINI"

In un tiepido mattin
se ne vanno i porcellin
dimenando al sole il loro codin
spensierati e birichin.
Il più piccolo dei tre
ad un tratto grida: "Ahime'!!!",
da lontano vedo il lupo arrivar
"Non facciamoci pigliar!".
Prima chiudono il porton
poi si affacciano al balcon.
Or che il lupo non può prenderli più
tutti e tre gli fan: "Cucu'!!!".
Siam tre piccoli porcellin
siamo tre fratellin
mai nessun ci dividerà
Tralalalalà!!!
Siam tre piccoli porcellin
siamo tre fratellin
mai nessun ci dividerà
Tralalalalà!!!
Siam tre piccoli porcellin
siamo tre fratellin
mai nessun ci dividerà
Tralalalalà!!!
Marcia indietro fanno allor
filando a gran velocità
mentre il lupo corre ancora
loro a casa sono già:
"AH! AH! AH! "
"...che bell'affare!
Il lupo non potrà cenar!".
Prima chiudono il porton,
poi si affacciano al balcon,
or che il lupo non può prenderli più
tutti e tre gli fan: "Cucu'!!!".
Siam tre piccoli porcellin
siamo tre fratellin
mai nessun ci dividerà
Tralalalalà!!!
Siam tre piccoli porcellin
siamo tre fratellin
mai nessun ci dividerà
Tralalalalà!!!
Siam tre piccoli porcellin
siamo tre fratellin
mai nessun ci dividerà
Tralalalalà!!!

4. Apprendimento da parte dei bambini della suddetta canzone (Laboratorio di musica);
 5. Attività di drammatizzazione sulla base della canzone (Laboratorio di musica);
 6. Conversazione sulla canzone con particolare attenzione a parole poco conosciute (*tiepido, dimenando, spensierati...*) al fine di implementare il lessico (Laboratorio di letto-scrittura);
 7. Costruzione di una “Scatola delle parole” contenente i vari nomi incontrati nella canzone, scritti su singole strisce di cartoncino (una per ciascuna parola) e dati ai bambini da osservare e confrontare (Laboratorio di letto-scrittura);
 8. Suddivisione in sillabe della parola “porcellini” (anche senza effettuare oralmente la scansione esatta sillabicamente come fanno solo gli alfabetizzati) accompagnando con il battito delle mani e ricerca di altri nomi che incominciano allo stesso modo, concentrandosi anche solo sui due primi fonemi “po” (ciò che è importante è che i bambini vengano stimolati a riflettere sul fatto che ci sono parole diverse dal punto di vista semantico, ma che iniziano con gli stessi suoni) (Laboratorio di letto-scrittura);
 9. Realizzazione di un percorso con gli attrezzi della palestra, che riproduca, figurativamente e sotto forma di rappresentazione, quello fatto dai porcellini per ritornare a casa, con l’uso dei concetti topologici (passare sopra o sotto un ponte, saltare dentro o fuori da una pozzanghera – si sa quanto piace il fango ai porcellini! - Laboratorio di logico-matematica);
 10. Riflessione sui concetti di “più piccolo” e “più grande” sia in riferimento alla statura che all’età, ma anche di “tiepido” (attività di classificazione: piccolo-medio-grande; freddo-tiepido-caldo – Laboratorio di logico-matematica);
 11. Attività di insiemistica sui numeri 1, 2, 3 facendo attenzione alla corrispondenza biunivoca (raccolgere in un cerchio 3 pennarelli, in un altro 2 costruzioni, ecc.; saltare in 3 cerchi rappresentanti 3 pozzanghere, ecc. – Laboratorio di logico-matematica);
 12. Realizzazione da parte dei bambini di un libro con le sequenze della storia/canzone dipinte e corredate dalle loro scritture spontanee esplicative di ciascuna delle suddette sequenze (Laboratorio di Letto-scrittura);
- Queste sono solo alcune proposte di attività che potranno essere svolte da tutti i bambini della sezione (3, 4 e 5 anni insieme) e poi approfondite con altre attività (sia con il corpo che con l’uso di schede didattiche) all’interno dei Laboratori suddivisi per età.

5.2. Fiaba de “Il lupo e i sette capretti”

Un’altra fiaba è quella de “Il lupo e i sette capretti”, anch’essa adatta allo svolgimento di attività con tutti i bambini di 3, 4 e 5 anni insieme, facendo ri-

ferimento ai laboratori di letto-scrittura, logico-matematica e musica che verranno coinvolti nello svolgimento delle attività didattiche con un successivo approfondimento differenziato in base alle età dei bambini:

1. Lettura da parte dell'insegnante del testo della fiaba de "Il lupo e i sette capretti" (Laboratorio di letto-scrittura);
2. Conversazione relativa (Laboratorio di letto-scrittura);
3. Ascolto della canzone dei Piccoli Cantori di Milano "Il lupo e i sette capretti"(Laboratorio di musica);

TESTO DELLA CANZONE "IL LUPO E I SETTE CAPRETTI"

Il lupo ulula
 il lupo ulula qua, ulula là,
 che fame che ha,
 quando ulula là e poi ulula qua.
 Tutto a un tratto sente un: "Beee!"
 poi tanti altri: "Beee!",
 sette capretti ormai
 sono proprio in mezzo ai guai.
 Il lupo e i sette capretti
 fra affamati ululati e timidi: "Bé!"
 Il lupo e i sette capretti,
 una fiaba che può trasformarsi in purè.
 Il lupo ulula
 il lupo ulula qua, ulula là,
 che fame che ha,
 quando ulula là e poi ulula qua.
 Dentro al bosco sente un: "Beee!"
 poi tanti altri: "Beee!",
 sette capretti ormai
 sono proprio in mezzo ai guai.
 Il lupo e i sette capretti
 fra affamati ululati e timidi: "Bé!".
 Il lupo e i sette capretti
 una fiaba che può trasformarsi in purè.

4. Apprendimento da parte dei bambini della suddetta canzone (Laboratorio di musica);
5. Attività di drammatizzazione sulla base della canzone (Laboratorio di musica);
6. Conversazione sulla canzone con particolare attenzione a parole poco conosciute (ululato, affamato, timido...) al fine di implementare il lessico (Laboratorio di letto-scrittura);
7. Costruzione di una "Scatola delle parole" contenente i vari nomi incontrati nella canzone scritti su singole strisce di cartoncino (una per ciascuna parola) e dati ai bambini da osservare e confrontare (Laboratorio di letto-scrittura);

8. Suddivisione in sillabe delle parole “lupo” e “capretti” accompagnando con il battito delle mani e ricerca di altri nomi che incominciano allo stesso modo (Laboratorio di letto-scrittura);

9. Realizzazione di un percorso con gli attrezzi della palestra, che riproduca, figurativamente e sotto forma di rappresentazione, quello fatto dai capretti per scappare dal lupo, con l’uso dei concetti topologici (passare sopra o sotto un tavolo, saltare dentro o fuori da un armadio - Laboratorio di logico-matematica);

10. Riflessione sui concetti di “più piccolo” e “più grande” sia in riferimento alla statura che all’età (attività di classificazione: piccolo-medio-grande - Laboratorio di logico-matematica);

11. Attività di insiemistica sui numeri da 1 a 7 facendo attenzione alla corrispondenza biunivoca (raccolgere in un cerchio 7 pennarelli, in un altro 7 costruzioni, ecc. - Laboratorio di logico-matematica);

12. Realizzazione da parte dei bambini di un libro con le sequenze della storia/canzone dipinte e corredate dalle loro scritture spontanee esplicative di ciascuna delle suddette sequenze (Laboratorio di Letto-scrittura).

Queste sono solo alcune proposte di attività che potranno essere svolte da tutti i bambini della sezione (3, 4 e 5 anni insieme) e poi approfondite con altre attività (sia con il corpo che con l’uso di schede didattiche) all’interno dei Laboratori suddivisi per età.

Dall’osservazione dello svolgimento delle attività descritte, che ho personalmente svolto in aula con i bambini da 3 ai 6 anni, si possono rilevare vari risultati che vanno a toccare diversi livelli:

-livello emotivo: si riscontra un maggior entusiasmo manifestato dai piccoli alunni, un coinvolgimento ed una partecipazione attiva a tutte le attività proposte,

-livello relazionale: dal momento che le attività si presentano tutte sotto forma ludica, si realizza un maggior clima collaborativo tra pari e vengono stimulate azioni di tutoraggio da parte dei grandi nei confronti dei più piccoli,

-livello motorio: sviluppo della motricità in generale e di quella fine in particolare,

-livello cognitivo: acquisizione di conoscenze, abilità e competenze negli ambiti di apprendimento sopra indicati.

6. Conclusioni

Concludo affermando che molto spesso sento parlare di “prelettura”, “prescrittura”, “precalcolo” nella scuola dell’infanzia, definita di frequente, al contempo, come “percorso prescolare”. Intendo dissentire da tali espressioni dal momento che le ricerche che ho presentato in questo capitolo dimostrano ampiamente che il bambino già scrive, legge e fa di conto alla scuola

dell'infanzia, seppur in modo non ancora convenzionale, manifestando di attraversare delle tappe nel cammino verso la convenzionalità e, così come non penseremmo mai che il corridore di una staffetta, solo perché non ha raggiunto ancora il suo traguardo, non stia in realtà correndo, altrettanto non possiamo pensare che il bambino prima dei 6 anni non stia facendo una sua personale, reale ed effettiva "corsa" verso il mondo degli adulti. Allo stesso modo intendo sottolineare il fatto che la scuola dell'infanzia è davvero una "scuola" a tutti gli effetti che prepara i futuri uomini e donne ponendo le basi della personalità e delle conoscenze dell'individuo, anche se non è scuola dell'obbligo (pertanto vissuta come "meno" importante agli occhi dei più) e spesso produce effetti poco visibili, ma proprio per questi motivi è paragonabile alle fondamenta di un edificio che non si vedono eppure reggono tutta la struttura e fanno parte integrante di essa.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini Lucia, Bolondi Giorgio, Iannelli Mimmo, *Il numero. Analisi di un nodo concettuale*, <http://www.science.unitn.it/~lrm3d2/download/Fascicolo3.pdf>.
- Ardissino Erminia (a cura di) (2010), *Leggere poesia. 50 proposte didattiche per la scuola primaria*, Trento, Erickson.
- Ardissino Erminia (a cura di) (2017), *Insegnare e apprendere italiano nella scuola dell'infanzia e primaria*, Milano, Mondadori Education S.p.A.
- Azzolini Orfeo (2000), *La fatica di conoscere*, Roma-Bari, Laterza.
- Bartezzaghi Stefano (2007), *Postfazione, La scuola, i draghi e la scuola dei pochi*, in Zamponi Ersilia, *I draghi loopei. Imparare l'italiano con i giochi di parole*, Torino, Einaudi, pp. 139-156.
- Battacchi Marco Walter, Giovanelli Giuliana (1988), *Psicologia dello sviluppo. Conoscere e divenire*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Beretta Gian Carlo (1992), *Lavorare per sfondi e mappe. Teoria e realtà nel processo educativo*, in Viganego Luigina (a cura di), *Mappa didattica per la scuola dell'infanzia*, Borgo San Dalmazzo (CN), Bertello Edizioni.
- Bertolini Chiara (2012), *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*, Parma, Junior.
- Bettelheim Bruno (1977), *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, tr. It. Andrea D'Anna, Milano, Feltrinelli.

- Bever Thomas G., Chiarello Robert J. (1974), *Cerebral Dominance in Musicians and non Musicians*, in «Science», 185, pp. 137-139.
- Borghi Paola (2020), *Recensione di Lilia Andrea Teruggi, Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*, Roma, Carocci, 2019, in *Italiano a scuola*, 2 (2020), pp. 423-428.
- Bosc Franca (2019), *Poesia e lessico nella scuola primaria: primi risultati di un progetto*, in «ILD, Italiano LinguaDue», XI, 1, pp. 443-452.
- Bosc Franca (2020), *Arricchire il lessico attraverso la poesia*, Trento, Erickson.
- Bosc Franca (a cura di) (2021), *Poesia, lingua, ascolto. Una nuova didattica per la scuola dell'infanzia*, Firenze, Franco Cesati Editore.
- Boscolo Piero (1997), *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Torino, UTET Libreria.
- Cardarello Roberta (2004), *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*, Parma, Junior.
- Cardarello Roberta, Contini Annamaria (a cura di) (2012), *Parole immagini metafore. Per una didattica della comprensione*, Parma, Junior.
- Cardillo Martina (2002), *Dottor Poesia. Un laboratorio/spettacolo per bambini di scuola elementare*. In *Parole senza fretta. Riflessioni, esperienze, laboratori sulla poesia per ragazzi*, a cura di Morani Raimonda M., Milano, FrancoAngeli.
- Carey Susan e Gelman Rochel (a cura di) (1991), *The epigenesis of mind: Essays on biology and cognition*, Hillsdale, Nj, Erlbaum.
- Catarsi Enzo (1999), *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*, Tirrenia, Del Carro.
- Cornoldi Cesare (a cura di) (1991), *I disturbi dell'apprendimento. Aspetti psicologici e neuropsicologici*, Bologna, il Mulino.
- Cornoldi Cesare, De Beni Rossana, Gruppo MT (2001), *Imparare a studiare 2. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Trento, Erickson.
- Cozza Giorgia (2012), *Me lo leggi?*, Torino, Il leone verde.
- D'Odorico Laura, Zampini Laura (2013), *Le prime fasi di acquisizione del linguaggio: produrre suoni, parole, frasi*, in D'Odorico Laura, Maronato Cristina, Rossi Franca, Teruggi Lilia, Zampini Laura, Zedda Angelica (a cura di), *La costruzione di competenze linguistiche nella scuola*, Trento, Provincia Autonoma di Trento.
- De Martino Giovanni (2000a), *La comprensione della lingua da parte del bambino*. In *PA.FO.LI. Fonetica e linguaggio. I fondamenti non linguistici*

- dell'apprendimento della lingua materna*, ora in Id., *I fondamenti non linguistici dell'apprendimento della lingua materna*, Padova, CEDAM, 1997.
- De Martino Giovanni (2000b), *Lingua – suoni linguistici*. In PA.FO.LI. *Fonetica e linguaggio. I fondamenti non linguistici dell'apprendimento della lingua materna*, ora in Id., *I fondamenti non linguistici dell'apprendimento della lingua materna*, Padova, CEDAM, 1997.
- De Mauro Tullio (1983), *Sette lezioni sul linguaggio*, Milano, FrancoAngeli.
- De Mauro Tullio (2009), *In principio c'era la parola*, Bologna, il Mulino.
- Decroly Ovide (1964), *La funzione di globalizzazione e l'insegnamento*, Firenze, La Nuova Italia.
- Dehaene Stanislas, Cohen Leonard (1994). *Dissociable mechanisms of subitizing and counting: Neuropsychological evidence from simultanagnosic patients*, in *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 20(5), pp. 958–975.
- Del Carlo Susanna (2012), *Bella becca: libri per l'infanzia e modi di leggere degli adulti*, Parma, Junior.
- Deva Ferruccio (1986), *L'apprendimento nell'educazione contemporanea*, Torino, Tirrenia Stampatori.
- Diringer David (1953), *L'alfabeto nella storia della civiltà*, trad. it., Firenze, Giunti-Barbera.
- Dolto Françoise (1991), *Le parole dei bambini*, trad. it., Milano, Arnoldo Mondadori.
- Faudella Patrizia, Truffo Loredana (2005), *Introduzione*, in Faudella Patrizia, Truffo Loredana (a cura di), *I laboratori a scuola*, Roma, Carocci.
- Fenichel Otto (1954), *Trattato di psicoanalisi*, Roma, Astrolabio.
- Ferreiro Emilia, Teberosky Ana (1992), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, trad. it., Firenze, Giunti.
- Floquet Oreste (2007), *Preliminari sulla fonologia della rima nelle filastrocche: aspetti descrittivi ed interpretativi*, in «Strumenti critici», XXXI, pp. 1-47.
- Fornaca Remo, Di Pol Redi Sante (1981), *La pedagogia scientifica del '900*, Milano, Principato.
- Frith Uta (1985), «Beneath the surface of surface dyslexia». In J. C. Marshall, M. Coltheart, K. Patterson (Eds.), *Surface dyslexia and surface dysgraphia*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Fuson Karen C. (1988), *Children's counting and concepts of number*, New York, Springer.

- Gelman Rochel, Gallistel Charles Ransom (1978), *The child's understanding of number*, Cambridge, M.A., Harvard University.
- Goggi Daniela, *I Tre Porcellini*, in *Oba-ba-luu-ba e altre canzoni per bambini*, Album, Etichetta CGD, 1977.
- Goody Jack (1981), *L'addomesticamento del pensiero selvaggio*, trad. it., Milano, FrancoAngeli.
- Gorrini Cesare, Ioghà Dionigi, Brunati Emilio (1999), *Prerequisiti cognitivi e metalinguistici nell'accesso alla lingua scritta*, ora in *Le parole sono fatte di matita. L'apprendimento della lingua scritta nel bambino*, a cura di Cesare Gorrini, Dionigi Ioghà, Emilio Brunati, Vanna Jahier, Como, Ibis, 1995.
- Havelock Eric A. (1987), *La musa impara a scrivere*, trad. it., Roma-Bari, Laterza.
- Levorato Maria Chiara (2000), *Le emozioni della lettura*, Bologna, il Mulino.
- McLuhan Marshall (1986), *Gli strumenti del comunicare*, trad. it., Milano, Garzanti.
- Miller Geoffrey F. (2000), *Evolution of Human Music through Sexual Selection*, in Nils L. Wallin, Bjorn Merker, Steven Brown (eds), *The Origins of Music*, The MIT Press, Cambridge (MA), pp. 329-360.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*, D. M. 3/6/1991 – G. U. n. 139-15/6/1991.
- Monighetti Ivo (1994), *La lettera e il senso. Un approccio interattivo all'apprendimento della lettura e della scrittura*, Firenze, La Nuova Italia.
- Oliosio Dolores (2012), *Tre anni a scuola*, in Oliosio Dolores, *Grazie scuola*, Compact Disc, Roma, Edizioni Paoline.
- Oliverio Alberto, Oliverio Ferraris Anna (2004), *Le età della mente*, Milano, RCS Libri S.p.A.
- Olson David R., Torrance Nancy G. (1986), *Alfabetizzazione e sviluppo cognitivo: una trasformazione concettuale nei primi anni di scuola*. In Meadows S. (a cura di), *Pensiero e sviluppo. Differenti approcci allo sviluppo cognitivo*, trad. it., Milano, Unicopli, p. 159.
- Ong Walter J. (1986), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, trad. it., Bologna, il Mulino.
- Orsolini Margherita (1991), *Oralità e scrittura nella costruzione del testo*, in Orsolini Margherita, Pontecorvo Clotilde (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 14-15.
- Perelli Luciano (1985), *Storia della letteratura latina*, Torino, Paravia.

- Piaget Jean (1967), *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, trad. it., Torino, Einaudi.
- Pinto Giuliana (1993), *Dal linguaggio orale alla lingua scritta. Continuità e cambiamento*, Firenze, La Nuova Italia.
- Polya George (1983), *Come si risolvono i problemi*, Milano, Feltrinelli.
- Pontecorvo Clotilde (a cura di) (1999), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, il Mulino.
- Pontecorvo Clotilde, Noce Grazia (1992), *Il bambino e la lingua scritta*, in Ferreira Emilia, Teberosky Ana, *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti.
- Proverbio Alice Mado, Orlandi Andrea, Pisanu Francesca (2016), *Brain Processing of Consonance/Dissonance in Musicians and Controls: A Hemispheric Asymmetry Revisited*, in "European Journal of Neuroscience", 44, pp. 2340-2356.
- Quaglia Rocco (2010), *Prefazione. La materia psichica della poesia*, in Ardissino Erminia (a cura di), *Leggere poesia*, Trento, Erickson, pp. 11-22.
- Reffieuna Antonella (2012), *Come funziona l'apprendimento. Conoscere i processi per favorirne lo sviluppo in classe*, Trento, Erickson.
- Schön Daniele, Akiva-Kabiri Lilach, Vecchi Tomaso (2018), *Psicologia della musica*, Roma, Carocci editore.
- Sobrero Alberto (2009), *L'incremento della competenza lessicale, con particolare riferimento ai linguaggi scientifici*, in «ILD, Italiano LinguaDue», I, 1, pp. 192-233.
- Staccioli Gianfranco (1988), *Il mondo dei giochi cantati*, Firenze, Alinea.
- Teruggi Lilia Andrea (2019), *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*, Roma, Carocci.
- Tressoldi Patrizio (1991), *I disturbi strumentali di lettura e scrittura*. In Cornoldi Cesare (a cura di), *I disturbi dell'apprendimento. Aspetti psicologici e neuropsicologici*, Bologna, il Mulino, p. 354.
- Venera Anna Maria (2014), *Arricchimento linguistico nella scuola dell'infanzia. Giochi e attività per sviluppare le competenze lessicali, narrative e descrittive*, Trento, Erickson.
- Verrastro Valeria (2004), *Psicologia della comunicazione. Un manuale introduttivo*, Milano, FrancoAngeli.
- Vignola Teresina (2016), *Bambini e linguaggio. L'apprendimento della lingua orale e scritta nell'infanzia. La letto-scrittura*, Roma, Aracne.

Vygotskij Lev Semenovic (1998), *Pensiero e linguaggio*, trad. it., Roma-Bari, Laterza.

Scrivere un libro-gioco in classe: un'esperienza didattica di scrittura collaborativa nella scuola secondaria di primo grado

LINDA DE SIENA

Writing a game-book in the classroom: a didactic project in lower secondary school

This paper reports on a didactic project that involved classes of grade 6 (first year) and 8 (third year) students of a lower secondary school. The project proposed the collaborative writing of a book-game with the aim of developing their writing, word processing and communication skills. The product and the method chosen have in particular made it possible to focus the students' attention on the phases of writing.

Il contributo illustra un'esperienza didattica che ha coinvolto una classe prima e una classe terza di una scuola secondaria di primo grado. La sperimentazione ha proposto la scrittura collaborativa di un libro-gioco per lavorare sulle competenze di scrittura, videoscrittura e comunicazione. Il prodotto e la modalità scelti hanno in particolar modo permesso di focalizzare l'attenzione degli studenti sulle fasi della scrittura.

LINDA DE SIENA (linda.desiena@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. Nel 2022 le è stato attribuito il Premio "Francisco J. Formisano" (III edizione) per la migliore tesi di laurea sulla scrittura creativa.

1. Introduzione

Non è raro che gli studenti si avvicinino alla scrittura riversando su un foglio idee e nozioni, trascurando le necessarie fasi di pre-scrittura e revisione. Questa disattenzione verso il corretto e ordinato procedimento creativo porta spesso a testi mal strutturati, caratterizzati da una cattiva distribuzione delle informazioni e da uno svolgimento faticoso e alle volte incompleto. Il disorientamento durante la scrittura e la frustrazione provata nel non ottenere risultati sufficienti finiscono così spesso per allontanare alcuni ragazzi da questa attività, che viene percepita come un esercizio scolastico fine a sé stesso nel quale è possibile avere successo solo se naturalmente talentosi. L'esperienza didattica qui presentata è stata ideata proprio per coinvolgere nuovamente quegli studenti che si erano allontanati dalla scrittura a causa di questa fittizia aura elitaria che le avevano creato attorno. Per fare questo non solo sono stati forniti mezzi e strategie utili, ma si è anche lavorato sulla costruzione della motivazione alla scrittura. Alle classi coinvolte, una prima e una terza della scuola secondaria di primo grado, è stato quindi proposto un progetto di scrittura creativa finalizzato alla creazione di un libro-gioco.

Il libro-gioco, mezzo utile per lavorare su obiettivi e competenze molto diverse, è stato in passato oggetto di varie esperienze didattiche. La necessità di un'alta pianificazione e una struttura facilmente, quasi naturalmente, applicabile alla scrittura collaborativa hanno reso l'ipertesto narrativo un ottimo prodotto per lavorare sulle fasi della scrittura e, fra queste, sulla pre-scrittura in particolare. L'esperienza proposta ha permesso agli studenti di lavorare non solo sulle competenze di scrittura e comunicazione in un contesto collaborativo, ma anche su quelle di videoscrittura. Grazie alle tecnologie, mezzo fondamentale per portare a termine il progetto e allo stesso tempo stimolante novità, è stato possibile proporre ai ragazzi la scrittura sotto una nuova luce. Mentre Documenti Google, accoppiato all'utilizzo di diversi *software VoIP*, ha agevolato la collaborazione fra gli studenti nonostante la complicata situazione sanitaria, favorendo grazie alle sue funzioni le fasi di revisione, l'applicazione Book Creator ha consentito agli studenti di curare in ogni dettaglio il progetto su cui stavano lavorando: un libro-gioco sotto forma di e-book.

Proprio l'obiettivo concreto della sperimentazione è stato lo stimolo maggiore, ciò che più ha coinvolto i ragazzi. La forma digitale è stata scelta per la sua compatibilità con l'ipertesto narrativo, la facile personalizzazione e l'alta condivisibilità. Per incentivare ulteriormente gli studenti è stata comunque proposta una trasposizione cartacea del loro lavoro, da depositare presso la biblioteca della scuola interessata. Questa operazione ha fornito agli studenti un pubblico definito, i propri compagni di scuola e i futuri iscritti dell'istituto, incrementando notevolmente il coinvolgimento e l'impegno di entrambe le classi, che al termine dell'esperienza didattica hanno consegnato con orgoglio il proprio lavoro alla biblioteca.

2. Gli ipertesti narrativi e la scrittura collaborativa

2.1. Il libro-gioco

I libri-gioco sono testi narrativi, interattivi e non lineari che, sfruttando una struttura a bivi ripetuti, cedono al lettore un ruolo attivo nella costruzione dell'intreccio, destinato di conseguenza a mutare a ogni rilettura. Il primo testo di questo tipo vede la luce nel 1967. Nel giro di pochi anni il genere si diffonde in tutto il mondo, rispondendo alla necessità di intrattenimento interattivo di bambini e adolescenti che, saltando da un paragrafo all'altro dei libri-gioco, possono vivere avventure di ogni genere. Per i giovani lettori si tratta di un'esperienza affascinante e inedita.

Basati su un sistema di rimandi e in grado di creare testi sempre diversi, i libri-gioco sono a tutti gli effetti degli ipertesti. In quanto tali le trasposizioni in versione elettronica di moltissimi titoli non si sono fatte attendere. La trasformazione in nodi e link di paragrafi e scelte permetteva infatti una fruizione molto più agile e intuitiva dei testi, che negli anni Ottanta vengono sempre più proposti come ipertesti anche digitali, non più solo cartacei. Vi è però una rilevante differenza fra un tradizionale ipertesto e un libro-gioco. Mentre la rete di nodi creata dai link di un ipertesto si espande potenzialmente all'infinito e fuori da ogni controllo, creando quello che Lughì definisce un «labirinto cicломatico» (1993: 10), caratterizzato da isole (i cicli) attorno alle quali si può girare all'infinito e dalla possibilità di perdersi e rimanere intrappolati, in un'opera narrativa è essenziale che questo non avvenga. La rete basata su suggestioni e accostamenti di idee anche superficiali viene sostituita da una struttura ad albero, all'interno della quale il lettore può muoversi avanti e indietro senza mai perdersi, percorrendo rami diversi a ogni bivio, ma costruendo ogni volta un testo completamente sviluppato e soddisfacente. Nasce così l'*Hyper-text fiction* o narrativa ipertestuale, un genere di letteratura elettronica caratterizzato dall'utilizzo di link ipertestuali che agevolano le azioni del lettore e gli permettono di spostarsi senza fatica all'interno del testo non sequenziale.

Riprendendo la metafora dei tre labirinti di Lughì (1993), il libro-gioco permette di abbandonare il labirinto unicursale della narrativa tradizionale, serpente aggrovigliato su sé stesso in cui è impossibile perdersi, per visitare un labirinto arborescente, dove è consentito andare avanti e indietro percorrendo rami diversi a ogni bivio e costruendo combinazioni sempre nuove e coerenti. Proprio per questa sua caratteristica il libro-gioco si presta volentieri alla rilettura, proponendo ogni volta un impianto narrativo diverso a seconda delle scelte del lettore. L'interattività dell'ipertesto narrativo modifica l'equilibrio fra i ruoli: il lettore, seppure chiuso dentro un labirinto di scelte creato in modo artificiale dalla maestria dell'autore, ottiene per la prima volta la libertà non solo di fruire del libro a proprio piacimento, ma di modificare effettivamente la vicenda in esso raccontata. L'autore, ovviamente, non cede davvero

tutto il potere al lettore: i molteplici sviluppi narrativi vengono ideati, pianificati e organizzati con grande cura, simulando una libertà in realtà mai completamente realizzata. È importante che gli eventi vengano calibrati con attenzione puntigliosa, per non incappare in errori che potrebbero distruggere l'illusione dell'avventura in divenire. Per scrivere un buon libro-gioco è, di conseguenza, più che mai fondamentale prestare estrema attenzione alla fase di pianificazione, spesso trascurata dagli studenti.

2.2. L'ipertesto narrativo nella didattica

L'utilizzo del libro-gioco nella didattica non è sicuramente una novità: l'interattività, la compatibilità con le tecnologie, la capacità di adattarsi a molteplici argomenti lo hanno reso fortunato mezzo di numerose esperienze didattiche. Gli obiettivi perseguiti sono stati e possono essere molteplici, così come le abilità e le competenze coinvolte dai progetti proposti. Si va ben oltre l'utilizzo più ovvio, ossia quello di avvicinare i giovani alla lettura, soprattutto se i libri-gioco in questione sono stati ideati esplicitamente per svolgere delle attività didattiche, come è avvenuto per *Magna Grecia*¹ e *From Europe/to Europe. Storie di frontiere e migrazioni*². Testi di questo genere permettono, come spiega Salmaso (2018), di «veicolare dimensioni etico-sociali e favorire la presa in carico attiva di vari contenuti, anche formativi». Ovviamente la sola lettura di questi libri-gioco non esaurisce l'attività didattica, che prosegue con un momento di *debriefing* durante il quale, seguiti dalla figura dell'insegnante con ruolo di facilitatore, gli studenti possono negoziare, comprendere e condividere i concetti affrontati. È proprio discutendo con i compagni che «gli studenti possono riflettere in modo critico sull'esperienza di gioco e ripercorrere le dinamiche del processo storico» (Dettole, Leonardi 2019), confrontando le informazioni nuove e pregresse e creando una conoscenza nata dall'esperienza diretta, per quanto ludica.

I libri-gioco in classe però non vengono solo letti: vengono anche, soprattutto, scritti. Dalla creazione di ipertesti narrativi come supporto per l'apprendimento della seconda lingua sperimentata da Kirchmeyer e Faherty (2017) all'utilizzo della creazione di un libro-gioco per sostituire la verifica o interrogazione di storia secondo l'esempio di Aziz (2016), passando per la riscrittura con sviluppi alternativi di un classico sperimentata da Mitchell (2018) e per la

¹ Creato fra il 1992 e il 1993 durante il corso di didattica della storia dell'Università di Bari, il gioco è stato pubblicato su *Laboratorio 1 per l'insegnante*, a cura di Antonio Brusa e Luciana Bresil (1994). Nell'avventura il giocatore interpreta un gruppo di coloni greci che, dopo aver lasciato Corinto nel 730 a.C., deve fondare una colonia nella Magna Grecia. Le vicende narrate sono tratte da *Il Mediterraneo. Lo spazio, la storia, gli uomini, le tradizioni* di Fernand Braudel.

² Progettato e creato presso l'Università degli studi di Bari nell'ambito della Cattedra Jean Monnet – *Hicom 2018-21 Sfide storiche e politiche della memoria dell'integrazione europea. Mezzogiorno e Mediterraneo*. Si tratta in questo caso di un'antologia di storie interattive accomunate dal concetto di frontiera.

creazione di un libro-gioco originale nella scuola primaria seguita da Papini (2012), gli spunti sono davvero numerosi. Fra tutti, questa sperimentazione ha in particolare un grande debito nei confronti del lavoro di Andrea Angiolino, il cui testo *Costruire i libri-gioco. Come scriverli e utilizzarli per la didattica, la scrittura collettiva e il teatro interattivo* (2004) è stato di grade ispirazione e fondamentale guida. Primo autore di libri-gioco in Italia con il suo *In cerca di fortuna*, uscito nel 1987, Angiolino è un grande sostenitore dell'utilizzo dei libri-gioco a scuola «non solo come strumento per invogliare alla lettura, ma anche per attività didattiche e di scrittura collettiva» (Angiolino 2004: 15).

Come è già stato osservato le peculiarità dei libri-gioco li rendono perfetti per progetti di scrittura creativa. Si tratta di una proposta diversa dal solito, ma comunque familiare agli studenti, in grado di attirare l'attenzione dei ragazzi e affascinarli. Il libro-gioco è una perfetta palestra di scrittura, ancor più se praticata collaborativamente. Come sottolinea Seth Katz in *Current Uses of Hypertext in Teaching Literature* (1996: 145, trad. dell'autrice)

Scrivere narrativa ipertestuale [...] aumenta nettamente la conoscenza dell'autore degli elementi e delle relazioni che strutturano un testo lineare convenzionale: cosa sono "trama" e "personaggio", e come possono essere definiti in assenza di un racconto lineare? [...] Per scrivere poesia e narrativa ipertestuale, l'autore deve essere profondamente consapevole di come questi generi di testo funzionino, sia in forma convenzionale sia ipertestuale.

Insomma, quando si scrive «una storia multilineare si è praticamente "costretti" a gestire direttamente e visibilmente la complessità strutturale della composizione» (Salmaso 2013: 198). Inoltre, e nel caso di questa sperimentazione soprattutto, scrivere un libro o racconto-gioco richiede un enorme lavoro di pianificazione. Gli studenti, per realizzare un buon prodotto, devono prima di tutto raccogliere le idee, per poi riordinarle utilizzando scalette e diagrammi. Ogni possibile sviluppo narrativo va attentamente pianificato. Il racconto deve quindi essere diviso in scene, collegate fra loro secondo diverse combinazioni, tutte caratterizzate da una piena coerenza: questo esercizio spinge gli studenti a riflettere sui rapporti di causa-effetto che muovono la narrazione, obbligandoli a individuare l'ordine migliore per esporre quanto ideato. Un testo di questo genere, basato sul ruolo attivo del lettore, permette inoltre agli studenti di riflettere attentamente su questa figura, abituantoli a pensare a un pubblico diversificato, caratterizzato da mutevoli esigenze e preferenze narrative, in realtà sempre presente ma spesso ignorato durante la produzione scritta scolastica dei ragazzi. Scrivere un libro-gioco in classe permette infine di portare avanti un progetto di scrittura che si propone naturalmente come collaborativo, con tutti i vantaggi che ciò comporta. Non solo «il libro-gioco consente [...] di recepire due o più spunti per la continuazione della trama e di portarli avanti contemporaneamente, almeno per un po'» (Angio-

lino 2004: 141), pur richiedendo una costante operazione di confronto e contrattazione per accogliere le idee di tutti nel modo più opportuno, ma la struttura a nodi tipica dell'ipertesto semplifica anche la divisione del lavoro fra gli studenti, che possono, a seconda delle esigenze, lavorare in piccoli gruppi o dedicarsi ciascuno a un paragrafo.

2.3. La scrittura collaborativa

Fondamentale per la buona riuscita della sperimentazione qui presentata è stato l'utilizzo della scrittura collaborativa che, come la scrittura di un ipertesto narrativo, permette agli studenti di lavorare esplicitamente sulle fasi della scrittura, influenzando positivamente sia sulle competenze di scrittura sia su quelle di comunicazione. Inoltre, come osserva Rio (2019/2020: 40-41),

Gli esperimenti di scrittura collaborativa [...] rappresentano un ottimo esercizio di democrazia: garantiscono lo sviluppo del pensiero critico, delle competenze relazionali e del rispetto reciproco, favorendo apertura mentale e spirito di collaborazione.

Applicare una strategia di scrittura collaborativa permette agli studenti di lavorare assieme, creando spesso prodotti migliori di quanto non avrebbero potuto fare individualmente. Ogni studente può contribuire con le proprie conoscenze e aumentare così la resa di tutto il gruppo, che diventa un concentrato di punti di forza. Non si tratta di un miglioramento temporaneo e apparente, anzi: gli studenti hanno la possibilità di vivere dinamiche utilissime per l'apprendimento, dalla semplice interazione fra pari a veri e propri rapporti di *scaffolding*. In entrambi i casi lo scambio di informazioni avviene in tutte le direzioni: la scrittura collaborativa obbliga infatti gli studenti a esplicitare le azioni necessarie per scrivere un testo. Fondamentale è anche il *feedback* dei compagni di gruppo, che con la sua immediatezza impone un confronto continuo durante il quale le idee vengono ciclicamente proposte, discusse, approvate e modificate, portando ai massimi termini la riflessione e la ricerca dell'espressione ideale. I ragazzi, collaborando a uno stesso testo, riflettono ad alta voce e condividono le proprie idee e competenze, imparando a gestire in modo corretto uno scambio di opinioni.

Obiettivo dell'esperienza didattica era spingere gli studenti a riflettere sulle fasi della scrittura e accompagnarli in un percorso didattico che gli insegnasse a controllarle. Come la struttura del libro-gioco rende necessaria la pianificazione della trama, così la scrittura collaborativa richiede un grande sforzo organizzativo al gruppo. Gli studenti non solo devono seguire la mappa o scaletta concordata durante la pianificazione, ma si trovano anche a rivedere più e più volte i vari brani, che devono necessariamente incastrarsi secondo le varie combinazioni.

3. La sperimentazione

3.1. Premessa alla sperimentazione

3.1.1. Il contesto

Due classi molto diverse hanno partecipato alla sperimentazione qui descritta. Si tratta di una prima e di una terza della scuola secondaria di primo grado Alessandro Volta, a Bologna.

In terza erano presenti diverse problematiche. La docente la descrive come «una classe a due velocità, caratterizzata da molti ragazzi di origine straniera, di cui due NAI, alcuni BES, un DSA e due H»³. La professoressa riporta inoltre che gli studenti appaiono poco entusiasti e svogliati nello studio e che, negli anni, anche i ragazzi più bravi si sono adeguati al livello medio-basso, non sentendosi più particolarmente coinvolti dalle attività. Proprio per questo motivo la loro docente ha deciso di aderire alla sperimentazione, sperando di risollevarlo lo spirito della classe proponendo una situazione nuova. Dato che gli studenti avevano già lavorato in gruppo negli anni precedenti, ottenendo buoni risultati, quello proposto sembrava un buon progetto per risollevarlo il morale del gruppo e aiutare gli studenti più insicuri a raggiungere un livello più alto, magari guidati dagli studenti più bravi, nuovamente coinvolti dalle attività.

L'entusiasmo non era invece un problema dell'altra classe della docente, una prima. Caratterizzato da una grande vivacità intellettuale e da una «carica emotiva esplosiva»⁴, il gruppo accoglie volentieri qualsiasi nuova attività e la porta a termine con energia. Sono però presenti diverse carenze negli ambiti della grammatica e dell'ortografia. Anche la videoscrittura non è mai stata affrontata da gran parte degli studenti. Mentre la docente si è occupata di intervenire sulla prima debolezza attraverso un percorso appositamente ricalibrato sulle loro necessità durante l'anno, la videoscrittura è stata introdotta ed esercitata esclusivamente durante le ore del laboratorio di scrittura creativa. Il lavoro collaborativo ha poi permesso agli studenti, provenienti da diverse scuole primarie, di conoscersi e fare amicizia velocemente.

3.1.2. Il progetto

Come anticipato, la sperimentazione è nata per stimolare gli studenti, che scrivono con disinteresse e scarsa organizzazione. Per raggiungere questo obiettivo è stata proposta la scrittura di un libro-gioco combinata con attività

³ La testimonianza della docente è tratta da un'intervista tenutasi a fine sperimentazione, il 19 maggio 2021.

⁴ La testimonianza della docente è tratta da un'intervista tenutasi a fine sperimentazione, il 19 maggio 2021.

di scrittura collaborativa. Sia lo scopo sia la modalità del progetto prevedono infatti un alto livello di pianificazione e contrattazione.

Il lavoro in classe, a cui sono state dedicate ventidue lezioni in prima e diciannove in terza, è stato affiancato da compiti da svolgere a casa. Sono stati così creati due livelli di collaborazione, uno relativo al gruppo classe, l'altro ai più piccoli gruppi di lavoro. Il gruppo classe ha svolto al contempo il ruolo di revisore e destinatario, spingendo i vari nuclei più piccoli a fare del proprio meglio.

Le diverse fasi della sperimentazione sono state indicate esplicitamente agli studenti, che di settimana in settimana hanno scoperto l'importanza della pianificazione e della revisione.

Il progetto è stato realizzabile solo grazie a un uso diffuso delle tecnologie, che hanno permesso agli studenti di collaborare a uno stesso testo sincronicamente o asincronicamente (Documenti Google), lavorare in gruppo anche se in isolamento (*Software VoIP*) e infine creare direttamente l'impaginazione desiderata per il proprio prodotto (*Book Creator*).

Proprio dal prodotto è arrivato lo stimolo maggiore. Fin da subito gli studenti hanno realizzato di star lavorando a un progetto concreto, scrivendo con uno scopo. Il laboratorio si sarebbe infatti concluso con la creazione di un vero libro-gioco dotato di un pubblico reale. Il coinvolgimento dei ragazzi è infatti aumentato sensibilmente quando è stata loro confermata la possibilità di tramutare l'e-book che avrebbero impaginato in un volume cartaceo da depositare presso la biblioteca della scuola.

3.2. Le fasi della sperimentazione

3.2.1. La lettura in classe: imparare a discutere

La prima attività proposta alle classi è stata la lettura di un libro-gioco. Questo momento non è stato inserito nella programmazione solo per mostrare un esempio di ipertesto narrativo agli studenti, ma anche per abituare i ragazzi allo scambio di idee e alla discussione in classe. Era infatti fondamentale, per il successo delle fasi successive, che gli studenti costruissero il prima possibile un clima relazionale e comunicativo disteso e privo di ansie. A ogni bivio il gruppo classe doveva ragionare sugli indizi forniti dalla trama e sulle conseguenze generate dal rapporto di causa-effetto fra scelte ed eventi futuri. Gli studenti, chiamati di volta in volta a giustificare in piccole arringhe le proprie opinioni, si sono concentrati sullo spiegare in modo chiaro le proprie idee ai compagni e, contrattando sulle soluzioni, si sono aperti a una collaborazione sana e serena. Ragionando ad alta voce sugli elementi della trama e riflettendo sugli esiti negativi riscontrati durante la lettura, ossia quei capitoli che concludevano la narrazione pur non avendo la storia del libro-gioco raggiunto un finale soddisfacente, hanno inoltre sviluppato una consapevolezza maggiore della struttura del testo. La lettura è insomma stata un'utilissima palestra per

gli studenti, che da un lato hanno imparato a discutere per raggiungere una soluzione con i compagni, dall'altro hanno sviluppato un'attenzione alla sequenzialità degli eventi narrati che si è rivelata fondamentale in una fase successiva della sperimentazione, quella di riorganizzazione delle idee, dove i frutti del *brainstorming* sono stati collegati fra loro in una pianificazione attenta dei vari intrecci proposti, tutti coerenti fra loro per quanto diversi.

3.2.2. La fase di pre-scrittura

3.2.2.1. // brainstorming

La fase di pre-scrittura è stata quella più curata durante la sperimentazione. Agli studenti sono state proposte strategie applicabili alla scrittura di diversi tipi di testo, fornendo così strumenti utili anche al di fuori del laboratorio qui descritto. La prima strategia introdotta è stata quella della lista disordinata, proposta da Dario Corno come meccanismo associativo utile «per far affiorare le idee [...] o per richiamare le conoscenze attorno a un dato argomento». In *Scrivere e comunicare: la scrittura in lingua italiana in teoria e in pratica* Corno (2019: 42) spiega che il metodo della lista

consiste nello scrivere rapidamente e senza effettuare alcun tipo di selezione un elenco di idee man mano che esse vengono in mente intorno all'argomento indicato. Solo in un secondo momento, dopo un congruo numero di informazioni elencate una sotto l'altra, lo scrittore interviene per organizzarle.

La strategia, al fine di rispecchiare il contesto collaborativo portato avanti durante tutta l'esperienza didattica, è stata riproposta alle classi come esercizio da svolgere in gruppo sotto forma di *brainstorming*.

Prima di cominciare sono state date ai ragazzi tutte le informazioni necessarie per svolgere l'attività in modo consapevole e replicabile. Per abbassare il livello di ansia dei più timidi, meno inclini a partecipare, il tema è stato comunicato in anticipo e la lezione dedicata è stata aperta con una tabella parzialmente precompilata. Le idee riportate sulla LIM non erano altro che personaggi, luoghi, crimini, moventi e mezzi (entrambe le classi hanno deciso di scrivere un libro-gioco giallo) estrapolati da un precedente esercizio di scrittura creativa svolto dagli studenti. I ragazzi hanno cominciato la sessione commentando le proposte a disposizione: sentire i compagni approvare le proprie idee, per quanto anonime, ha aiutato gli studenti a sciogliersi, scatenando l'attesa tempesta di idee. Ogni proposta è stata rivisitata e ribaltata, analizzando le varie combinazioni possibili e cercando le migliori.

3.2.2.2. L'organizzazione del lavoro in classe e a casa: la selezione delle idee

Raccolte e selezionate le idee, era necessario rielaborarle in proposte coerenti e definite che potessero essere usate durante la stesura del libro-gioco.

Se infatti da un lato le classi avevano individuato assieme i personaggi e i relativi ruoli, prestando attenzione ai possibili moventi e agli eventuali alibi per ciascuno di essi, dall'altro molte caratteristiche non funzionali al racconto, come l'aspetto fisico, non erano ancora state approfondite. Gli studenti, divisi in gruppi, hanno quindi lavorato a delle schede che, descrivendo più nel dettaglio i vari personaggi, potessero in seguito essere raccolte in un documento cumulativo consultabile in qualsiasi momento in modo semplice e veloce, essenziale riferimento per tutti i coautori durante l'effettiva scrittura di quanto pianificato assieme. Nella Fig. 1 è possibile consultare una delle schede personaggio create dalla classe terza.

Sospettato numero quattro

Il cuoco

Federico

Descrizione fisica:

Federico è un uomo basso, tracagnotto e leggermente peloso. Ha degli zigomi molto pronunciati, il naso a patata, gli occhi verdi, le labbra carnose, spesso secche, i baffi alla francese e i suoi capelli sono bruni.

Descrizione caratteriale:

Federico ha un carattere molto forte e a volte lunatico. Nei confronti della figlia è molto dolce, invece quando lavora è molto serio ed impegnato in quello che fa dato che è molto affezionato al suo lavoro. Nella maggior parte della giornata Federico è vivace ma ogni tanto cade in momenti di depressione ricordando i suoi cari defunti.

Storia personale:

Federico è stato un amante della cucina fin da bambino. Già da quando aveva dieci anni cucinava qualche semplice piatto per i suoi genitori e ha coltivato la sua passione fino ad ora, all'età di trentadue anni, facendola diventare la sua professione. Attualmente è sposato e ha una figlia di quattro anni, alla quale ha intenzione di insegnare tutti i segreti riguardanti il mondo della cucina. Purtroppo cinque anni fa, i suoi genitori sono scomparsi e tutt'ora non è ancora riuscito a colmare questo vuoto immenso. Dopo la perdita dei genitori, era devastato e il ristorante per cui lavorava stava fallendo. Ma proprio in quel momento di disperazione, si è presentata sotto ai suoi occhi un'occasione che sembrava essere arrivata apposta per lui: il lavoro da cuoco per il proprietario della villa nella quale sta lavorando adesso.

Questo lavoro è proprio quello che fa al caso suo, la paga è molto buona e non si può lamentare del personale perché sono tutti molto cortesi.

Movente: Federico lo scorso mese aveva avuto una lite con il maggiordomo: era da tempo che si verificano dei furti di cibo in dispensa, lui e Federico erano gli unici ad avere il permesso di entrare in cucina.

Tra i due c'era ancora qualcosa in sospeso, dato che non si erano ancora chiariti sulla faccenda.

Mezzi: Federico fa parte dei sospettati, perché la domestica dice di averlo visto mettere qualcosa nel pasto del maggiordomo, pensava fosse del veleno e ha deciso di comunicarlo alla polizia.

Alibi: Il corpo del maggiordomo è stato trovato in cucina. L'ispettore ritiene che Federico potrebbe essere l'assassino. Il cuoco, in sua difesa, ha detto che nel momento in cui era morto il maggiordomo, lui era andato a fare la spesa al supermercato, nel quale è stato visto dalla zia che può confermare.

Figura 1: Scheda personaggio creata dagli studenti della classe terza per uno dei sospettati.

Idealmente il lavoro dei gruppi si sarebbe dovuto svolgere, come il resto della sperimentazione, durante le ore scolastiche. Essendo però impossibile, a causa dell'emergenza sanitaria, far lavorare gli studenti a stretto contatto in aula, è stato necessario dilatare i tempi della sperimentazione e assegnare parte del lavoro come compito da svolgere a casa. Le tecnologie sono state fondamentali per la buona riuscita di questa organizzazione del lavoro. Grazie ai *Software VoIP* gli studenti hanno potuto ricreare momenti di socialità a loro preclusi da diversi mesi. Inoltre, l'introduzione di Documenti Google già all'inizio della sperimentazione è stata utile per assicurarsi che i ragazzi arrivassero alle fasi di scrittura più impegnative avendo già preso confidenza con tutti i comandi offerti dal programma.

Da questo momento la collaborazione si è quindi sdoppiata: da un lato piccoli gruppi, da quattro, cinque o sei persone a seconda delle necessità della classe, che lavoravano assieme a casa, dall'altro il gruppo classe, che tutte le settimane, dopo aver letto quanto elaborato dai gruppi, usava l'ora in aula per commentare, modificare e intervenire sui lavori svolti dai compagni. Il gruppo classe è diventato così contemporaneamente revisore e destinatario. Ricoprendo in particolare questo secondo ruolo i compagni di classe si sono sostituiti temporaneamente al destinatario finale, individuato all'inizio dell'esperienza nei visitatori della biblioteca scolastica, dove sarebbe stata depositata una copia del libro-gioco. Trovandosi ancora alla fase di pre-scrittura di un progetto che avrebbe richiesto molto tempo per essere ultimato, era importante per gli studenti avere un riscontro immediato da parte di un lettore, riuscendo così a dare maggior valore anche ai piccoli traguardi settimanali previsti dal percorso di scrittura.

È necessario sottolineare che, pur avendo inizialmente assegnato a ogni gruppo un personaggio da definire selezionando le idee migliori fra quelle emerse durante il *brainstorming*, la classe è intervenuta fortemente su ogni scheda proposta, rendendo così a tutti gli effetti anche la delineazione più dettagliata dei personaggi un lavoro collaborativo esteso a tutti i partecipanti. I compagni hanno infatti saputo essere puntigliosi e creativi, andando così a modificare e migliorare le proposte originali, considerate approvate solo in seguito a voto unanime. La continua rielaborazione delle informazioni fra compiti a casa e riunioni in classe ha permesso di definire meglio anche diversi elementi della trama trascurati precedentemente: raccolte e selezionate le idee, si è passati alla loro organizzazione, distribuita su molteplici rami di trama fra loro intrecciati.

3.2.2.3. La pianificazione e il diagramma della trama

Prima di cominciare l'effettiva pianificazione delle trame agli studenti è stato chiesto di scrivere la fabula del delitto al centro del libro-gioco. Questo

esercizio, oltre a permettere la spiegazione della differenza fra fabula e intreccio nella classe prima, ha aiutato le classi a individuare quali eventi della storia, non essendo ancora stati approfonditi pienamente durante le discussioni in classe, necessitavano di maggiore attenzione. Poiché i ragazzi avevano scelto di scrivere un libro-gioco di genere giallo era infatti importante che, indipendentemente dal percorso scelto dal lettore per cercare di scoprire il colpevole, la risoluzione del caso, e così del libro-gioco, riproponesse la medesima ricostruzione dei fatti, coerente con gli indizi disseminati sul luogo del crimine. Anche in questo caso il gruppo classe, dopo aver ascoltato le proposte dei nuclei più piccoli, ha rielaborato le idee originali raggiungendo, attraverso il confronto, una decisione in comune accordo. È stato a questo punto possibile passare alla pianificazione dell'intreccio o, meglio, degli intrecci. Dopo aver concordato in classe la collocazione di tutti gli indizi e il numero di prove necessarie per riuscire a incastrare il colpevole e ottenere un finale positivo al termine del libro-gioco, è quindi cominciato il lavoro a casa. Ogni gruppo ha ideato una diversa scaletta degli eventi, immaginando un possibile sviluppo della trama. Le sequenze individuate sono poi state riassunte in brevi paragrafi, in modo che i compagni potessero leggere e comprendere l'intreccio proposto. I racconti potevano avere finali positivi o negativi, l'unico requisito era che venissero rispettate le decisioni precedentemente prese in classe. Una delle caratteristiche dei libri-gioco è infatti proprio quella di contenere, oltre a una grande varietà di percorsi, molteplici conclusioni. Lavorando sulle loro proposte a casa, in un gruppo ristretto, gli studenti hanno potuto esercitare ancora una volta le tecniche creative e di confronto già sperimentate in aula. Discutere le opzioni solo con alcuni compagni, e non con tutta la classe, ha inoltre permesso agli studenti più timidi o in difficoltà di avere a disposizione più tempo per esprimere le proprie idee.

Prima dell'incontro in aula tutti gli studenti hanno letto il lavoro dei compagni, confrontando i diversi intrecci e le varie scene così ottenute. È seguito un esercizio di combinazione e integrazione delle sequenze ideate, che ha dato vita al diagramma della trama. Viene identificata con questo nome la forma grafica del libro-gioco, un albero che contiene tutti gli intrecci proposti. Si tratta di un mezzo fondamentale per accorgersi «facilmente dei “rami secchi” che man mano si formano» (Angiolino 2004: 108) e per «mantenere una direzione precisa ed evitare di perdersi in derive confuse che [...] rischiano di creare discrasie, incongruenze e addirittura bug quando si palesano nel corso di un lavoro di squadra» (Longo, Mala Spina, Poropat 2019: 113).

Per creare lo schema è stata utilizzata *diagrams.net*, una piattaforma *Open Source* gratuita che permette di creare diagrammi direttamente dal *browser* Web, senza dover utilizzare *software* o *app*. La mappa, compilata dall'esperta durante la lezione, è stata poi condivisa su Google Classroom: in questo modo gli studenti, non dovendo copiare o annotare nulla, si sono potuti concentrare sullo sforzo creativo senza distrazioni.

Il diagramma ottenuto ha preso il nome esemplificativo di «Albero delle scelte» ed è stato utilizzato dagli studenti per orientarsi durante la fase di scrittura. Avendo dato spazio alle idee di tutti, il diagramma della trama della classe terza (Fig. 2) ha raggiunto una dimensione difficile da gestire. La fase di scrittura è stata quindi divisa in due cicli, richiedendo un grande impegno da parte degli studenti. Ripetere le fasi di pianificazione, scrittura e revisione ha dato sicuramente ai ragazzi la possibilità di sfruttare immediatamente l'esperienza accumulata, ottenendo brani di una qualità maggiore, ma ha anche esaurito l'entusiasmo degli studenti. L'ampiezza dello schema ha inoltre reso difficile l'orientamento interno, causando così alcuni *bug* che è stato necessario risolvere in seguito. Per evitare che il problema si riproponesse con gli studenti di prima, il diagramma a loro consegnato (Fig. 3) è stato rivisitato fuori dalle ore scolastiche: sono state utilizzate frecce di colori diversi ed è stata allegata una legenda. Inoltre alcuni rami, dopo aver esposto il problema agli studenti, sono stati tagliati.

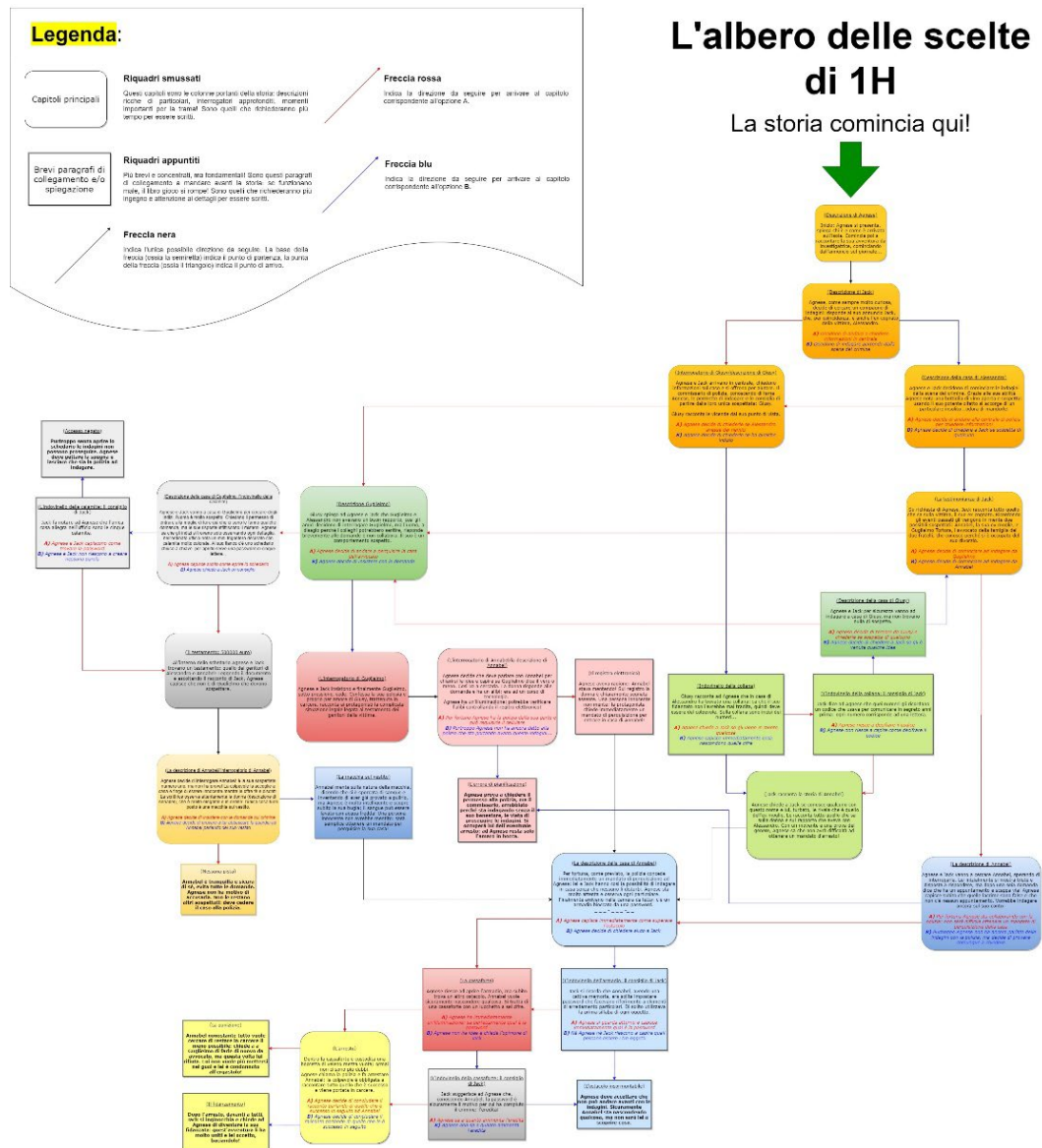


Figura 3: Diagramma della trama della classe prima⁶.

⁵ L'immagine originale è disponibile al link https://viewer.diagrams.net/?highlight=0000ff&layers=1&nav=1&title=Diagramma%20della%20trama%20-%20classe%20terza#Uhttps%3A%2F%2Fdrive.google.com%2Fuc%3Fid%3D1YsYpv3FkukzB_KzrcA2M-9T32x1rxVJ%26export%3Ddownload

⁶ L'immagine originale è disponibile al link <https://viewer.diagrams.net/?highlight=0000ff&layers=1&nav=1&title=Diagramma%20della%20trama%20-%20classe%20prima#Uhttps%3A%2F%2Fdrive.google.com%2Fuc%3Fid%3D1i8X00jsaRpq-elCmwfRmQqhipcwK6Sjv%26export%3Ddownload> (ultima consultazione: 12.12.2023).

3.2.3. Le fasi di scrittura e revisione

3.2.3.1. La scrittura collaborativa e il tutoring

L'approvazione da parte delle classi del diagramma della trama ha concluso la fase di pre-scrittura, dando finalmente inizio a quella di scrittura vera e propria. Ovviamente già da settimane gli studenti stavano praticando attivamente la scrittura collaborativa, lasciando traccia delle loro idee e costruendo le schede contenenti i profili dei personaggi ideati per il libro-gioco. Durante le attività di pre-scrittura nei gruppi si erano quindi già formate dinamiche ben definite e spesso positive, fra cui alcuni esempi di tutoring. Per questo motivo si è deciso di mantenere invariati i gruppi. Allo stesso modo non è stato cambiato il ruolo del gruppo-classe che, dopo aver letto i capitoli scritti dai compagni durante la settimana, consigliava in aula modifiche e miglioramenti. Durante la settimana successiva i nuclei più piccoli rivisitavano quindi quanto già scritto: in questo modo le fasi di scrittura e revisione si sono in realtà ripetute ciclicamente secondo diverse metodologie che verranno in seguito illustrate (§ 3.2.3.2.).

Il lavoro di scrittura è stato svolto su Documenti Google, applicazione che non solo ha permesso a esperta e docente di monitorare il lavoro degli studenti, ma ha anche dato ai ragazzi la possibilità di collaborare sincronicamente o asincronicamente in base alle necessità personali. È stato possibile osservare diverse strategie di collaborazione: alcuni gruppi hanno praticato una scrittura parallela (Fig. 4), dividendo la consegna in parti e assegnando un capitolo a ogni membro del gruppo, altri una scrittura reattiva (Fig. 5), lavorando sempre in gruppo e intervenendo contemporaneamente sullo stesso testo. Diversi sono stati i casi di scrittura mista. Durante la sperimentazione gli studenti hanno avuto modo di provare diverse modalità di scrittura, raccontando la scelta del proprio gruppo in classe e consigliando o sconsigliando quanto sperimentato.

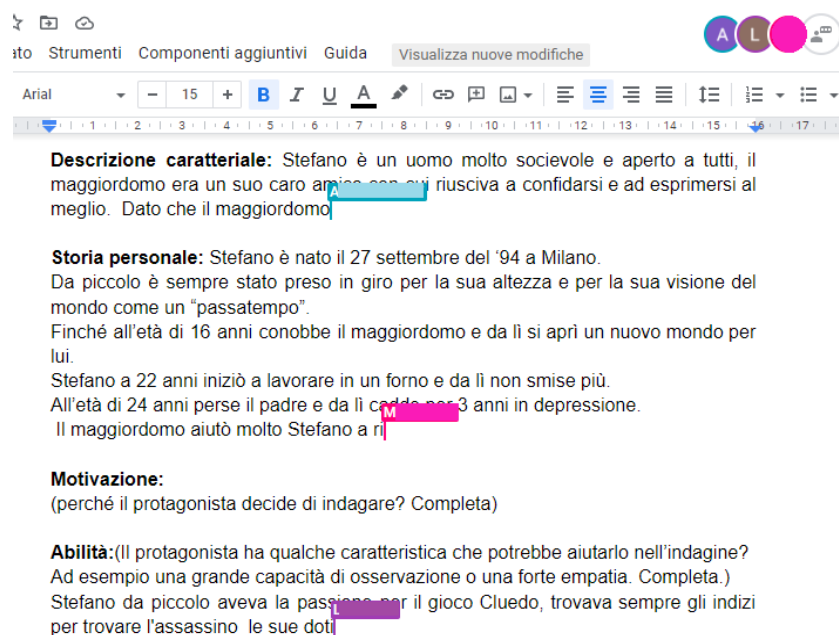


Figura 4: Studenti praticano la scrittura parallela sincrona.

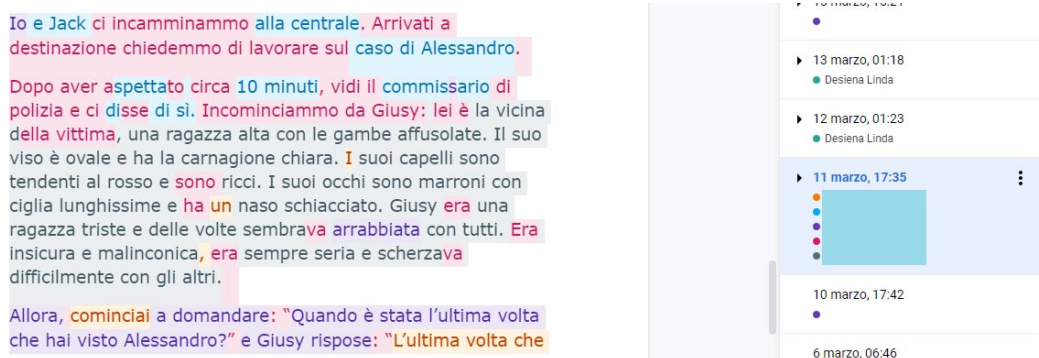


Figura 5: Scrittura reattiva.

È importante sottolineare che la scrittura asincrona e la scrittura parallela non sono necessariamente state portate avanti assieme, anzi. Spesso gli studenti, pur avendo optato per una divisione dei brani, preferivano connettersi assieme, lavorando sulla scrittura sincronicamente e in chiamata vocale. In questo modo potevano aiutarsi a vicenda, sia chiedendo consigli o fornendo opinioni, sia intervenendo sul testo dei compagni in caso di errori o sviste. Non raramente alcuni studenti, pur avendo terminato il proprio compito di scrittura, si trattenevano sul documento per supportare e seguire i compagni.

Mentre in alcuni casi il lavoro sincrono è stato fonte di compagnia e di piccoli aiuti saltuari, in altri casi si è creato un vero e proprio rapporto di tutoraggio. Nati già durante la fase di pre-scrittura, durante la fase di scrittura, che

richiedeva un impegno maggiore, i legami di tutoraggio non hanno fatto che intensificarsi. Supportati dai compagni più abili, anche gli studenti che non si erano sentiti in grado di svolgere il lavoro individuale a inizio sperimentazione hanno partecipato a quello di gruppo, contribuendo al risultato finale. Nella fig. 6 è possibile osservare la collaborazione fra uno studente BES (in arancione) e una compagna (in viola).

Capitolo 7: Maria
Stefano e Jennifer decidono di interrogare Maria: la donna, in lacrime e disperata, confessa la relazione segreta. Maria disse che la sua relazione non andava bene perché la picchiava.
Io e Jennifer decidemmo di dirigerci alla villa per interrogare le persone presenti nella villa il giorno in cui è avvenuta la morte di Davide.
La prima persona ad essere interrogata fu Maria. La donna era disperata e in lacrime ci ripeteva di essere innocente e di non sapere niente dell'accaduto. Erano ore che lei piangeva, le lacrime continuavano a bagnarle il viso mentre io e Jennifer continuavamo a insistere per scoprire qualcosa in più rispetto a ciò che ci avevano detto gli altri sospettati.
Finalmente, ci disse che lei e Davide stavano insieme da 2 anni. La donna però aggiunse che non poteva sicuramente lasciarlo perché altrimenti non avrebbe più lavorato per lei e suo marito dato che la loro relazione era segreta. Si sarebbe fatto licenziare dato e non avrebbe più voluto vedere la donna.
Maria ogni volta che vedeva l'uomo, veniva trattata male da esso e il suo rapporto con lui peggiorava.
A man mano che trascorrevano le giornate. Nonostante Davide fosse stato ignobile, Maria dimostrò di avere un forte carattere lasciandolo. Ci raccontò di non aver superato la situazione infatti, ogni volta che si parlava di lui, le scendeva una lacrima.
Maria disse che anche se lo avesse lasciato ci teneva comunque a lui e prima della sua morte lavorava ancora nella loro villa. Io e Jennifer chiedemmo a Maria se Davide avesse qualche rapporto sospetto con qualcuno ma lei non seppe rispondere.

12 gennaio, 16:43
11 gennaio, 19:22
11 gennaio, 18:27
11 gennaio, 16:11
10 gennaio, 13:44
9 gennaio, 21:19
9 gennaio, 16:45
Visualizza modifiche

Figura 6: Esempio di tutoring. In viola gli interventi del tutor, in arancione quelli del tutee.

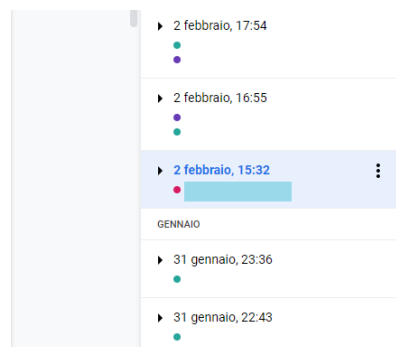
Lo studente, solitamente poco partecipe alle attività della classe, essendosi appassionato al progetto ha man mano intensificato i propri interventi in aula e a casa. Volendo contribuire al libro-gioco ha chiesto aiuto alla compagna e, pur intervenendo poco sul testo, ha esposto le sue idee alla tutor, che le ha trascritte per lui. In un compito successivo lo stesso studente, incoraggiato dai risultati ottenuti precedentemente, si è approcciato individualmente al proprio capitolo, con risultati migliori di quelli ottenuti in prove passate. In fig. 7 viene riportato il suo lavoro, in seguito corretto con la tutor. È la prima, ma non ultima, volta dall'inizio della sperimentazione che si ha da parte sua un intervento così sostanzioso e autonomo.

Capitolo 24: La casa del cuoco

Stefano e Jennifer riescono ad entrare nella casa del cuoco, ma è tutto inutile: c'è troppo disordine per poter condurre un'indagine. Dopo ore Jennifer è stanca e va a casa, deve preparare le ultime cose per il funerale del fratello. Stefano decide di fare un ultimo sforzo. **Ma non trovo niente allora decise di andare a casa anche lui per riposarsi e di aspettare domani per continuare l'indagine.** Nella casa del cuoco c'era un bagno due camere un corridoio e un garage la casa era vecchia e piena di ragnatele in una stanza c'era una scrivania piena di fogli vecchi e nel bagno c'era una doccia con la finestra spaccata e il lavandino pieno di scarafaggi, il corridoio era pieno di attrezzi da lavoro. Nell'altra camera c'era un letto Matrimoniale bucato e un armadio con dentro vestiti che puzzavano. Dopo ore di ricerca Stefano decise di andare a casa a Riposarsi per il prossimo giorno. 😊

Capitolo 26: Fine (8)

Il giorno dopo decisi di aspettare alla villa il ritorno di tutti coloro che erano andati al funerale di Davide. Ero sdraiato in giardino sull'amaca, con un filo di vento che mi

**Figura 7: Tutee lavora autonomamente sul testo.**

Un durevole rapporto di tutorato si è creato anche in un altro gruppo, coinvolgendo uno studente bangladesese, fluente in bengalese e inglese, ma non in italiano. Il ragazzo, descritto dalla docente come volenteroso nello studio e desideroso di integrarsi, tendeva a stare in disparte durante le attività in classe, probabilmente anche a causa della barriera linguistica. Nella fig. 8 è possibile vedere come lo studente (in rosa) venga seguito nella scrittura da un compagno di gruppo (in viola), che lo assiste sfruttando, quando necessario, anche la lingua inglese. Grazie alla collaborazione sincrona il tutee ha «la possibilità di ricevere un feedback immediato alle proprie ipotesi riguardo alla lingua da utilizzare nella produzione scritta» (Bellinzani 2014: 166), migliorando di volta in volta.

Capitolo 40: Alberto (2)

Interrogano Alberto. Sanno che non è il colpevole dell'omicidio, ma bisognerebbe comunque denunciarlo per i suoi vecchi crimini. **Io e Jennifer andammo da Alberto, lo trovammo seduto sul divanetto della sala.**

Era una stanza abbastanza ampia, le pareti erano rosse e il caminetto trasmetteva all'ambiente molto calore. Gli dissi che il colpevole non era lui, così lui fece un sospiro di sollievo.

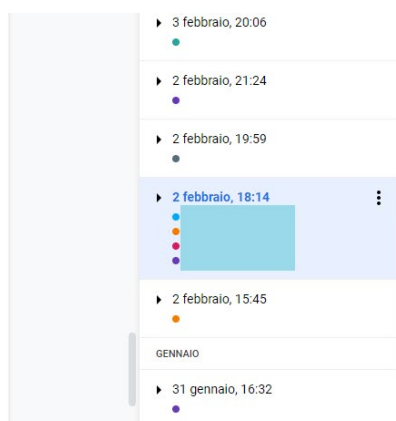
Jennifer, però aggiunse dicendo che Alberto in passato aveva commesso una rapina e che grazie ai giornali conservati da Davide avevano scoperto ciò.

Alberto inizialmente negò tutto, ma quando gli mostriamo il giornale lui confessò che aveva fatto quella rapina perché aveva bisogno di denaro.

Io e Jennifer non sapevamo se andare a parlare con la polizia per incastrare Alberto oppure continuare le indagini su Luigi.

-Capitolo 5: vanno dalla polizia.

-Capitolo 38: decidono di proseguire le indagini su Luigi.

**Figura 8: In viola gli interventi del tutor, in rosa quelli del tutee.**

Lavorare a casa, senza limiti di tempo, ha permesso agli studenti di prestare particolare attenzione alle esigenze dei compagni: probabilmente se tutte le attività di scrittura fossero state svolte in aula il supporto sarebbe stato inferiore. La possibilità di accedere in qualsiasi momento al documento di gruppo ha permesso agli allievi di prestare le attenzioni necessarie a ogni contributore. Va inoltre sottolineato che, esclusi rari casi dovuti per lo più a una

cattiva organizzazione del gruppo durante le prime fasi del lavoro o relativi a studenti poco coinvolti dal laboratorio, i ragazzi hanno sempre visitato molteplici volte il documento durante la settimana.

3.2.3.2. Le revisioni

Come già anticipato, la fase di revisione si è ciclicamente alternata con quella di scrittura. È stato immediatamente notato che i gruppi lasciavano questo compito a un unico membro, magari quello considerato più bravo. Si è immediatamente intervenuti per evitare che questo tipo di organizzazione privasse gli studenti di un'effettiva occasione di crescita. Già tralasciata nei compiti individuali, in quelli collaborativi la revisione non può essere trascurata. Infatti, come sottolinea Shin (2014: 36) «nella scrittura collaborativa l'obiettivo non è il prodotto finale, ma costruire assieme per arrivare al prodotto finale. Il processo di revisione e modifica assieme è parte integrante del processo di apprendimento».

I ragazzi hanno quindi cominciato a dedicare la giusta attenzione anche alla revisione, che è stata praticata secondo due modalità: una collaborativa e l'altra guidata.

Ogni settimana, per ogni compito di scrittura assegnato a casa, i ragazzi praticavano una revisione collaborativa (fig. 9), che vedeva la rilettura di quanto elaborato e l'eventuale correzione degli errori riscontrati. Questa lettura veniva fatta in gruppo, utilizzando così le competenze di tutti per limitare al massimo il numero di errori o sviste. Grazie allo strumento commenta di Documenti Google anche gli studenti che, per svariati motivi, non riuscivano a partecipare sincronicamente a questo momento potevano contribuire lasciando delle note ai compagni.

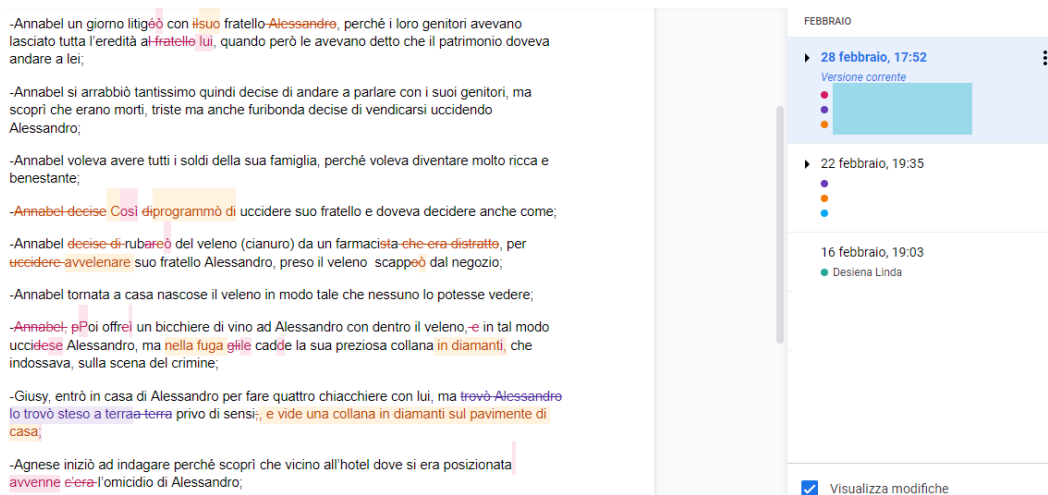


Figura 9: Dopo aver lasciato trascorrere alcuni giorni dalla fase di scrittura, i membri di un gruppo leggono e correggono assieme quanto prodotto.

La seconda revisione affrontata dagli studenti, chiamata qui “guidata”, ha sfruttato ancora una volta lo strumento commenta di Documenti Google, stavolta utilizzato dall’esperta. Anche in questo caso, notando che gli studenti preferivano lasciare questo compito a un unico membro del gruppo, è stata sottolineata l’importanza di ragionare assieme per raggiungere la soluzione del problema. Gli errori, infatti, non venivano mai esplicitamente corretti nel commento, che si limitava a segnalarli fornendo le indicazioni necessarie per capire come risolverlo. Nelle prove successive è stato notato un notevole miglioramento negli studenti che hanno svolto l’attività di revisione guidata collaborativamente, ragionando assieme.

4. Il prodotto

Come già anticipato, la sperimentazione ha previsto non solo la scrittura, ma anche l’impaginazione di un libro-gioco. Il progetto è stato realizzato grazie a Book Creator, un’applicazione nata per iPad ma oggi utilizzabile anche sui dispositivi Windows e Android. L’interfaccia, semplice e accessibile, ha permesso agli studenti di ottenere ottimi risultati fin dai primi utilizzi. I ragazzi hanno potuto arricchire le pagine con immagini, audio e colori: tutti gli studenti, anche quelli che si erano sentiti meno utili durante altre parti del progetto, hanno potuto contribuire con il loro tocco creativo. Di conseguenza sono varie le impaginazioni presenti nel libro, che vedono font, colori e stili di illustrazione personalizzati e originali (figg. 10 e 11). Altro vantaggio enorme di Book Creator è il sistema di collegamenti interni all’e-book, già programmato nell’applicazione, che si è prestato perfettamente alla costruzione dell’ipertesto.

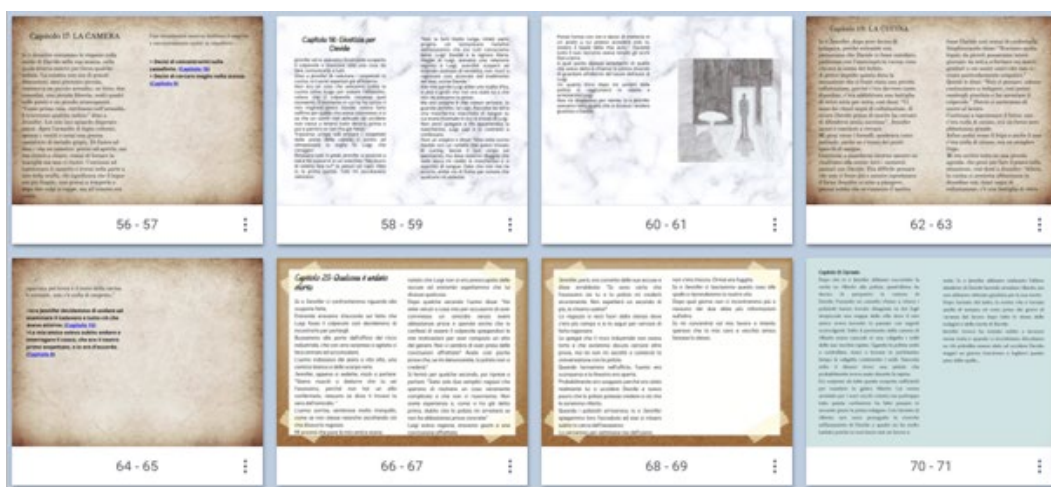


Figura 10: Alcune pagine del libro-gioco della classe terza.



Figura 11: Alcune pagine del libro-gioco della classe prima

Proprio parlando di link e ipertestualità, può sembrare curiosa la scelta di creare una versione alternativa del libro-gioco scritto dai ragazzi, adattata al formato cartaceo. Eppure la copia fisica del lavoro è stata lo stimolo più grande per gli studenti. Privato dei link, sostituiti da rimandi espliciti alle varie pagine, e dotato di un QR code per raggiungere immediatamente la versione digitale, il volume è stato infatti donato alla biblioteca della scuola presso cui si è svolta la sperimentazione. La consapevolezza di quanto sarebbe accaduto ha fornito da subito un pubblico reale e definito agli studenti, che, come esplicitato dalle dediche all'inizio dei libri, hanno scritto le loro avventure a bivi pensando ai futuri iscritti dell'istituto.

Diversi ragazzi hanno richiesto una copia personale del libro-gioco: la soddisfazione di stringere fra le mani il prodotto su cui avevano lavorato per mesi è stata enorme.

5. Conclusioni

Tra gli obiettivi che questa sperimentazione si proponeva c'era quello della collaborazione. Con dei sondaggi sono state raccolte le opinioni di tutti i partecipanti, che hanno mostrato un divario tra gli studenti della classe prima e quelli della classe terza. Entrambi i gruppi hanno gradito la proposta, ma mentre i più piccoli hanno vissuto l'esperienza con grande entusiasmo, gli studenti di terza hanno risentito di attriti relazionali causati dalla poca cooperazione di alcuni membri della classe. Va comunque sottolineato che nonostante tutto sono stati rilevati, sia dalla docente sia dagli studenti stessi, miglioramenti della scrittura e nella gestione dei rapporti sociali di gruppo. Anche le abilità di videoscrittura hanno visto un incremento significativo: se l'utilizzo di Documenti Google era sconosciuto solo agli studenti di prima, entrambe le

classi non lo avevano mai utilizzato per scrivere collaborativamente in modo sincrono. Tutti gli studenti hanno riconosciuto il potenziale dell'applicazione, al punto da continuare a utilizzarla per la preparazione delle tesine di terza media. Gli studenti di prima, pur non avendo lavorato ulteriormente al computer dopo la fine del progetto, hanno indicato nei sondaggi proposti al termine della sperimentazione l'apprendimento della videoscrittura e il lavoro di gruppo fra gli elementi più apprezzati. Anche Book Creator ha riscosso un grande successo. L'impaginazione del libro-gioco è stata la parte che più ha divertito le classi. Entrambi i gruppi sono riusciti a esprimere al meglio la propria creatività.

Se per gli studenti di prima la collaborazione con i compagni è stata protagonista indiscussa del progetto, i ragazzi di terza hanno preferito l'effettiva creazione del libro-gioco. Forse proprio per questo particolare attaccamento al prodotto finale molti di loro si sarebbero detti meno stimolati qualora il libro-gioco fosse stato reso disponibile solo in versione digitale. È comunque interessante notare che gli studenti più giovani non hanno identificato nel volume materiale una variabile di particolare peso rispetto al loro interesse verso il progetto.

Nel complesso la sperimentazione è stata un successo: gli studenti si sono sentiti stimolati e coinvolti, sono migliorati nella scrittura e nella videoscrittura e, attraverso la collaborazione, hanno sviluppato amicizie e abilità sociali.

Come osservato dalla professoressa che ha collaborato alla sperimentazione, pur portando grandi risultati un progetto di questo tipo richiede diverse ore e molto impegno, sia da parte degli studenti sia da parte dei docenti coinvolti. Per ovviare il problema si potrebbe pensare a un laboratorio in scala minore, finalizzato non tanto alla creazione di un libro, ma di un racconto-gioco, magari da raccogliere in un'antologia creata da più classi.

Vorrei concludere sottolineando che gli unici studenti di terza ad aver ritenuto «Eccellente» il contributo del corso alle loro abilità sono gli stessi ad aver ricoperto il ruolo di tutor e tutee durante la sperimentazione, un dato sicuramente degno di nota.

Riferimenti bibliografici

Angiolino, Andrea (2004), *Costruire i libri-gioco: come scriverli e utilizzarli per la didattica, la scrittura collettiva e il teatro interattivo*, Casale Monferrato, Sonda.

Aziz, Fuad I. (2016), *Understanding student engagement and experiences during the construction of interactive fiction in a middle school history course*, tesi di laurea, University of Florida.

- Bellinzani, Debora (2014), *La scrittura collaborativa: lo stato della ricerca e uno studio di caso*, in «Italiano LinguaDue», 1, pp. 163-201.
- Brusa, Antonio - Bresil Luciana (1994), *Laboratorio 1 per l'insegnante*, Milano, Mondadori.
- Corno, Dario (2019), *Scrivere e comunicare: la scrittura in lingua italiana in teoria e in pratica*, Milano, Torino, Pearson.
- Dettole, Dorian - Leonardi Rosaria (2019), *Dal libro-game alle storie digitali. Una didattica con Twine*, 22 ottobre 2019, <http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/dai-libri-gioco-alle-storie-digitali-una-didattica-con-twine-6181/> (ultima consultazione 10.12.2023).
- Katz, Seth R. (1996), *Current Uses of Hypertext in Teaching Literature*, in «Computers and the Humanities», XXX, pp. 139-148.
- Kirchmeyer, Branden – Faherty, Sarah (2017), *Reflections on designing and implementing a task-based unit using gamebooks*, in «Bulletin of Sojo University», XLII, pp. 183-191.
- Longo, Mauro - Mala Spina – Poropat, Matteo (2019), *Scrivi la tua avventura! Dalle storie a bivi ai librogame*, s.l., s.e.
- Lughi, Giulio (1993), *Iper testi letterari e labirinti narrativi. Interactive Storytelling*, <https://www.fabula.it/testi/inediti/IPERTEST.HTM> (ultima consultazione: 10.12.2023).
- Mitchell, Katie (2018), *Increasing English Language Writing Fluency With Fiction*, TESOL Connections, settembre 2018, http://newsmanager.commpartners.com/tesolc_mobi/issues/2018-09-01/4.html (ultima consultazione 10.12.2023).
- Papini, Luca (2012), *2 isole x 1 cielo, un libro game a scuola*, 9 luglio 2012, <http://www.educationduepuntozero.it/racconti-ed-esperienze/2-isole-x-1-cielo-4044706292.shtml> (ultima consultazione 10.12.2023).
- Rio, Alessandro (2019/2020), *La narrazione interattiva: dai librogame a Bannersnatch*, tesi di laurea, Università degli Studi di Genova.
- Salmaso, Luisa (2013), *Studio dell'interazione tra funzioni esecutive e percorsi di qualificazione dell'apprendimento attraverso dispositivi di narrazione multilineare in una prospettiva evolutiva dalla seconda infanzia alla preadolescenza*, in «Formazione & Insegnamento», XI/1, pp. 193-199.
- Salmaso, Luisa (2018), *Snodi da leggere*, 2018, http://www.liberweb.it/index.php?option=com_content&view=article&id=21227.html&Itemid=107 (ultima consultazione 10.12.2023).
- Shin, Teow Wan (2014), *The role of ICT in scaffolding collaborative writing*, in «The English Teacher», XLIII, 1, pp. 33-45.
-

Appendice. Materiali creati durante la sperimentazione

Il vero volto dell'assassino, collegamento all'e-book creato dagli studenti della classe terza: <https://read.bookcreator.com/mLHC9AHXpyfUM0LZiunodMv3emh1/BpXjEY2lQLCweGfkUWEF1g>

Il vero volto dell'assassino, PDF del libro-gioco creato dagli studenti della classe terza: <https://drive.google.com/file/d/1fd45doEFRQN0EuaGjQJaW14wE-vkG8Q5l/view?usp=sharing>

Il vero volto dell'assassino, PDF della copertina creata dagli studenti della classe terza: https://drive.google.com/file/d/14PlGHioas6t12D5kHiNWMm_c3LM1FfS/view

Morte senza sangue: l'omicidio rosso, collegamento all'e-book creato dagli studenti della classe prima: <https://read.bookcreator.com/mLHC9AHXpyfUM0LZiunodMv3emh1/VXiXZ5leSZOV05rBZw30Zw>

Morte senza sangue: l'omicidio rosso, PDF del libro-gioco creato dagli studenti della classe prima: https://drive.google.com/file/d/1L0sazr_ZNPCXMBbH8oouxSRCFTrVK_gg/view?usp=sharing

Morte senza sangue: l'omicidio rosso, PDF della copertina creata dagli studenti della classe prima: <https://drive.google.com/file/d/1XlOExycX6oWo-CWyT5Yeuw9qxPYgImjRr/view?usp=sharing>

Scrivere come processo e non (solo) come prodotto nella scuola secondaria di secondo grado. Dal *Manifesto del Writing Process* di Donald M. Murray al *Workshop* come metodo

STEFANIA LEONDINI

Writing as a process, not (solely) product in secondary school. From the *Manifesto of the Writing Process* by Donald M. Murray to the *Workshop* as a method

This paper examines traditional written composition, as commonly taught in Italian upper Secondary Schools, and compares them with the Writing Process as described by the well-known journalist and professor of English Donald M. Murray in his article published in 1972 and considered the *Manifesto of Writing workshop*, a pedagogical model also recently adopted in numerous Italian classes.

Questo contributo prende in esame le modalità di composizione scritta comunemente adottate nella scuola secondaria di secondo grado in Italia, e le pone a confronto con il *Writing Process* descritto dal noto giornalista e accademico Donald M. Murray, in un articolo pubblicato nel 1972 e ritenuto il *Manifesto del Writing workshop*, metodo didattico-pedagogico recentemente diffusosi anche nelle classi della scuola italiana.

STEFANIA LEONDINI (stefania.leondini@scuola.istruzione.it), laureata in Lettere all'Università di Padova, insegna da circa venti anni italiano e lingue classiche al Liceo Ginnasio Statale "Scipione Maffei" di Verona. Ha da sempre concentrato il suo interesse

sull'insegnamento delle abilità e competenze linguistiche e espressive (lettura, scrittura, traduzione), e sull'insegnamento della letteratura, sperimentando modalità innovative. Da qualche anno applica la metodologia didattica del *Workshop* di lettura, scrittura e letteratura, studiandone la specifica curvatura per la scuola secondaria di secondo grado, per la quale svolge anche formazione docenti. Partecipa inoltre come relatore a convegni e seminari di studio e pubblica articoli su riviste specializzate del settore. Tra le sue attuali aree di interesse figurano la didattica per competenze; la didattica innovativa dell'italiano e delle lingue classiche; i bisogni linguistici specifici (didattica rivolta agli studenti non madrelingua e con DSA); l'insegnamento in metodologia CLIL.

1. Processo e prodotto nella scrittura scolastica tradizionale

È opinione largamente accreditata che la scrittura a scuola debba essere insegnata *come processo*, e tuttavia non può essere dato per scontato un accordo universale sul significato di processo (e, di conseguenza, nemmeno di *prodotto*); allo stesso modo, dovrebbero venire esplicitamente definiti il ruolo e il peso che tale processo, e prodotto, assumono nella valutazione finale degli elaborati redatti dagli studenti.

Di fatto, per processo si intende sovente la prassi che di seguito descriviamo, così come risulta da dati di diffusa esperienza rilevata da chi scrive, generalmente articolata nelle tre fasi tipiche della verifica scritta: pianificazione su traccia (scaletta), scrittura della brutta copia, e revisione con produzione della bella copia¹. In tale prospettiva, insegnare la scrittura *come processo* verrebbe a significare, in definitiva, presentare agli studenti ciascuna fase in teoria e poi chiedere loro, in pratica, di percorrerle tutte in quel preciso ordine. Di conseguenza, il percorso finisce per risultare uguale per tutti, in quanto inevitabilmente influenzato e condizionato sia dal ristretto tempo a disposizione, sia dalle indicazioni e aspettative del docente.

Infatti, nella prima fase, di norma il docente richiede allo studente di leggere attentamente e ripetutamente la consegna, espressa in forma di titolo oppure di traccia², quindi, una volta che l'abbia compresa, dovrà procedere alla redazione di una scaletta. Il docente della Secondaria Superiore, che ha di fronte a sé ragazzi con almeno otto anni di scolarità alle spalle, può essere portato a ritenerli già ampiamente esperti e autonomi tanto da rendere superflua una spiegazione alquanto esplicita e diretta su come impostare una scaletta, circostanza che, invece, rappresenta una criticità: alcuni studenti non la fanno perché, evidentemente, non ne sono capaci o non ne vedono l'utilità; altri la fanno solo per obbedienza alla consegna, ma poi non sono in grado di passare da uno schema astratto e generale a un testo scritto continuo, anche se non definitivo, quale la brutta copia, pertanto non la seguono; altri ancora la fanno ma a ritroso, quando oramai non serve più, e unicamente perché richiesta: solo una volta terminato il lavoro sono in grado di vederne la struttura.

¹ Sostanzialmente in linea con quanto teorizzato sia da Hayes, Flower (1980), sia da Bereiter, Scardamalia (1987).

² Esiste una differenza tra il mero titolo (tipico di una prassi più tradizionale), che presuppone nello studente la capacità di autonoma organizzazione del testo, a partire da una suggestione alquanto generica (e talora sibillina, o comunque passibile di interpretazioni differenti) e la traccia, che si presenta come più ampia e articolata, così da costituire una sorta di ausilio alla memoria per gli studenti, soprattutto quelli più in difficoltà. Di fatto, tra le verifiche proposte dal medesimo insegnante, possono essere contemporaneamente presenti tanto titoli quanto tracce, la cui differenza, di norma, gli studenti non arrivano necessariamente a percepire.

In tutti i casi, la scrittura risulta sovente costituita da frasi *a grappolo* e ridondanti, giustapposte secondo un procedimento lineare e additivo, con sintassi involuta e frequenti ripetizioni e riformulazioni, che, nelle intenzioni degli studenti, dovrebbero invece chiarire i concetti; il testo risulta infine privo di centro e di gerarchia: la scaletta, anche quando c'è, non è utile, e lo scopo della prescrizione come pianificazione non viene raggiunto.

Alla prima fase del processo, segue quindi la fase della scrittura, ovvero la stesura della brutta copia, che, in genere, risulta di due tipi: talora si presenta così piena di correzioni e cancellature da risultare di fatto illeggibile³; in altri casi, lo studente, dotato di grafia ordinata, produce una brutta sufficientemente chiara da indurlo a ritenere superflua la copia in bella, saltando questo passaggio, lo studente può dedicare più tempo possibile alla scrittura. In entrambi i casi, il lavoro di stesura assorbe notevoli risorse di memoria, energia e attenzione, oltre a una parte molto ampia del tempo, sempre esiguo, a disposizione. Del pari, la copia in bella riveste un valore meramente calligrafico.

L'ultima fase è la revisione: l'indicazione frequente da parte del docente è quella di rileggere e correggere l'elaborato prima di copiarlo in bella e quindi consegnarlo⁴. A questo punto, quello studente che si trova tra le mani una brutta copia disordinata e caotica, conscio della necessità di copiarla in bella grafia, velocemente rilegge l'elaborato e poi inizia a copiare, apportando solo qualche correzione nei casi più evidenti, perlopiù limitandosi a intervenire in modo più o meno casuale su ortografia e punteggiatura. Lo studente più ordinato, invece, che constata la agevole leggibilità della sua brutta copia, in genere opta per saltare la fase di una inutile copiatura e si dedica alla rilettura del lavoro, a cui eventualmente aggiunge qualche espansione o approfondimento, talora estemporaneo e al di fuori dalla scaletta preventivata, comunque senza variarne la sostanziale impostazione: di fatto, quindi, redige un'unica versione del suo elaborato.

Del resto, secondo la più consueta prassi, il docente corregge e valuta solo la bella copia, sovente senza nemmeno ritirare o controllare scalette e brutte copie, quindi, a ben vedere, lo studente è consapevole che non vale la pena di investirci troppo.

In effetti, in una situazione in cui il tempo è poco e le risorse sono quasi esaurite, è piuttosto difficile per un giovane studente riuscire a riordinare le idee, apportare interventi significativi all'organizzazione e gerarchia del testo, sanare eventuali *salti logici*, ripensare la coesione testuale, tutto nel giro di

³ Nel contempo, testimonia però l'intenso lavoro di riflessione e ripensamento che, per indecisione e mancanza di adeguata pianificazione preventiva, lo studente svolge, e che sottrae tempo prezioso; ci sono studenti che giungono a cambiare tipologia o traccia in corso d'opera, spreco così tempo e risorse.

⁴ Come per la redazione della scaletta, anche per la revisione, circolano in Rete volentieri videotutorial del medesimo tenore (non tutti prodotti da docenti), a riprova del fatto che si tratta di una prassi consolidata.

un'ora. Va detto anche che è alquanto arduo, specie per i giovani studenti, essere in grado di intervenire sul proprio testo senza avere avuto un tempo ragionevole per poterne prendere una distanza critica. La revisione diventa quindi letteralmente una ri-lettura con interventi inevitabilmente poco significativi che lasciano pressoché immutate la struttura e le idee originarie dell'elaborato. Nel tipo di composizione tradizionale "titolo-svolgimento", la criticità principale sembrerebbe dunque da ricondurre a una sorta di difficoltà, se non impossibilità, per gli studenti di *mirare* bene il lavoro, circoscriverne l'ambito, organizzare le idee, e, successivamente, trovare il tempo anche per scrivere la brutta, revisionarla, ricopiarla in modo chiaramente comprensibile: troppe decisioni e scelte in poco tempo.

Per tutte queste ragioni, vari docenti, dovendo constatare tanto le difficoltà dei loro studenti nella progettazione quanto i vistosi limiti di una scrittura che ne è priva, hanno predisposto, talora in nome di una pretesa laboratorialità e inclusività, in luogo di titoli o tracce, dei *prompt* molto strutturati e analitici, che funzionano, di fatto, come surrogati della scaletta, al fine di risparmiare ai ragazzi tempo, riflessione e fatica⁵: operando una preventiva riduzione dei contenuti ai minimi termini e una semplificazione di competenze e procedure, tali docenti propongono tracce molto dettagliate (e talora uniche o *obbligate*), ovvero schemi che riportano le caratteristiche e gli elementi della tipologia testuale da redigere, tutti aventi però in comune una natura formulare e standardizzata. Nella tradizione anglosassone, esiste il modello del *Five-Paragraph Essay*, che ha esattamente tale funzione e ruolo.

Per quanto animata da buone intenzioni, questa modalità di progettazione viene di fatto a costituire un problema non meno di quella tradizionale, in quanto, sebbene per ragioni opposte, finisce inevitabilmente per bloccare la ricerca e la sperimentazione del singolo studente, e quindi il suo progresso come scrittore.

2. L'articolo di Donald M. Murray

L'articolo che qui presentiamo, intitolato *Teach writing as a process not product*, pubblicato nel 1972, è opera di una eminente personalità statunitense

⁵ Con l'asserita motivazione didattica e ideologica che, in questo modo, tutti gli studenti, anche i più deboli, avrebbero un riferimento e riuscirebbero a produrre un testo almeno sufficiente; in più, esonerando i ragazzi dalla fase di ricerca e strutturazione delle idee, si darebbe loro l'opportunità di non disperdersi, e quindi di concentrarsi più efficacemente sulla sola forma espressiva, sulla lingua. Al proposito, è rilevante quanto Kittle e Gallagher (2021: 3-4) definiscono «formulaic writing», o «repeated practices of the standardized form», che sono praticate in quanto, come osservano i medesimi, noi docenti «want our students to do well», e tuttavia, agendo così, «we have been seduced by a form that is easy to teach and easy to grade», ma «when the form is predetermined, much of the writer's important decision-making has already been stripped». Il concetto è ripreso anche a n. 24 *infra*.

nel campo della didattica della scrittura, Donald M. Murray (1924-2006), professore di Inglese all'università del New Hampshire, vincitore del premio Pulitzer nel 1954, collaboratore di famosi quotidiani e settimanali americani. Questo articolo a oggi non risulta tradotto in italiano, mentre può costituire sia un'utile introduzione alla vasta opera del suo autore, sia anche un'interessante opportunità di revisione e innovazione didattica, specie nella Secondaria superiore.

Questo articolo viene comunemente considerato il manifesto della modalità didattica che, con termine inglese, è definita *workshop*, 'laboratorio', alle origini sostanzialmente affine ai laboratori di scrittura creativa, che tanta importanza rivestono nel mondo accademico statunitense. In altri suoi scritti, Murray definisce con maggiore chiarezza la sua personale idea di *workshop*, in particolare ne sottolinea la dimensione dialogica e comunitaria, rilevando che un laboratorio può essere efficace solo a condizione che la persona e le idee di ogni scrittore vi trovino adeguato rispetto⁶; la domanda che dovrebbe essere posta a ogni studente-scrittore che si accinge a proporre il suo lavoro all'attenzione di docente e compagni è «Come possiamo aiutarti?» («How can we help you?» Murray 2004: 139).

Il pensiero e l'opera di Murray hanno trovato numerosi continuatori, a partire dai suoi discepoli e amici, che hanno sistematizzato e sviluppato tali intuizioni, sino a porre le basi di un vero e proprio metodo didattico: oltre all'altro mentore, lo scrittore, pedagogista, e, a sua volta, professore all'Università del New Hampshire, Donald H. Graves (1930-2010), le docenti più note sono Lucy Calkins (n.1951), fondatrice e guida del Teachers College Reading and Writing Project at Columbia University, e Nancie Atwell (n.1952), fondatrice del Center for Teaching and Learning a Edgecomb, Maine, e vincitrice del Global Teacher Prize 2015. Molto numerosi sono i docenti statunitensi che, seguendo le loro riflessioni e indicazioni, hanno applicato il metodo in diversi gradi di istruzione, contribuendo a definirne capisaldi, prassi, e *routine*, con la pubblicazione di manuali didattici ricchi di suggestioni e idee⁷. Il modello pedagogico di riferimento è quello del socio-costruttivismo e del *learning by doing* derivato dal pensiero di Dewey. Con particolare riguardo all'insegnamento della scrittura, il metodo assume una innovativa prospettiva pragmatica, piuttosto inconsueta nel dibattito italiano, individuando con precisione le fasi del *Writing Process* (d'ora in poi WP), e proponendo, per ciascuna di esse, un repertorio di attività concrete da praticare con gli studenti; nel contempo getta le basi per una modalità autenticamente umanistica di costruzione di un rapporto docente-studenti e studente-studente fondato su fiducia e rispetto reciproci.

⁶ Aniché essere sottoposti al fuoco di fila delle critiche, sovente distruttive e umilianti, come lo stesso Murray (2004) riferisce che avviene di norma nelle scuole di scrittura.

⁷ Autori e autrici sono molti, la loro opera è vasta e multiforme: è impossibile qui dare conto di una bibliografia, che oltretutto è in continua espansione.

Questo metodo ha avuto grande risonanza dopo il 2015, anno in cui Atwell riceve il premio che la rende nota nel mondo, e è approdato di recente anche nella scuola italiana; viene sovente indicato con *Writing and Reading Workshop*, pur se negli USA viene più di frequente utilizzata o l'espressione *Reading and Writing Workshop* (in quanto l'attività di lettura tende logicamente a precedere e informare quella di scrittura)⁸, o in modo separato *Reading* o *Reader's workshop* e *Writing* o *Writer's workshop*; è impostato secondo una modalità di laboratorio inteso come spazio di lavoro in classe e sperimentazione autonoma, seppure sempre con la guida del docente, da parte degli studenti (in opposizione alla prassi tradizionale della lezione frontale seguita da assegnazione di compiti per casa) e, insieme, come costruzione di una comunità ermeneutica di lettori e scrittori che collaborano nell'interpretazione dei testi e nella costruzione dei significati, nel quadro generale di un repertorio di attività, prassi e compiti tipici della scuola statunitense e non comuni nella nostra.

Per una serie di ragioni, in Italia il metodo risulta più diffuso nella Scuola Secondaria di primo grado e nella Primaria. Al docente di Scuola Superiore, quindi, una sperimentazione si presenta come piuttosto ardua, sia per la necessità di adattare tempi, attività e esperienze a una realtà alquanto diversa, sia per il ridotto tempo previsto dall'orario settimanale, sia anche per le diverse esigenze curriculari e formative, soprattutto nel caso di un Liceo; tuttavia, i capisaldi del metodo, tra cui il WP, risultano interessanti e significativi, tanto da avere indotto chi scrive a adottarlo da qualche tempo, adattando le indicazioni nate per classi e scuole dei più vari Stati dell'Unione all'insegnamento dell'italiano nel nostro Liceo Classico.

3. Dall'articolo al metodo

L'articolo di Murray rappresenta una pietra miliare nell'insegnamento della scrittura; in particolare, gli aspetti innovativi sono due: in primo luogo, le fasi del WP vengono definite e intese in modo alquanto diverso rispetto alla nostra tradizione didattica, specie prescrittura e revisione; inoltre, la valutazione finale riguarda l'intero processo, anziché il solo prodotto finito.

Murray inizia l'articolo criticando la prassi scolastica di concentrare l'attenzione sempre e solo sul prodotto della scrittura (in particolare, il *finished essay*, il saggio letterario, per certi versi abbastanza affine al nostro tema scolastico), assegnato agli studenti senza specifiche indicazioni metodologiche e procedurali, e poi corretto e valutato dal docente: si parte da consegne generiche e uguali per tutti, e ci si aspetterebbero testi personalizzati, brillanti e diversi l'uno dall'altro. Murray rileva come paradossale e contraddittorio questo

⁸ Anche nella denominazione del Teachers College Reading and Writing Project at Columbia University di Lucy Calkins la lettura precede la scrittura.

tipo di insegnamento in cui i docenti, a loro volta formati a svolgere quella che lui definisce una «autopsy», sono chiamati a insegnare ai loro studenti «to make language live» (Murray 1972: 3).

Se ciò che importa è solo il prodotto finito, è evidente che, una volta avvenuta la consegna dell'elaborato, ogni intervento e miglioramento non può più avere luogo e il lavoro può oramai inevitabilmente ricevere solo critiche da parte del docente, doverosamente tenuto a rilevarne errori e mancanze ai fini valutativi. Di conseguenza, lo studente non viene posto nella condizione di poter migliorare: secondo Murray infatti, il problema sta nel fatto che «we teach writing as a product, focusing our critical attentions on what our students have done» (Murray 1972: 3): si prende in considerazione solo ciò che gli studenti hanno già scritto, senza prestare la dovuta attenzione al percorso svolto per arrivarci.

Oggi suona un po' retorico il modo in cui Murray definisce invece gli obiettivi della buona scrittura:

What is the process we should teach? It is the process of discovery through language. It is the process of exploration of what we know and what we feel about what we know through language. It is the process of using language to learn about our world, to evaluate what learn about our world, to communicate what we learn about our world. Instead of teaching finished writing, we should teach unfinished writing, and glory in its unfinishedness (Murray 1972: 4).

In ogni caso, è agevole rinvenirvi i principi, particolarmente attuali, della scrittura *autentica*, insieme a un invito a valorizzare il mondo interiore dei giovani studenti, guidandoli a trovare la modalità espressiva che più efficacemente possa portarlo alla luce e comunicarlo agli altri. È altresì rilevante la chiara definizione della scrittura come percorso di esplorazione e di espressione che si dispiega nel tempo⁹.

4. Il *Writing Process* e la sue fasi (prescrittura, scrittura, revisione, editing, pubblicazione)

Di seguito, Murray passa a definire la sua concezione di WP, dividendolo in cinque successive fasi.

⁹ L'*autenticità*, sovente menzionata dai docenti americani come condizione indispensabile per realizzare un buon elaborato, non viene da loro fatta coincidere né con una modalità di scrittura assolutamente personale o spontanea, né con un lavoro svolto nel vuoto, e sciolto da ogni mediazione culturale, bensì con procedure e attività rilevanti per la formazione intellettuale dello studente, in quanto legate all'esercizio della *agency* individuale, in modo da consentirgli di prendere decisioni consapevoli, efficaci e documentate.

La prima, *prewriting*, è tutto ciò che viene fatto dallo studente prima di procedere alla stesura della sua prima bozza; il tempo che dovrebbe richiedere è pari a 85% del totale, e comprende l'individuazione del destinatario, la scelta dell'argomento e della forma ideale per trattarlo¹⁰, implica altresì svolgere le necessarie ricerche, prendere note, progettare titolo e inizio, e l'attività definita *daydreaming*¹¹. Si deduce che il *prewriting* richiede allo studente di elaborare le proprie idee, e organizzarle in una struttura che va accuratamente progettata e scritta, nella consapevolezza, tuttavia, che non necessariamente le idee resteranno tutte e solo quelle inizialmente individuate, ma se ne potrebbero aggiungere o togliere, e, analogamente, l'organizzazione testuale potrebbe variare, infatti non è detto che la migliore struttura sia necessariamente la prima che si presenta alla mente dello scrivente: l'esperienza mostra che spesso è proprio la riflessione man mano che la scrittura procede a evidenziarne limiti e incongruenze, inducendo a ripensarla e riordinarla. Anzi, Murray rileva con chiarezza la necessità di non limitarsi a intervenire solo sui punti critici, bensì di sperimentare con la scrittura, ovvero di provare deliberatamente soluzioni diverse e alternative alla prima, aprendosi così a un senso di sorpresa e di possibilità, che conduce prima a produrne varie e successivamente a scartare ogni alternativa sino a individuare quella veramente adeguata all'argomento e al pubblico, e che, nel contempo, meglio possa far sentire la *voce* dello scrivente: così viene esplicitato lo stretto legame, in termini di influenza e condizionamento reciproci, esistente tra la struttura, il significato e la scrittura del testo: in questo senso, grande rilievo ha anche la scelta, necessariamente molto libera, dell'argomento da trattare.

È chiaro che questa visione della prescrittura differisce sostanzialmente da quella consueta nella nostra prassi didattica¹², in cui, tra l'altro, lo studente ha molti più vincoli di argomento e di tipologia testuale; è altresì evidente che, volendo sperimentare il metodo proposto da Murray, il docente italiano deve essere consapevole del fatto che un processo di elaborazione e riflessione lungo e complesso come quello appena delineato non può essere svolto interamente, dall'inizio alla fine, nel breve tempo a disposizione per la verifica

¹⁰ Occorre tenere presente che Murray parla in qualità di docente universitario: nel mondo accademico statunitense è tuttora frequente la richiesta agli studenti di produrre elaborati di una certa estensione (denominati genericamente *Paper*, o talora *Essay* o *Project*), in cui la scelta dell'argomento gode di estrema libertà; pratica simile è prevista anche per l'ammissione a alcuni College. In questo senso, tali elaborati si avvicinano alle nostre tesi di laurea, mentre differiscono sensibilmente rispetto alle verifiche della scuola superiore.

¹¹ Letteralmente: 'sognare a occhi aperti'.

¹² Nella quale, infatti, si sente spesso raccomandare che lo studente, una volta redatta la scaletta, si limiti a trasferirla al testo definitivo, senza apportare altre modifiche, se non linguistiche e formali: su questa concezione influisce certamente la consapevolezza dei limitati tempi previsti per la verifica scritta, che non consentono interventi troppo profondi sul testo.

scritta in classe, la mattina stessa: si impone pertanto una diversa pianificazione e scansione delle fasi del WP nel curriculum disciplinare.

La fase successiva, *writing* o *drafting*, è la produzione della prima bozza (*draft*), attività che può essere svolta anche in un tempo relativamente breve, dato che la stesura non è definitiva: è importante che lo studente riesca a superare riserve e timori della pagina bianca e si dedichi attivamente alla scrittura: nelle bozze, nella prima a maggior ragione, possono essere presenti errori ortografici che vengono poi corretti in fase di *editing* (ma non è certo sconsigliato correggere in corso d'opera)¹³. Nella visione di Murray, la bozza non coincide con la brutta copia: viene meno il rapporto di uno a uno (brutta copia a bella copia)¹⁴, e le diverse bozze, che possono essere anche molto diverse l'una dall'altra, sono a loro volta luoghi di sperimentazione; non si tratta, quindi, di scrivere un unico testo e poi revisionarlo¹⁵, e tanto meno di farne una copia calligrafica.

Infatti, la fase di *rewriting* implica una approfondita riflessione (e messa in discussione) sull'argomento, la tipologia e il pubblico, e quindi la riscrittura dell'elaborato¹⁶; viene ritenuta pari a 14%, pertanto si deduce che la scrittura viene a corrispondere al solo 1% del tempo totale: tale scansione temporale risulta di fatto invertita rispetto alla nostra consueta modalità, in cui è la fase di scrittura a occupare la porzione maggiore.

A ogni bozza viene fatto seguire il relativo processo di revisione o *proofreading*, che viene presentata agli studenti non come una mortificazione e punizione inflitta ai rei di avere scritto una brutta copia piena di errori e incongruenze, bensì come un lavoro di sperimentazione sul testo, coraggiosa assunzione di rischi, scoperta di parole e assetti inattesi, e come tale va condotta smembrando e manipolando il testo, ragionandoci e cercando di vederlo con gli occhi di un estraneo per coglierne debolezze e punti di forza: in definitiva, una fase fortemente creativa del WP¹⁷.

¹³ Per necessità didattica, le fasi del WP vengono nell'articolo descritte una per una, distinte e pertanto consecutive: nella realtà, possono essere sovrapposte, e di frequente lo sono.

¹⁴ Secondo Murray, per ogni elaborato, le bozze devono essere almeno tre, meglio cinque.

¹⁵ «Unfortunately, many teachers [...] do not understand the logic of revision and, therefore, do not encourage or even allow revision. They pounce on first draft writing and make corrections. [...] Since most writers have not discovered their meaning in their first draft, the corrections editors make must come from the editors' own preconception of what the writing should mean» (Murray 1981: 34). Qui Murray rileva proprio da parte degli insegnanti la tendenza a disconoscere l'importanza di una vera revisione, impedendo così allo scrittore di comprendere a fondo il senso del suo scritto.

¹⁶ Murray parla di «researching, rethinking, redesigning, rewriting» (Murray 1972: 4).

¹⁷ «When revision is encouraged, not as punishment but as a natural process in the exploration of the text to discover meaning, then many basic writers become motivated to revise. It is a slow but miraculous process» (Murray 1981: 34).

Nelle lezioni, il docente insegna varie tecniche e strategie di revisione, che ciascuno studente poi sceglie e applica alle sue bozze: analogamente alla prescrittura, anche nella revisione domina l'apertura al senso di possibilità che induce a sperimentare con il testo, provando soluzioni nuove e inedite: la revisione delle bozze non è dunque un processo meccanico e ripetitivo, né può essere limitato, come sovente si è portati a ritenere, a una mera rilettura/ricopiatura di un testo a cui apportare modifiche poco rilevanti, e comunque solo relative alla forma espressiva, o lingua, o grammatica, comunque la si voglia chiamare: dal momento che scrivere contribuisce a rendere progressivamente manifesto il significato del testo nella mente dello scrivente, occorre mettere in conto anche la possibilità che l'assetto definitivo del lavoro possa essere sensibilmente diverso rispetto a quello di partenza.

L'ultima bozza, definita non già bella copia bensì *best draft*¹⁸, viene infine sottoposta a *editing*, riga per riga e parola per parola, alla ricerca della migliore modalità espressiva¹⁹, e risulta pronta per la pubblicazione, che, nella prassi scolastica, è generalmente la consegna al docente per la valutazione²⁰.

5. Metacognizione e scrittura a scuola

Soprattutto nella Scuola Superiore, in cui la produzione di testi assume i caratteri della scrittura accademica e documentata, un processo così complesso non può quindi essere inteso e praticato secondo la tradizionale modalità di una semplice ripetizione lineare delle sequenze fisse di una *routine*, bensì, seguendo il pensiero di Murray, deve assumere un andamento dinamico a spirale, in cui le varie fasi tendono a replicarsi e sovrapporsi, nel contempo salvaguardando, per ciascuno studente, la libertà di prendere decisioni autonome e assumersi ragionevoli rischi²¹, del pari il ruolo di guida istruttiva del

¹⁸ Il principio è che un elaborato resta sempre *in fieri* sino alla pubblicazione; successivamente può comunque essere ancora sottoposto a revisioni ulteriori, pertanto si definisce *best draft* la bozza migliore sino a quel momento (Gallagher, Kittle 2018: 112).

¹⁹ Nel mondo anglosassone esiste una sostanziale distinzione tra le due operazioni, che in italiano vengono entrambe designate con l'unico termine 'revisione': *proofreading* (o correzione di bozze) è la revisione strutturale, morfosintattica e lessicale, mentre *editing* è quella di ortografia, punteggiatura e paragrafatura, tutti aspetti che vengono talora denominati *conventions* o *mechanics*, o, più familiarmente, *small stuff*, e, poiché non compromettono la comprensione del testo e riguardano un livello più di superficie, vengono di norma controllati tutti insieme alla fine, sul testo definitivo.

²⁰ Si potrebbe prevedere anche una fase intermedia di condivisione con i compagni di classe o corso, in ogni caso, la pubblicazione non va intesa necessariamente come una vera e propria pubblicazione cartacea o digitale (Murray 2004: 191-192)

²¹ «Essay should not be standardized; they should offer freedom and possibility» (Kittle, Gallagher 2021: 1).

docente continua a costituire un fondamentale supporto nello svolgimento dell'intero percorso.

In tale prospettiva, non può più trovare luogo la tradizionale struttura compositiva "titolo-svolgimento", ma nemmeno può essere proposta come alternativa la modalità del *prompt* analitico, che, dopo aver isolato e ridotto all'essenziale ogni fase del processo, facendone oggetto di insegnamento singolo, propone passo passo, e però rigidamente, il percorso di produzione del testo: questa modalità, proprio perché si presenta all'apparenza antitetica rispetto a quella tradizionale, sovente viene identificata con quella laboratoriale, mentre è piuttosto il suo contrario²². Di fatto, tutte diventano ciò che un autorevole ricercatore nell'ambito della scrittura, Peter Elbow (2012: 308), definisce una «anti-perplexity machine», certamente più rassicurante e facile da insegnare, imparare, e anche valutare, ma tale da togliere agli studenti ogni possibilità di scelta, di immaginare e creare assetti e strutture più interessanti e più adatti a trasmettere il contenuto stabilito; tale anche da recare una certa tranquillità al docente proprio perché si presenta come una soluzione utile per tutti e per ciascuno, sempre a portata di mano, in grado di evitare ai ragazzi quei momenti di incertezza, dubbio e dibattito interiore, che spesso tuttavia sono forieri delle migliori soluzioni creative²³.

In più, la consegna standardizzata di *prompt* come quelli descritti trasmette un chiaro messaggio negativo: secondo Kittle e Gallagher, il docente si arrende a predisporla in quanto *non* ritiene i suoi studenti in grado di progettare e scrivere testi in modo autonomo²⁴. Qui si potrebbe utilmente aprire una

²² A ben vedere, infatti, redigere altre bozze successive alla prima ha senso solo se e quando la scrittura è svincolata da tracce e *prompt* rigidi; al contrario, se tutte le decisioni sono già state fatte in precedenza dal docente, lo studente ne riporterà inevitabilmente la sensazione di non essere in grado di risolvere i *suoi* problemi con la scrittura e la produzione autonoma del *suo* testo.

²³ «Students need the space to struggle, to wrestle» (Kittle, Gallagher 2021: xxi): una vera e propria lotta.

²⁴ «We believe the detailed instructions are *part of the problem*. Completing teacher-generated step-by-step work is not learning; it masquerades as it. [...] Which bring us back to Jillian—and to many other students we have encountered who have come to the next step in their education ill equipped to figure things out on their own. They lack practice with doing that difficult work. Many come to believe they are not capable of figuring things out from themselves» (Kittle, Gallagher 2021: xx; enfasi nell'originale). La criticità non risiede in effetti solo nel fatto che la tradizionale composizione titolo-svolgimento si presenta totalmente priva di indicazioni metodologiche e procedurali, bensì rigida e fissa, ma all'opposto, anche nei *prompt*, che risultano eccessivamente dettagliati. In entrambi i casi, infatti, tutte le scelte compositive vengono fatte a monte dal docente, l'interesse rimane sempre concentrato sul solo prodotto finito, pertanto diventa di fatto impossibile un'autentica diversificazione e personalizzazione del processo di produzione del testo, e a maggior ragione la necessaria e progressiva *scoperta* del suo profondo significato da parte del giovane studente.

riflessione sulle tipologie testuali che vengono praticate nell'intero quinquennio Superiore: i nostri manuali scolastici, dalle grammatiche del primo Biennio ai volumetti in preparazione all'Esame di Stato, riportano schemi preconfezionati per ciascuna tipologia testuale²⁵ e esercizi rigorosamente strutturati secondo *pattern* sovente solo linguistici²⁶, in cui non viene prevista alcuna progettazione e, di conseguenza, allo studente non viene lasciata alcuna forma di *agency*, alcuna decisione da prendere²⁷. Inoltre, tali esercizi e attività si possono rivelare utili solamente per la fase della scrittura e eventualmente della revisione, mentre non possono incidere minimamente sulla fase di prescrittura²⁸: seguendo la logica di Murray, quindi, sarebbero utili solo per il 15% del processo, lasciando scoperto il restante 85%.

Indipendentemente dal fatto di essere d'accordo con la scansione percentuale proposta, è innegabile che impostare la produzione testuale in modo esclusivamente centrato sulla lingua, o sulla "grammatica", rischia di non saper efficacemente formare lo studente, e è spia della diffusa credenza che, mentre le fasi di scrittura e revisione sono ritenute di competenza del docente di Italiano, al contrario, egli nulla può e deve fare per insegnare esplicitamente anche tecniche e strategie di reperimento, organizzazione e gerarchizzazione delle idee, eccetto raccomandare scalette e riletture, che poi, sovente, non prende nemmeno in considerazione²⁹.

²⁵ Assumendo senz'altro che esista in natura lo schema, per esempio, del testo argomentativo, unico, indiscutibile e da applicarsi obbligatoriamente a tutti i testi della medesima tipologia: assunto smentito dalle numerose realizzazioni individuali nei più diversi contesti (non hanno certo una medesima struttura la predica di un sacerdote e l'arringa di un avvocato, per restare solo agli esempi più ricorrenti nei manuali di scrittura). In tal senso, la scaletta propriamente detta sarebbe necessaria nel caso di temi molto liberi, o di produzione di testi espressivi (lettera, diario), narrativi, descrittivi, di attualità (e anche in questi casi, comunque, è possibile produrne di standardizzate), mentre per le tre tipologie di esame, appunto, esisterebbe già la struttura fissa in base alla quale il docente può realizzare l'apposito *prompt* da proporre agli studenti.

²⁶ Che talora arrivano a assumere l'assetto del *drill*, caratterizzato dalla ripetizione più o meno sistematica di una stessa forma linguistica.

²⁷ Con questo non si vuole certo demonizzare esercizi strutturati o ricalcati su modelli, sicuramente utili per guidare e rassicurare non solo gli studenti più deboli, ma anche tutti, nelle prime fasi di lavoro su testi nuovi: è necessario comunque non fermarsi a questi, ma dedicarsi anche alla struttura e alle idee. Non è questo il luogo per approfondire, ma il sospetto è che, oltretutto, esercizi come questi impediscano sia un vero progresso degli studenti deboli, sia anche il libero sviluppo delle eccellenze, livellandole.

²⁸ Né, per la verità, incidono su un altro elemento, caro alla tradizione statunitense e purtroppo ignorato dalla nostra: la *voice*, ovvero la voce individuale dello scrittore, che fa del suo testo qualcosa di unico, appartenente solo a lui.

²⁹ Secondo una prospettiva di educazione autenticamente democratica e inclusiva, che tenga conto degli svantaggi legati alle diverse estrazioni socioculturali degli studenti, la fase di ideazione e progettazione del testo è da ritenersi cruciale non meno di quella dell'elaborazione linguistica. In controtendenza rispetto a quanto sovente si sente raccomandare, anche nella

Se va dato credito al classico detto *rem tene, verba sequentur*, occorre allora chiedersi sino a che punto le strutture testuali non coerenti e poco coese che i nostri studenti producono dipendano dalla pretesa loro ignoranza e trascuratezza delle “regole grammaticali” o linguistiche³⁰, e quanto, invece, da scarsa perspicuità nell’impostazione: un grande lascito di Donald Murray alle moderne generazioni va rinvenuto proprio nell’aver intuito e sottolineato con forza l’importanza del significato di ciò che si scrive e il suo stretto nesso con la struttura e lo stile del testo³¹.

Quanto la visione qui proposta di individuo capace di assumersi rischi e responsabilità abbia in comune con l’*Uomo della frontiera* e il *Self-made man*, tanto cari all’immaginario del Nuovo Mondo, è sin troppo evidente, e potrebbe suscitare, da questa parte dell’Atlantico, più di una ragionevole e legittima perplessità, specie in classi e scuole più legate alla tradizionale visione di insegnante e di studente. È anche vero però che gli studenti, una volta resisi conto che essere semplicemente «followers» e restare «between the lines» (Kittle, Gallagher 2021: xxii) alla fine ripaga, perché è sempre disponibile un *prompt* che spiana loro la strada, difficilmente diventeranno autonomi in futuro: è improbabile che siano batterie di esercizi strutturati e composizioni legate a rigidi percorsi scanditi dalle tracce a portare i giovani a produrre testi in cui si senta chiara la loro *voice*: più facile pensare che, purtroppo, tali esercizi creeranno dipendenza³².

didattica speciale non è accettabile l’utilizzo estensivo e generalizzato dei *prompt*, tali da esonerare lo studente con BES da ogni riflessione e decisione, ritenendo così di facilitarne il lavoro: soprattutto nel Secondo grado, è preferibile ricorrere a ben ponderate modalità compensative di altro genere, ma nel contempo fare in modo di salvaguardare la dimensione riflessiva, culturale e metacognitiva per tutti gli studenti, anche al fine di evitare lo stigma, e anche se, in questo modo, il lavoro risulta più complesso per il ragazzo. Quindi, il fatto che, nel contempo, si mantengano le dimensioni della riflessione e dell’approfondimento è una ragione per cui il *workshop* risulta particolarmente congeniale per gli studenti delle Superiori: come già detto a n. 10 *supra*, Murray parla e ragiona, prima di tutto, in qualità di docente universitario.

³⁰ Se non, addirittura, dal modello grammaticale adottato nell’insegnamento (per cui, secondo taluni, sarebbe necessario, ma anche sufficiente, sostituire il modello tradizionale con uno più “scientifico” e aggiornato per ottenere risultati migliori e con minore sforzo da entrambe le parti).

³¹ «The writer solves the problems of meaning, and those solutions make it possible to solve the problems of order, and those solutions make it possible to solve the problems of voice. [...] Writing is too important to be corrected by the book; it must be corrected in relation to meaning. [...] The teacher must give the responsibility for the text to the writer, making clear again and again that it is the student, not the teacher, who decides what the writing means. [...] Everything on the page must reveal meaning. Every word, every space between words, is put on the page because it develops the meaning of the piece of writing». (Murray 1981).

³² In effetti, frequenti sono i rilievi da parte dell’opinione pubblica circa il basso livello linguistico e compositivo delle tesi di laurea, delle prove dei concorsi pubblici, e talora persino delle

6. Novità e limiti

Non sono dunque le *MiniLesson* o la *routine* del laboratorio gli aspetti autenticamente innovativi di questo metodo, e nemmeno il far scrivere (e leggere) abitualmente i ragazzi in classe, attività peraltro alquanto inconsueta nella nostra Scuola Superiore: per quanto appariscenti risultino queste pratiche, non sono tuttavia tali da poter garantire *di per sé* l'innovazione, lo è semmai la concezione del WP³³.

Alla Scuola Superiore, dove lo studente è più maturo, responsabile e già definito nei suoi interessi, il docente non può prendere al suo posto scelte e decisioni sulle principali questioni, e quindi progressivamente *scomparire* con l'asserito intento di renderlo in questo modo autonomo³⁴: non è sufficiente rovesciare l'impostazione delle spiegazioni da deduttive (lezioni frontali) a induttive, invitando gli studenti a *scoprire da sé* strutture e regole dei testi: anche la selezione dei passi proposti e il relativo lavoro di scoperta e applicazione possono essere pilotati e condurre tutti lungo il medesimo percorso alle medesime conclusioni. È certo plausibile che, a confronto con le modalità dell'insegnamento tradizionale, in cui lo studente è sovente abbandonato a se stesso, una *routine* strutturata e scandita in fasi guidate passo passo, rispecchiata dal *prompt*, riesca a produrre tangibili miglioramenti nel rendimento, soprattutto dei ragazzi più deboli e soprattutto nelle fasi iniziali, finendo per creare equivoco tra *processo* e *progresso*. Si tratta, infatti di progressi parziali, circoscritti e non definitivamente acquisiti e consolidati: il processo non può venir fatto

sentenze dei magistrati: laddove il *prompt* non esiste, studiosi e professionisti devono necessariamente provvedere, e non è detto, appunto, che tutti siano in grado di riuscirci.

³³ A oggi, infatti, non esistono né trattazioni teoriche generali, né applicazioni didattiche sistematiche del WP per la nostra Scuola Superiore: del pari, i docenti americani dei gradi corrispondenti (9-12) applicano il metodo laboratoriale in maniera sostanzialmente differente rispetto ai gradi precedenti: è proprio in questa prospettiva che con il presente contributo abbiamo inteso prendere in esame quello che è ritenuto il testo 'fondativo'. In italiano esistono vari manuali sulla scrittura, ma sono principalmente o esclusivamente diretti alla Scuola secondaria di primo grado (e in parte anche Primaria) e trattano esclusivamente o prevalentemente di testi narrativi (Poletti Riz 2017, Pognante, Ramazzotti 2022, Golinelli, Minuto 2021: tratto dalla voce "bibliografia" del sito italianwritingteachers.it), mentre, nel presente articolo, ci riferiamo alle forme di scrittura espositiva e argomentativa, prevalenti nel secondo grado, in quanto previste, insieme all'analisi di testo, dall'Esame di Maturità.

³⁴ Il *fading*, infatti, non è già riferito al docente e al suo ruolo, bensì all'«impalcatura», ovvero quell'operazione di supporto che viene chiamata *scaffolding* «perché ricorda l'operazione di erigere impalcature a "lavori in corso" e di rimuoverle progressivamente (*fading*) man mano che l'"edificio" viene costruito e quindi è in grado di sostenersi da solo» (Calvani, Trincherò, 2019: 39). Secondo Kittle e Gallagher (2021: xx), non solo «completing teacher-generated step-by-step work is not learning; it masquerades as it», ma è vero anche che gli studenti giungono «to the next step in their education ill equipped to figure things out on their own. They lack practice with doing that difficult work. Many come to believe they are not capable of figuring things out for themselves».

semplicemente coincidere con un percorso uguale per tutti nelle fasi e nella modalità, e individualizzato solo nei tempi.

Occorre piuttosto una paziente e fiduciosa capacità, da parte del docente, di accompagnare ogni singolo studente a completare il percorso di scoperta del suo mondo interiore³⁵ attraverso la scrittura, nella consapevolezza che, sovente, sappiamo che cosa pensiamo su un argomento solo e esattamente nel momento in cui ne scriviamo³⁶.

Quindi, certamente, nella prassi didattica, il prodotto può e deve essere corretto e valutato, tuttavia inserire il processo nella valutazione implica che i ragazzi seguano il percorso del WP, passando da una bozza alla successiva, accompagnate da attività mirate di scrittura e metacognizione, e vengano abituati a riscrivere, riprogettare e migliorare progressivamente i loro lavori, e nel contempo a interrogarsi in modo critico sul significato che il testo deve essere in grado di trasmettere ai lettori; così si possono rendere sempre più indipendenti e capaci di consolidare nel tempo strategie di produzione, riflessione e autocorrezione, che comunque non possono riguardare esclusivamente l'aspetto linguistico dell'elaborato³⁷. Il docente chiede loro di documentare il percorso svolto producendo le bozze e gli altri materiali di prescrittura, che poi, raccolti e consultati, vengono infine integrati nella valutazione, di cui probabilmente verranno a costituire un punto di forza.

Un lavoro come questo, certo, richiede all'insegnante una preparazione e formazione mirate, per certi aspetti diverse da quelle tradizionali, e una diversa maniera di progettare curricoli annuali, verifiche e lezioni: non è certo un'impresa impossibile, ma richiede di saper prendere le distanze da qualche consolidata e diffusa prassi tradizionale.

L'articolo di Murray, dotato di tutto l'entusiasmo e l'ingenuità tipici di molti manifesti, ha anche una parte caduca: va storicizzato e collocato nel suo giusto contesto, ovvero il clima culturale della contestazione post-Sessantotto, che ha visto l'imporsi, in ambito pedagogico, di forme di radicalismo ideologico e di spontaneismo come reazione a una scuola classista, rigida e formale, che

³⁵ Murray definisce in più occasioni la rilevanza del percorso di ricerca interiore che lo studente dovrebbe condurre, e che il docente deve indirizzare («by placing the opportunity for discovery in your student's hand», Murray 1972: 5), ma non deve influenzare («We have to be patient and wait, and wait, and wait. [...] We have to respect the student, not for his product, [...], but for the search for truth in which he is engaged», Murray 1972: 5): lo studente va educato a riflettere e esprimere quanto lui stesso pensa, anziché ripetere pedissequamente quanto asserito dal docente o riportato nel manuale.

³⁶ «Meaning is usually discovered and clarified as the writer makes hundreds of small decisions, each one igniting a sequence of consideration and reconsideration. Revision is not just clarifying meaning, it is discovering meaning and clarifying it while it is being discovered» (Murray 1981: 33).

³⁷ «Hemingway told us, 'Prose is architecture, not interior decoration'...» (Murray 1981: 34).

proponeva modelli a cui ogni bambino e ragazzo doveva assimilarsi, pena la discriminazione o espulsione dal sistema.

L'enfasi sulla *agency* dello studente (senso di responsabilità e autonomia, capacità di decisione) va collocata nella sua corretta dimensione nel panorama scolastico: è certamente un bene che ogni ragazzo si veda proporre frequenti opportunità di scelta, per esempio tra tipologie testuali o argomenti, purché si abbia cura di evitare ogni eccesso e di tenere comunque presente quanto la normativa prevede, e, d'altro canto, senza che il docente debba sentirsi in colpa nel momento in cui propone attività più strutturate, eventualmente anche uguali per tutti; del pari, la guida istruttiva del docente non deve mai venire meno³⁸.

Occorre oggi guardare con realismo ai tempi scolastici, sempre limitati: i tempi per svolgere il WP sono certamente lunghi, ma non possono essere pensati come indeterminati né tendenti all'infinito³⁹: i percorsi vanno ragionevolmente pianificati (attraverso la selezione ragionata di opportune e mirate attività di allenamento e preparazione) e quantificati, in particolare le ore destinate alla verifica in classe, così da trovare, seguendo anche modelli elaborati dai docenti americani, il modo di conciliare le suggestioni provenienti dal WRW (seppure nate in una scuola alquanto diversa dalla nostra) con la normativa italiana vigente, sia a tutela del lavoro del docente (che deve essere rendicontabile), sia nell'interesse dello studente, cui va garantita una formazione omogenea rispetto a quella dei suoi coetanei.

Occorre altresì scongiurare il rischio di un'enfasi posta esclusivamente sul processo: deve apparire evidente in tempi ragionevoli anche il miglioramento

³⁸ Secondo Calvani e Trincherò (2019: 38), «Fornire agli allievi una buona guida istruttiva non vuol dire offrire loro soluzioni preconfezionate a problemi dati, ma orientarli verso le giuste scelte, azioni, riflessioni»; al contrario, una pratica di *problem solving* autonomo, con solo una modesta guida da parte del docente, dovrebbe essere utilizzata «esclusivamente con studenti che già padroneggiano i concetti di base di un dato dominio del sapere, dal momento che ottiene un'efficacia bassissima in termini di riproduzione di conoscenza concettuale»: lo stesso ragionamento vale anche per la strategia di insegnamento basato sull'indagine (*inquiry-based teaching*) e per le strategie didattiche induttive (*inductive teaching*) (Calvani, Trincherò 2019: 38-39). Un vistoso punto di debolezza di una concezione troppo libera e spontanea della didattica laboratoriale risiede proprio nel falso mito per cui gli studenti apprenderebbero meglio se lasciati sperimentare da soli: secondo Calvani e Trincherò (2019: 39-40), invece, «Uno studente lasciato da solo a interagire con dei materiali didattici si perde spesso su particolari irrilevanti, non coglie la struttura e il senso di ciò che deve apprendere, non riesce a orientare i suoi sforzi nella direzione giusta».

³⁹ Come sembrerebbe suggerire una radicale interpretazione della pedagogia costruttivista.

della qualità dei testi prodotti, sia pure tenendo conto che *natura non facit saltus* e che il *pacing* individuale degli studenti deve trovare adeguato rispetto e attenzione da parte del docente⁴⁰.

Infine, è opportuno uscire da alcune ambiguità, per esempio va chiarito il fondamentale ruolo delle *convenzioni*, da intendere come indispensabili regole che permettono la leggibilità e comprensibilità di ogni testo; non vanno disconosciute, né è opportuno rinviarle sistematicamente all'ultima fase, ma va evidenziata la necessità di intervenire con cura su ogni errore e imprecisione, inclusi quelli di tipo sociopragmatico e testuale, seguendo tempi e modi progettati e definiti dal docente.

Al di là dei prevedibili limiti, insiti in ogni metodo didattico come in ogni umana impresa, impostare secondo questi criteri la scrittura a scuola può essere la modalità per appassionare i giovani a un'attività che non percepiscano più come noiosa, punitiva e ripetitiva, bensì come una sfida con se stessi e un modo per vedere la realtà con occhi nuovi.

Riferimenti bibliografici

Bereiter, Carl – Scardamalia, Marlene (1987), *The psychology of written communication*, Hillsdale NJ, Erlbaum.

Calvani, Antonio – Trincherò, Roberto (2019), *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, Roma, Carocci.

Elbow, Peter (2012), *Vernacular eloquence: what speech can bring to writing*, New York, Oxford University Press.

Gallagher, Kelly – Kittle, Penny (2018), *180 days. Two teachers and the quest to engage and empower adolescents*, Portsmouth, Heinemann.

Golinelli, Elisa – Minuto, Sabina (2021), *Lettori e scrittori crescono. Minilesson di scrittura per il Writing and Reading Workshop*, Milano, Pearson.

Hayes, John R. – Flower, Linda S. (1980), *Identifying the organization of the writing processes*, in Gregg, Lee W. – Steinberg, Erwin R. (1980), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*, Hillsdale, Erlbaum.

Kittle, Penny – Gallagher, Kelly (2021), *Four essential studies. Beliefs and practices to reclaim student agency*, Portsmouth, Heinemann.

⁴⁰ Con particolare riferimento alla didattica speciale, il metodo laboratoriale può essere efficace solo a condizione che la personalizzazione dei percorsi individuali non venga genericamente intesa nel senso di lasciare che ogni studente lavori sempre e solo entro i limiti della sua personale *comfort zone*, altrimenti, evidentemente, fallirebbe proprio l'inclusione in sé.

- Murray, Donald M. (1972), *Teach writing as a process not product*, in «The Leaflet», 71 (3), pp. 11-14.
- Murray, Donald M. (1981), *Making meaning clear: The logic of revision*, in «Journal of Basic Writing», 3 (3), pp. 33-40.
- Murray, Donald M. (2004), *A writer teaches writing*, Boston, Heinle Cengage Learning.
- Pognante, Silvia – Ramazzotti, Romina (2022), *Il racconto autobiografico con il metodo Writing and Reading Workshop. Laboratorio di scrittura per la scuola secondaria di primo grado*, Trento, Erickson.
- Poletti Riz, Jenny (2017), *Scrittori si diventa. Metodi e percorsi operativi per un laboratorio di scrittura in classe*, Trento, Erickson.
-

Esperienze di scrittura significative per la formazione degli insegnanti

CAMILLA IACCONI

Significant writing experiences for teacher training

This paper focuses on the importance of training teachers about writing. The teaching-learning process of the discipline – long considered an innate quality – is strongly influenced by the motivation of teachers and their preparation in organizing and conducting meaningful learning contexts. Active and workshop-based training enables teachers to become familiar with writing so they can present it effectively to their students of all ages. Two academic workshop experiences are presented as examples of training.

Il contributo si sofferma sull'importanza della formazione degli insegnanti in materia di scrittura. Il processo di insegnamento-apprendimento della disciplina, a lungo considerata una qualità innata, è fortemente influenzato dalla motivazione dei docenti e dalla loro preparazione nell'organizzazione e conduzione di contesti educativi significativi. Una formazione attiva e laboratoriale consente agli insegnanti di familiarizzare con la scrittura, così da poterla presentare efficacemente ai propri studenti di ogni età. Come esempi di formazione sono riportate alcune esperienze laboratoriali organizzate in ambito accademico.

CAMILLA IACCONI (iacconi.camilla@gmail.com) è insegnante di scuola primaria. Ha conseguito la Laurea in Scienze della Formazione Primaria all'Università di Bologna con una tesi incentrata sulla motivazione a scrivere.

1. Introduzione

«La scrittura è ora matura» (1999: 5): così scriveva Dario Corno al termine del secolo scorso, riconoscendo l'ingresso ufficiale della disciplina tra le pratiche didattiche dopo anni di «latitanza».

L'interesse per la lingua scritta – più nello specifico per il suo insegnamento – è cresciuto con l'aumentare della richiesta da parte delle società moderne di possedere un'adeguata competenza di scrittura¹ ed è prosperato negli anni Ottanta del Novecento, in seguito alla diffusione delle prime teorie di stampo cognitivista e socio-costruttivista. Queste correnti di pensiero hanno permesso di fare luce su alcuni luoghi comuni privi di fondamento, primo fra tutti che si scriva per ispirazione innata: sono stati individuati processi mentali ricorrenti nei soggetti intenti a scrivere, processi che possono essere insegnati e appresi con la pratica attraverso attività autentiche e situate. Così, la scrittura di testi, con la didattica a essa correlata, è diventata oggetto di riflessione prima ancora che di insegnamento, coinvolgendo sempre più attivamente il mondo scolastico.

Particolarmente significativo in quest'ambito è stato e continua a essere il contributo offerto dalle ricerche sperimentali condotte nelle classi scolastiche (Pallotti *et al.* 2021; Poletti Riz 2017; Chiantera *et al.* 2017). Queste hanno permesso di confermare la correlazione positiva esistente tra la partecipazione attiva a esperienze di scrittura significative e la maggiore disponibilità degli alunni a mettersi in gioco per sperimentare l'uso della lingua, con concrete ricadute sull'apprendimento della competenza di scrittura² stessa.

È proprio questo, in effetti, l'obiettivo cui deve mirare l'azione didattica: lo sviluppo di competenze durevoli per la vita³, in accordo con quanto stabilito dalle indicazioni ministeriali. Le *Indicazioni Nazionali* (2012) e i *Nuovi Scenari* (2018), infatti, concordano sull'importanza della

¹ «Nelle società moderne, soprattutto in quelle più alfabetizzate ed economicamente più avanzate, la necessità di saper scrivere è molto più ampia della capacità effettivamente posseduta dai parlanti». Nella quotidianità «[...] siamo costretti a misurarci, in modo produttivo e ricettivo, con una varietà sterminata di forme scritte» (Piemontese 2021: 23).

² Si fa riferimento alla «disposizione a scegliere, utilizzare e padroneggiare le conoscenze, capacità e abilità idonee, in un contesto determinato, per impostare e/o risolvere un problema. L'adozione di un simile significato comporta il superamento di una rigida separazione tra conoscenze ("sapere") e abilità ("saper fare"); la distinzione non viene ignorata, ma è riassorbita in una nozione più complessiva». Per fare un esempio concreto: «sapere che un testo ben formato deve avere i tali e tali requisiti è una conoscenza; saperlo scrivere è una competenza» (Colombo 2008).

³ In riferimento alla *Raccomandazione del 23/04/2008 sul Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente* che definisce la competenza come «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o studio e nello sviluppo professionale e personale».

costruzione di conoscenze e abilità attraverso l'analisi di problemi e la gestione di situazioni complesse, la cooperazione e l'apprendimento sociale, la sperimentazione, l'indagine, la contestualizzazione nell'esperienza, la laboratorialità, [...] tutti fattori imprescindibili per sviluppare competenze, apprendimenti stabili e significativi. (*Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari* 2018: 16)

Gli insegnanti sono chiamati a creare contesti di apprendimento autentici, significativi, coinvolgenti e collaborativi (per queste ragioni motivanti), al fine di consentire ai bambini di essere al centro dell'azione didattica e protagonisti in prima persona nella costruzione del proprio apprendimento.

Nonostante i chiari riferimenti teorici – retti e comprovati dalle evidenze pratiche – ancora oggi la didattica della scrittura resta troppo spesso «affidata a intuizioni» e alla «pura improvvisazione» (Corno, 1999: 5) degli insegnanti, che, quando disorientati, tendono a rifugiarsi nella sicurezza della tradizione.

Lo smarrimento vissuto da molti docenti di lingua è dovuto al fatto che si richiede loro di promuovere un'innovazione delle prassi didattiche senza darli degli strumenti necessari per poterla guidare. Infatti, nei numerosi studi susseguitisi negli ultimi anni, il focus dei ricercatori si è concentrato prevalentemente sulla ricerca delle strategie e delle metodologie didattiche più efficaci, che permettessero ai bambini di essere attivi in prima persona per imparare a scrivere con passione e interesse sollecitandone la motivazione intrinseca; solo di rado l'attenzione è stata indirizzata direttamente all'insegnante e alla complessità del suo ruolo, correndo il rischio di sottovalutare un fattore fondamentale del processo di insegnamento-apprendimento. Proprio l'insegnante, infatti, ricopre un ruolo chiave nelle situazioni didattiche, determinandone profondamente l'organizzazione e l'andamento.

2. Uno sguardo all'insegnante

2.1 Un ruolo complesso

Osserva Balducci (2005: 16):

Si può imparare il piacere della scrittura? La risposta è sì. È un piacere che si può imparare, ma non insegnare: l'insegnante può [e deve] agire come regista di situazioni stimolanti, può essere facilitatore e fornire strumenti. Per fare questo non basta conoscere le teorie linguistiche, didattiche e pedagogiche. Bisogna essere "scrittori", immergersi nella passione, sperimentare e mettersi in gioco condividendo il piacere di questa ricerca con tutti gli "aspiranti scrittori" che [si incontrano] in classe.

Nella volontà di rispondere al nuovo mandato educativo, rispettando i principi della didattica per competenze, l'insegnante di scrittura si ritrova ad avere un ruolo «tanto complesso quanto decisivo» (Piemontese 2021: 34). Al

di là di precise conoscenze epistemiche relative alla lingua scritta e ai processi di scrittura, il docente deve disporre anche di «notevole intuito e capacità pedagogica per potersi muovere con una certa disinvoltura di fronte all'estrema variabilità degli studenti e delle loro caratteristiche sociolinguistiche e culturali» (Piemontese 2021: 34), oltre a conoscere le attitudini e le inclinazioni di ciascuno per affiancarsi a esse e sostenerle con le adeguate modalità. È suo compito predisporre ogni fase operativa, definire spazi e tempi, preparare il materiale e gli strumenti più idonei alle attività, condurre le lezioni, indirizzare gli alunni e sostenerli, interpretare e tirare le somme dei percorsi svolti; tutto questo calibrato e pensato in funzione degli alunni che si hanno di fronte in quel preciso momento, costruito nel qui e ora, per assicurare l'efficacia dell'azione didattica.

Il profilo professionale di un buon insegnante, per tali ragioni, si contraddistingue per essere un mosaico di competenze «di ordine cognitivo, affettivo, conativo e pratico» (Altet *et al.* 2006: 18) coesistenti e bilanciate⁴ in ogni momento della vita scolastica e ancora prima dell'ingresso in classe. Perché ogni cosa si svolga in modo ordinato, infatti, è indispensabile che a monte ci sia un piano – una programmazione – che permetta all'insegnante di interrogarsi a priori sui fondamenti scientifici del proprio agire (Pallotti *et al.* 2021: 10) per conferire intenzionalità alla didattica. È in questo momento preparatorio che comincia a definirsi l'azione educativa, nella determinazione consapevole di linee operative che consentano di raggiungere obiettivi stabiliti a partire dall'idea di bambino e di scuola che si intendono realizzare – tenendo in considerazione le indicazioni ministeriali, le esperienze pregresse dei propri alunni e le condizioni contestuali.

Fin da questo primo importante momento si rivelano fondamentali le competenze culturali-disciplinari, pedagogico-didattiche e psicopedagogiche dell'insegnante (Agosta *et al.* 2021). In ordine, l'insegnante deve conoscere chiaramente gli obiettivi di scrittura a complessità crescente verso cui condurre i propri alunni – a partire dalle prime classi della scuola primaria, nel rispetto delle diverse età – e avere piena consapevolezza delle ragioni per cui è importante dominare efficacemente questo strumento. Stabiliti gli obiettivi di apprendimento, il docente deve impegnarsi per strutturare contesti e programmare percorsi educativi scegliendo accuratamente metodologie che permettano ai bambini di sentirsi ed essere attivi al centro del processo conoscitivo – individualmente o in gruppo. Infine, per organizzare contesti di apprendimento in ottica di competenze, è indispensabile favorire un approccio laboratoriale che nasca e si sviluppi a partire dai bambini che si hanno davanti. Per

⁴ «Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, informatiche, linguistiche, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di orientamento e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica [...]» (ARAN, CCNL 2016-2018, art. 27 – Profilo professionale docente).

questo è fondamentale dedicarsi all'ascolto attivo dei più piccoli, entrare in empatia con ognuno di loro, lavorare per esaltare le esperienze personali individuali e i vissuti di ciascuno (Poletti Riz 2017: 14), curandosi sempre di suscitare emozioni positive (Lucangeli 2019).

Un primo importante momento della didattica, quindi, è la programmazione, che consente all'insegnante di presentarsi in classe con una conduzione sicura delle attività, avendo chiari gli obiettivi di apprendimento da perseguire e le modalità attraverso cui farlo, pur mantenendosi sempre aperto alla possibilità di cambiare strada nel caso in cui i bambini – attivi nel processo di insegnamento-apprendimento – attribuiscono diverse sfumature al progetto iniziale con il proprio personalissimo intervento.

2.2 Insegnante regista

Oltre alla competenza di programmare contesti educativi autentici, l'insegnante deve essere in grado di riconoscere il proprio posto al loro interno e di saperlo occupare efficacemente per gestire con abilità e per condurre consapevolmente i percorsi programmati.

Nella didattica laboratoriale a cui si ambisce il docente assume il ruolo di regista della situazione e, così, deve essere in grado di decentrarsi e abbandonare le vesti di adulto sapiente che diffonde la propria conoscenza per porsi all'altezza dei bambini e accompagnarli, guidandoli, nella scoperta autonoma dei contenuti dell'apprendimento. Secondo quest'ottica i bambini e le bambine, che si collocano al centro del processo di insegnamento-apprendimento, sono chiamati a rapportarsi direttamente e in modo attivo e interattivo con il sapere, mentre l'insegnante ricopre un ruolo fondamentale e solo apparentemente a margine della scena educativa. Il docente – in funzione di promotore di esperienze – agisce sullo sfondo con discrezione e delicatezza per garantire occasioni formative, creare contesti di apprendimento, offrire supporto quando necessario e fornire stimoli interessanti agli allievi. Tutto ciò avendo cura di non risultare mai intrusivo e di non sostituirsi ai bambini nella sperimentazione.

Notano Chiantera, Cocever e Giunta (2017: 63) che «l'insegnante è l'esperto dei fondamenti epistemologici della disciplina, ma non è certo colui che agisce: egli crea le occasioni, le osserva, le valuta, le documenta; ma la scrittura agita è prerogativa dei bambini».

Il decentrarsi dell'insegnante non svaluta la sua figura, né la rende marginale; in questo modo questi assume, invece, un ruolo ancora ancora più strategico: compiere quel passo indietro consente di avvicinarsi a ciascuno più personalmente e di entrare «nella mente e nel cuore» (Poletti Riz 2017: 162)

di ogni studente per conoscerlo davvero. Proprio questo, poi, è ciò che permette di sostenere e di aiutare ogni alunno in modo davvero personalizzato (Poletti Riz 2017).

Il nuovo mandato a cui ogni insegnante è chiamato a rispondere può essere individuato nella necessità di accendere l'interesse degli alunni facendo riferimento a situazioni e a tematiche avvertite dagli stessi come bisogni reali o innescandone di nuovi. L'obiettivo è di suscitare nei bambini l'urgenza di scrivere proponendo compiti di realtà che – riguardandoli – li coinvolgano pienamente, offrendo loro una motivazione. Questo può certamente favorire una buona acquisizione della competenza di scrittura, dal momento che ormai è nota la correlazione positiva che intercorre tra il coinvolgimento attivo nel proprio processo conoscitivo e la ricaduta vantaggiosa riscontrabile sull'apprendimento stesso.

Il punto di partenza per una didattica di qualità pare individuabile, quindi, nella disposizione e abilità dell'insegnante di

creare ambienti di lavoro significativi, anche di tipo cooperativo, e nel far percepire agli allievi il senso e il valore di quanto viene loro richiesto. Ci si appassiona anche quando si riesce a (far) riconoscere la progressiva costruzione delle conoscenze. (Guerriero 2021: 108)

2.3 Insegnante scrittore

Il processo di insegnamento-apprendimento della scrittura si rivela ancora più complesso dal momento che questa è «un'attività mentale astratta e autoregolata» (Pallotti *et al.* 2021: 55). Proprio per questa sua natura composta, ci sono momenti – soprattutto all'inizio del percorso – in cui i bambini apprendenti-scrittori necessitano di una guida esperta che li assista più da vicino e semplifichi loro il compito, per accompagnarli alla graduale conquista di comportamenti utili ad affrontare le diverse fasi del processo scrittorio.

L'insegnante che si impegna nell'attuazione di strategie per agevolare il processo di apprendimento di un allievo svolge l'importantissima funzione di *scaffolding*, che consiste nell'offrire «una impalcatura che seleziona, sorregge, canalizza gli sforzi degli allievi [permettendo loro] di concentrarsi sugli aspetti del compito che sono alla [loro] portata» (Bondioli 1995: 449). Perché sia davvero funzionale, però, è fondamentale che il docente abbia cura di ridurre progressivamente – man mano che la competenza si sviluppa – l'entità del proprio sostegno, per non rendere il bambino dipendente da quest'ultimo. Il supporto che l'insegnante può offrire ai propri alunni può assumere diverse forme e definirsi come mediazione sociale, come supporto materiale o può manifestarsi in modo più indiretto attraverso la promozione di occasioni di collaborazione

tra pari. Quest'ultima, in particolare, è un'occasione di apprendimento estremamente valida per chi ha maggiori difficoltà ed è compito del docente saper distinguere i momenti in cui è più funzionale il lavoro collaborativo rispetto ad altri in cui promuovere l'autonomia, alternandoli con coscienza e definendone le modalità.

Per offrire il giusto supporto l'insegnante deve per primo avere piena consapevolezza della complessità del processo di scrittura ed essere, quindi, uno scrittore esperto – inteso come colui che scrive e sa farlo in modo efficace, dominando consapevolmente il proprio processo compositivo – per sostenere i bambini nella graduale maturazione della capacità di affrontare ogni fase del processo scritto (dall'ideazione alla revisione e correzione di testi).

Nota Poletti Riz (2017: 38):

Noi insegnanti dobbiamo per primi conoscere e anzi divenire esperti del nostro processo di scrittura e di ciò che ci aiuta nelle diverse fasi per poterlo poi condividere con i nostri studenti-scrittori e per poter comprendere e accettare l'unicità di ciascuno di loro.

Un buon insegnante di scrittura conosce a fondo la lingua scritta, ne ha approfondito lo studio, ne ha sperimentato le forme e le funzioni, ne ha esplorato il processo e ha avuto occasione di riflettere su questo – considerando lo scrivere un caso di *problem-solving*. Questo è ciò che fa la differenza e rende un insegnante realmente e significativamente preparato per affiancare i bambini nell'apprendimento: l'insegnante in questione è capace di «offrire [loro] la propria conoscenza» (Poletti Riz 2017: 162), di porsi come esempio autentico mostrando il proprio processo, esplicitandolo ed esaminandolo con loro, suggerendo strategie e continuando a lavorarci incessantemente, accompagnando gli alunni in ogni fase fino al raggiungimento dell'autonomia.

Come osserva Balducci (2005: 19-20)

L'insegnante dovrebbe essere uno «scrittore esperto» che già si è interrogato sui processi della costruzione del testo e che può mettere a disposizione degli «aspiranti scrittori» il suo bagaglio di esperienza, ma soprattutto di domande, dubbi, tentativi di soluzione.

2.4 Insegnante *allievo*

Alla luce dell'analisi compiuta fin qui e stabilita la complessità richiesta dalla poliedricità del ruolo dell'insegnante di scrittura, è lecito chiedersi quanta e quale formazione formale ed esplicita ricevono gli insegnanti «intorno al tema specifico della scrittura e ai problemi che [...] ruotano intorno a esso e alla didattica della scrittura» (Piemontese 2021: 34). La questione della formazione preoccupa già da tempo i linguisti e gli insegnanti più attenti al

tema (GISCEL 1975⁵) e ha cominciato a diffondersi anche tra i docenti che – con il tempo e nel concreto delle situazioni didattiche – si sono accorti di non disporre di strumenti adeguati al ruolo, finendo con il sentirsi, talvolta, manchevoli e impreparati.

Un esempio lampante giunge dalla testimonianza di Adele Corradi (insegnante e collaboratrice di Don Milani), che nel racconto della sua esperienza presso la scuola di Barbiana – esperienza durante la quale ha conosciuto il personalissimo modo di fare didattica della scrittura del maestro – ammette con grande umiltà di non essere capace di insegnare a scrivere, coinvolgendo nella medesima posizione anche i colleghi, sostenendo che «nessuno [...], del resto, conosce un metodo per insegnare a scrivere» (Corradi 2017: 169). L'insegnante, cosciente del valore formativo dell'esperienza vissuta al fianco di don Lorenzo Milani e degli effetti positivi sulla propria carriera, interviene nel 2017 in occasione del convegno *Don Milani, Insegnare a tutti* – tenutosi presso il Ministero della Pubblica Istruzione – lanciando un appello piuttosto significativo: «la mia speranza è che nelle scuole si smetta di parlare di Don Milani e si studi Don Milani, che a studiarlo non siano i ragazzi, ma gli insegnanti»⁶.

Queste parole raggiungono direttamente il centro del problema: è fondamentale cambiare prospettiva e riconsiderare quali soggetti devono essere coinvolti a monte nell'insegnamento-apprendimento della lingua scritta, ancora prima dei bambini. Emerge così, sempre di più, l'importanza di proporre ai docenti una formazione che consenta loro di conoscere e di entrare in contatto con esperienze di scrittura che si sono rivelate davvero significative. Questo non tanto perché possano riprodurle (in alcuni contesti non sarebbe forse nemmeno auspicabile poterlo fare, ma senz'altro non sarebbe costruttivo), ma per lasciarsi ispirare da maestri che hanno lasciato il segno con il loro intervento e per interessarsi alla pratica autentica della scrittura attraverso la sperimentazione in prima persona.

È il momento di rimescolare le carte e «mettere in gioco l'insegnante come allievo» (Luzzatto 2000: 11), in risposta al principio per cui non si può insegnare a scrivere se prima non si ha imparato a farlo. Ecco perché per essere validi insegnanti «occorre essere [prima di tutto] studenti di ciò [che si insegna]» (Gallagher, Kittle 2018, cit. in Minuto 2020), al fine di dominare pienamente i contenuti disciplinari, di compiere – di conseguenza – scelte consapevoli in merito all'organizzazione della didattica e di porsi nei confronti dei

⁵ Nelle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* del GISCEL (1975) si individua la necessità di ripartire proprio da questa per un'educazione linguistica democratica: «in una prospettiva futura e ottimale che preveda la formazione di insegnanti attraverso un curriculum universitario e postuniversitario adeguato alle esigenze di una società democratica, nel bagaglio dei futuri docenti dovranno entrare competenze finora considerate riservate agli specialisti e staccate l'una dall'altra» (GISCEL 1975: IX Tesi).

⁶ Intervento disponibile al sito: <https://www.raicultura.it/letteratura/articoli/2018/12/Adele-Corradi-insegnanti-ascoltate-Don-Milani-Ofab952f-1d75-4603-ba61-51e648652e71.html> (ultima consultazione: 20.10.2023).

bambini come guida sicura verso l'apprendimento del processo compositivo in ogni sua fase, offrendo loro un esempio autentico. Infatti, se a scrivere si impara (con la pratica e i giusti stimoli), con una giusta formazione si può e si deve imparare anche a insegnare a scrivere (Cocever 2010: 77-78).

2.5 Insegnante *attore*

Riconosciuta la necessità di investire più risorse nella formazione dei docenti e dei futuri docenti in apprendimento – come chiave per raggiungere il successo educativo – è fondamentale chiedersi quale tipo di formazione sia la più rispondente al conseguimento dell'obiettivo in questione.

Uno dei principali limiti riscontrabili nella didattica della scrittura risiede nel fatto che «pochi insegnanti scrivono», spesso non sono nemmeno interessati a farlo, e, quindi, «pochi insegnanti permettono ai bambini di usare le stesse strategie da loro adoperate per costruire un testo» (Balducci, 2005: 20). Proprio per questo, il punto di partenza per un miglioramento è identificabile negli insegnanti stessi. Come osserva Balducci (2005: 20):

Bisogna che gli insegnanti restituiscano [per primi] significato alla scrittura, innanzitutto scrivendo loro stessi e organizzando dei laboratori di scrittura per adulti all'interno della scuola, dove porsi questioni sui propri processi nell'organizzare un testo.

La risposta più logica, quindi, sembra individuabile nell'organizzazione di contesti dedicati agli insegnanti, in cui questi ultimi possano tornare ad agire la scrittura. Infatti, se è vero – come è vero – che scrittori non si nasce, anche agli insegnanti serve un luogo in cui poter essere aspiranti scrittori, in cui sperimentare vari tipi di scrittura e familiarizzare con essa, per poi portare in classe l'esperienza acquisita dalla loro messa in gioco. Gli insegnanti devono poter abitare e vivere ancora una volta – da adulti con una missione educativa importantissima – uno spazio in cui essere e sentirsi attori della scena formativa, per poter poi gestire con efficacia il ruolo di registi in classe.

Una formazione di questo tipo porta con sé un doppio effetto positivo: oltre a offrire un contesto protetto in cui sperimentare la lingua scritta riflettendo su di essa, è un'occasione per raggiungere e riferirsi direttamente alla motivazione dei docenti, in molti casi scarsa o addirittura assente, poiché – purtroppo – «spesso la mancata motivazione alla scrittura sta più negli insegnanti che nei bambini» (Balducci 2005: 19).

Si tratta di una questione importante dal momento che per trasmettere ai bambini l'urgenza di scrivere i primi ad avvertire questo bisogno devono essere gli insegnanti. Si chiede a questi ultimi di lavorare per suscitare l'interesse dei più piccoli, ma è chiaro che è «particolarmente complicato insegnare a provare interesse se non lo si prova [in prima persona] per ciò che si insegna»

(Chiantera *et al.* 2017: 199). Il principale aspetto su cui intervenire, quindi, è proprio la motivazione a scrivere dei docenti, che influisce direttamente sull'apprendimento degli alunni in quanto propulsore determinante per la progettazione di validi contesti educativi e di proposte didattiche motivanti e stimolanti: un insegnante realmente interessato alla disciplina è disposto a impegnarsi maggiormente nella strutturazione di vevoli esperienze di scrittura, compiendo uno sforzo educativo per offrire ai bambini contesti di apprendimento gratificanti ed efficaci. Inoltre, se un insegnante per primo nutre l'urgenza di scrivere e di far scrivere, in assenza di risultati soddisfacenti conseguiti in autonomia non rinuncerà, ma cercherà aiuto nel dialogo con altri colleghi, nella documentazione, in corsi di formazione e aggiornamento per soddisfare il desiderio di portare in classe una didattica efficace, rispettando il diritto degli alunni di poterne fruire.

Si aspira a una formazione laboratoriale attiva che coinvolga totalmente gli adulti implicati e che consenta di riscoprire l'eccitazione di scrivere, o di viverla per la prima volta ove non fosse mai stata provata. L'obiettivo è di condurre per primi gli insegnanti alla riscoperta (o scoperta) delle possibilità offerte dalla scrittura, creando occasioni di formazione in cui loro stessi possano vivere pienamente il potenziale espressivo e comunicativo della lingua scritta scoprendone forme, usi e modalità significative per trasmetterli agli allievi. L'insegnante deve poter *tornare studente*, vivere il laboratorio in veste di partecipante, per entrare direttamente in contatto con la scrittura e ricordare che cosa significhi essere soggetto in apprendimento, per assumere totalmente quella prospettiva e tenerla a mente nel momento in cui organizza la didattica in chiave laboratoriale per gli alunni delle proprie classi. Vivere la didattica attiva nel ruolo di attore consente al docente di assumere nuove consapevolezza e, perché sia efficace, deve poterne vivere ogni sfumatura: dalla partecipazione, allo scambio e confronto con i pari, alla composizione di testi in autonomia o in gruppo, fino alla valutazione/feedback e revisione.

Notano al riguardo Chiantera, Cocever e Giunta (2017: 191):

Come potevamo chiedere ai nostri alunni di ritrovare il piacere di scrivere [...] se prima non lo avevamo riscoperto noi stesse? [...] Come accompagnare, con il susseguirsi delle consegne, la strutturazione e l'evolversi della scrittura in bambini e bambine, se prima non ne facevamo nostri i meccanismi attivando pratiche riflessive che mettessero al centro il linguaggio scritto inteso come strumento di conoscenza e di costruzione della realtà?

Questo tipo di formazione interviene su più aspetti e mira, prima, a potenziare nei docenti le competenze culturali-disciplinari – relative alla scrittura in sé – e, solo dopo, quelle pedagogico-didattiche – riguardanti l'organizzazione e la conduzione di contesti – prestando costantemente attenzione alla cura dell'aspetto psicopedagogico.

Inizialmente, infatti, la formazione vuole stimolare l'interesse per la lingua scritta, permettendo ai docenti coinvolti di agire la scrittura e sperimentare le possibilità offerte da questo strumento per dominarle a pieno e per suscitare il bisogno di insegnarne l'uso consapevole agli alunni. In questa prima fase di formazione è importante che gli insegnanti dedichino tempo alla scrittura e si soffermino in una riflessione linguistica relativa alle esperienze vissute, che consenta loro di comprenderle nel profondo. Solo in un secondo momento, quando si avrà una reale padronanza del processo compositivo e sarà alta la motivazione a scrivere del docente, la formazione sarà indirizzata anche all'apprendimento di modalità più attive e interattive per strutturare la didattica in classe, finalizzate al pieno coinvolgimento degli alunni nel processo di apprendimento della lingua scritta. Di qui, si procederà attraverso un continuo ritorno tra teoria e pratica, in un frequente intreccio con la ricerca didattica – strettamente connessa alla formazione in ambito educativo⁷.

La ricerca assume un grande valore perché consente ai docenti di mantenersi sempre in formazione; il laboratorio, infatti, può dirsi riuscito se nella limitatezza temporale degli incontri riesce ad accendere una scintilla in grado di divampare e di concretizzarsi in un atteggiamento di ricerca continua. In questo modo ogni docente sarà sempre pronto a mettersi in discussione per migliorare le proprie pratiche didattiche, farsi domande, guardarsi dentro, rivedere le prassi, flettersi, modificare quanto pensato per adattarsi a situazioni diverse e sempre nuove, riorganizzandosi e riorganizzando le proprie risorse, avendo cura di documentare le proprie scelte. La documentazione, in effetti, è un nodo centrale nella ricerca, perché fa sì che le proprie conoscenze generino altre conoscenze e permette all'esperienza compiuta di «essere ri-trovata nel tempo, ri-letta a distanza nelle tracce che ha lasciato, ri-utilizzata come opportunità di crescita» (Specchia 2001: 15).

3. Laboratori di scrittura universitari

Durante le ricerche effettuate per una Tesi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (Iacconi 2021/2022) sono state approfondite le modalità di formazione universitaria relativa al campo dell'educazione linguistica – più nello specifico della scrittura – per futuri insegnanti e educatori ed è stata condotta un'osservazione diretta di alcune proposte laboratoriali istituite dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna.

Il corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria prevede un percorso di studi finalizzato all'acquisizione di competenze

⁷ Nel campo dell'educazione, infatti, «la formazione si attua attraverso la ricerca didattica; questa si innesta nel concreto delle situazioni a partire da sollecitazioni teoriche, dal confronto con le esperienze di ciascuno e dalla elaborazione di ipotesi di lavoro condivise» (Calò 2003: 11).

personali e professionali indispensabili al ruolo di insegnante. Il curriculum universitario dedica ampio spazio all'educazione linguistica, di cui si affrontano diversi ambiti durante i cinque anni accademici: oltre ai più classici insegnamenti volti a fornire conoscenze e abilità utili, durante il quarto anno si tiene il corso di Didattica dell'Italiano, più specifico e improntato sullo sviluppo di competenze direttamente riferibili alla didattica della lingua e all'organizzazione di validi contesti di apprendimento.

L'aspetto forse più significativo di questo insegnamento riguarda la scelta di integrare le lezioni con la frequenza obbligatoria di un laboratorio, che permette ai partecipanti di vivere in prima persona il processo di insegnamento-apprendimento della lingua ancora in veste di studenti, ma con la consapevolezza e l'attenzione di futuri insegnanti in formazione pronti a trarre spunti dalle esperienze vissute. I laboratori in questione hanno un particolare valore formativo per le modalità di svolgimento che li caratterizzano: in questi contesti i conduttori non si limitano alla spiegazione teorica di contenuti e attività – pure presente, ma sintetica ed essenziale – per lasciare più tempo alla sperimentazione attiva. La teoria è immediatamente seguita dal fare (dalla pratica) per consentire agli studenti di riconoscere e vivere in prima persona gli effetti di quanto precedentemente spiegato.

In riferimento allo studio di cui sopra (Iacconi 2021/2022), si riportano le osservazioni condotte durante due esperienze laboratoriali – differenti per tempi, obiettivi, modalità di organizzazione e svolgimento – rivolte a studenti universitari e finalizzate allo sviluppo e al consolidamento di competenze di scrittura. Le esperienze presentate sono indirizzate a studenti iscritti alle facoltà di Educatore nei Servizi per l'Infanzia e Scienze della Formazione Primaria del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna.

3.1 Laboratorio di scrittura espressiva

Il laboratorio di scrittura è stato realizzato per gli studenti iscritti al terzo anno della facoltà di Educatore nei Servizi per l'Infanzia. Il corso – integrato alle lezioni di tirocinio indiretto – si è sviluppato in due incontri della durata di quattro ore ciascuno, condotti dalla docente Federica Giampieretti⁸.

L'obiettivo principale del laboratorio consisteva nell'avvicinare gli studenti alla scrittura per guidarli verso una corretta stesura della relazione finale di tirocinio, fornendo contestualmente anche informazioni utili per la scrittura della Tesi di Laurea dal momento che si è svolto durante l'ultimo anno di corso. Per accompagnare gli studenti all'apprendimento della scrittura di testi strumentali quali quelli sopra citati (relazione di tirocinio e Tesi di Laurea) è stato

⁸ Professoressa di lingua a contratto presso l'Università di Bologna.

proposto un percorso che si è sviluppato a partire dalla scrittura individuale ed espressiva⁹.

Dopo un'introduzione alle modalità di lavoro e una prima conoscenza del gruppo e del rapporto di ciascuno con la scrittura, la conduttrice ha proposto un'attività di riscaldamento: tre minuti di scrittura automatica e ininterrotta per elencare i propri pensieri senza necessità di ordine logico. In questo caso è stato posto un vincolo al pensiero: gli studenti sono stati invitati a fare riferimento a ciò che vedevano in quel momento¹⁰. Subito dopo sono stati dedicati altri tre minuti alla scrittura a elenco sulla consegna *mi piace/non mi piace*. L'insegnante, in questa occasione, ha invitato i partecipanti a preferire la scrittura su un foglio (piuttosto che a computer) per viverla con il corpo e beneficiare della maggiore attivazione di sinapsi neuronali legata alla scrittura manuale¹¹.

In seguito alla prima attività, proposta per prendere dimestichezza con lo scrivere, la conduttrice ha predisposto un percorso di scrittura espressiva individuale fondato sulle prime tre lettere dell'alfabeto. A partire dalla lettera *A* – di *Anafora* – ha invitato gli studenti a lavorare sulla ripetizione e li ha indirizzati, poi, verso un viaggio nel passato fino alla propria infanzia – attraverso la lettera *B* di *Bambino* – chiamando i partecipanti a mettere a fuoco con il pensiero un ricordo preciso, specificato dalla consegna: *Come vivevo il mio essere bambino e la mia diversità rispetto agli adulti?*. Infine, la lettera *C* – *C* di *Casa, Credere, Cuore*. A partire dallo spunto fornito da questa consonante sono state tre le proposte di scrittura: la realizzazione di un testo individuale sulla casa (reale o desiderata, perduta o immaginata); una lettera destinata al proprio Cuore, invitando gli studenti a rivolgersi a esso come a una persona esterna da loro stessi e, in ultimo, una scrittura basata sulle proprie credenze – *In che cosa credi o hai creduto e in che cosa invece no?*

⁹ L'approccio è significativo dal momento che per comporre testi coerenti, coesi e corretti è indispensabile dominare con efficacia la lingua scritta e per raggiungere un buon livello di padronanza in quest'ambito è necessario essere coinvolti in esperienze di scrittura autentiche e positive. Queste consentono a chi ha già buone competenze di scrittura di affinare il processo compositivo e le diverse fasi che lo caratterizzano e, contemporaneamente, aiutano chi è più fragile ad avvicinarsi alla lingua scritta sperimentando il piacere di scrivere testi.

¹⁰ In riferimento a "Vidi, vidi – L'Aleph", esperienza di scrittura riportata nel testo *Scrivere l'esperienza in educazione* (Chiantera, Cocever 1996: 104).

¹¹ Secondo gli studi condotti dalla neuroscienziata Karin Harman James risulta che i bambini capaci di scrivere a mano dimostrano un'attività neuronale molto più sviluppata rispetto al gruppo di controllo. Di qui emerge che la scrittura manuale è in grado di attivare e supportare importanti processi cognitivi. A questi studi si affiancano quelli di Virginia Berninger – professoressa di psicologia presso dell'Università di Washington – secondo i quali «in termini di costruzione del pensiero e delle idee c'è un rapporto importante tra cervello e mano» e la scrittura manuale influisce significativamente anche sull'accensione di «aree del cervello coinvolte anche nell'attività del pensiero, del linguaggio, e della memoria» (intervento disponibile al sito: <https://www.zanerbloser.com/HW21Summit/research-berninger.html>) (D'Antonio, Tabbellione 2019).

Ognuna di queste attività è stata preceduta dalla lettura a voce alta di passaggi di testi d'autore da parte della conduttrice di laboratorio. La scelta dei testi è stata consapevole e intenzionale, guidata da motivazioni che spingessero a ritenerli un valido stimolo da offrire agli scrittori in formazione per «vincere la forza d'inerzia della pagina bianca» (Chiantera, Cocever 1996: 114). Ecco un esempio significativo: come introduzione per l'attività di scrittura suggerita dalla lettera *C* di *Crede* è stato letto un passaggio tratto dal libro *I sommersi e i salvati* (1986) di Primo Levi, in cui l'autore racconta la propria laicità con le seguenti parole:

Come Améry, anch'io sono entrato in Lager come non credente, e come non credente sono stato liberato ed ho vissuto fino ad oggi; anzi, l'esperienza del Lager, la sua iniquità spaventosa, mi ha confermato nella mia laicità. Mi ha impedito, e tuttora mi impedisce, di concepire una qualsiasi forma di provvidenza o di giustizia trascendente: perché i moribondi in vagone bestiame? Perché i bambini in gas? Devo ammettere tuttavia di aver provato (e di nuovo una volta sola) la tentazione di cedere, di cercare rifugio nella preghiera. (Levi 1986: 109)

Risulta significativo sottolineare che, oltre a prestare la propria voce per la lettura dei testi scelti per offrire uno spunto di scrittura agli studenti, è stato curato l'aspetto della formazione di questi ultimi: la conduttrice ha invitato alcuni degli studenti presenti a cimentarsi nella lettura ad alta voce, guidandoli nell'appropriazione del testo e nella trasmissione di emozioni e sentimenti. In quel momento si è impegnata nella conduzione di un lavoro sui suoni – in riferimento alla lettura – e sull'importanza di leggere curando l'intensità vocale, la flessibilità vocale e altri aspetti timbrici e ritmici che devono essere controllati per trasmettere ad altri il senso di un testo¹².

La lettura a voce alta è sempre stata seguita dalla spiegazione dettagliata della consegna da parte dell'insegnante e accompagnata da domande guida formulate per aiutare gli studenti a iniziare a scrivere. Seguiva, poi, la scrittura e al termine del tempo a essa dedicato – stabilito e condiviso prima di ogni attività – la conduttrice ha sempre chiesto agli studenti se fossero soddisfatti del lavoro svolto e del risultato del proprio elaborato (stimolando una meta riflessione) e invitato chi se la sentisse e chi avesse piacere a rendere pubblico il proprio testo, leggendolo ad alta voce per i colleghi.

La conduttrice ha guidato le diverse attività incoraggiando i partecipanti a ritornare bambini, ad assecondare la memoria nel suo viaggio verso il tempo passato. Per farlo, ha proposto consegne del tipo *Quale gioco ti piaceva tanto fare da piccolo?* – oltre a quelle già citate in precedenza. Questo è funzionale perché per scrivere bene è importante vedere le cose come se fosse la prima volta per evitare di cadere nell'automatismo percettivo e per far esercitare gli

¹² Aspetto fondamentale che ogni futuro insegnante deve avere chiaro e dominare a pieno, riconoscendo la matrice individuale della voce, ma anche – e soprattutto – quella relazionale.

studenti in questo si è ricorso al movimento straniante, proposto in diverse occasioni dalla docente.

L'aspetto interessante del laboratorio è riscontrabile principalmente nelle modalità con cui la conduttrice ha introdotto gli studenti a un particolare tipo di scrittura, fornendo inizialmente indicazioni più tecniche e proponendo loro esempi di riferimento, per poi invitarli immediatamente a mettere in pratica quanto appena considerato, scrivendo su consegne strutturate in modo chiaro.

Per l'intero laboratorio si è mantenuta alta l'attenzione sull'importanza di strumenti come lettura e scrittura, fondamentali per la crescita di educatori e insegnanti, strumenti che devono essere sempre coltivati e portati con sé. La conduttrice si è impegnata nella strutturazione di un percorso che guidasse gli studenti verso il riconoscimento del valore della scrittura come pratica quotidiana, formativa soprattutto se utilizzata anche come modo per osservare sé stessi e non unicamente come strumento didattico, perché scrivere – i propri pensieri, i propri sogni, ecc. – consiste in una reale riappropriazione di sé, indispensabile per migliorare i rapporti con gli altri e, nello specifico, con i bambini.

Il laboratorio di scrittura si è dimostrato molto interessante e ricco di stimoli, in particolare per le proposte presentate. È stato significativo il fatto che, trattandosi di lezioni integrate alle ore di tirocinio indiretto, il numero degli studenti presenti fosse molto ridotto rispetto all'affluenza che caratterizza generalmente le aule universitarie; questo aspetto ha consentito un dialogo e un confronto particolarmente produttivi.

Il principale limite che può essere individuato in questa esperienza riguarda le poche ore a disposizione: si è trattato di un laboratorio di scrittura a due tempi, il che lo ha reso troppo breve perché non è stato possibile approfondire il lavoro in modo continuativo. Gli incontri, inoltre, si sono svolti in un contesto storico particolare – nei mesi immediatamente successivi alla pandemia da Covid-19 – e, per questo, la frequenza è stata registrata in modalità mista. Per quanto riguarda gli spazi dedicati agli incontri, chi era in presenza ha partecipato dalle tipiche aule universitarie, ma questo non ha rappresentato un particolare limite rispetto alle modalità di lavoro previste dal Laboratorio di Scrittura; lo spazio era idoneo per la tipologia di scrittura proposta (individuale ed espressiva), che non prevedeva lavori di gruppo o particolari disposizioni ambientali.

3.2 Laboratorio di scrittura collettiva

Il laboratorio di scrittura collettiva è stato organizzato per gli studenti iscritti al quarto anno di studi presso la facoltà di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna. Il corso in questione era integrato alle ore di insegnamento curricolare di Didattica dell'Italiano tenuto dalla professo-

ressa Cristiana De Santis – linguista e professoressa associata presso il Dipartimento di Scienze dell’Educazione “Giovanni Maria Bertin” di Bologna – che si è impegnata in prima persona anche nella coordinazione e conduzione del laboratorio.

Le ore – sedici in totale – erano a frequenza obbligatoria e sono state divise in quattro incontri della durata di quattro ore ciascuno. Nel caso specifico qui analizzato, inoltre, si trattava di un laboratorio estivo di recupero e, per questo, il numero di studenti iscritti era notevolmente ridotto rispetto alla media. Gli incontri si sono svolti quasi esclusivamente in presenza, a eccezione di singoli casi di studenti costretti a seguire online parte del laboratorio a causa del Covid-19. Nonostante ciò, il calendario delle lezioni ha consentito a ciascuno di lavorare in presenza e di partecipare attivamente almeno una volta grazie alla distanza di una decina di giorni tra i primi due incontri e i successivi.

Il basso numero di studenti iscritti e il tempo a disposizione si sono rivelati la condizione ideale per intraprendere un vero e proprio percorso di scrittura collettiva, sull’esempio di quanto realizzato a Barbiana dal maestro don Lorenzo Milani. Inoltre, per più incontri è stato possibile fruire della sala riunioni della sede di dipartimento, la quale dispone di un tavolo molto spazioso attorno a cui si trovano più sedute; l’ambiente ha consentito di creare un’isola di lavoro che favorisse il confronto e lo scambio tra studenti, avvicinandoli.

Per descrivere le modalità che hanno caratterizzato lo svolgersi del corso è utile, innanzitutto, definire che cosa si intende con scrittura collettiva; si ritiene significativo a tal proposito fornire la definizione raggiunta dagli studenti del laboratorio – sotto la regia della conduttrice – durante la prima pratica di scrittura collettiva con valore meta riflessivo:

Un testo collettivo sulla scrittura collettiva (destinato ad altri insegnanti)¹³

La scrittura collettiva è una forma di scrittura partecipata che coinvolge più autori in maniera sincrona. Può essere definita una pratica didattica collaborativa e democratica avviata da don Milani nella scuola di Barbiana e da maestri del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) come Mario Lodi negli anni ‘60, che offre ancora spunti interessanti per la didattica della lingua. Questa pratica prevede la realizzazione di un testo scritto su un tema condiviso, con il contributo attivo dell’intera classe e l’aiuto del docente che ha il ruolo di favorire anche chi normalmente ha più difficoltà a esprimersi. L’obiettivo è di far confluire le idee dei singoli in un testo unico che non deve però risultare un collage, bensì una rielaborazione nella quale ognuno possa riconoscersi. Di conseguenza, sia i contenuti sia lo stile sono il risultato di un lavoro di squadra che risulta supe-

¹³ L’indicazione del destinatario fornisce maggiori informazioni riguardo alla situazione comunicativa ed è utile per giustificare le scelte stilistiche compiute. Lo scopo degli studenti è di informare altri insegnanti in merito alla pratica di scrittura collettiva e, per farlo, hanno scelto di ricorrere a un registro formale, avvalendosi talvolta di un linguaggio settoriale.

riore rispetto alla produzione del singolo. In altre parole, parafrasando il pensiero di Don Milani, "il tutto è più della somma delle parti". La scrittura collettiva prevede varie fasi. Il punto di partenza è la scelta di un tema che risponda ai bisogni dei ragazzi, li coinvolga e ne stimoli la discussione. Una volta definito il tema e individuato il destinatario, si attiva un primo momento di riflessione individuale che si traduce nella proposta scritta di parole-chiave e brevi frasi da parte dei singoli, con l'attenzione più ai contenuti che alla forma.

Quindi, l'insegnante raccoglie gli spunti dei partecipanti, li condivide e invita a selezionarli attraverso una discussione guidata. Le idee accettate vengono organizzate per nuclei tematici e disposte in ordine logico. Si procede a questo punto all'assemblaggio di un testo che viene sottoposto prima alla riflessione individuale e poi a un processo di revisione e di correzione collettiva. Attraverso il confronto si cerca, periodo per periodo, il modo migliore per esprimere un determinato concetto, puntando all'essenzialità e alla chiarezza. Una volta arrivati a una prima bozza del testo collettivo, lo si prende in esame nella sua interezza e si discutono eventuali integrazioni e proposte di miglioramento. L'insegnante funge da regista: guida e supporta le diverse fasi del processo di scrittura, evita di correggere in maniera "autoritaria" e rinuncia a valutare le prestazioni individuali, concentrandosi sull'osservazione del processo nelle sue diverse fasi. Attraverso la scrittura collettiva diventa possibile ampliare le proprie conoscenze in relazione al tema e osservarlo anche da diverse prospettive, decentrandosi e accogliendo i pensieri altrui. Al contempo, i partecipanti hanno l'occasione di arricchire il lessico e di migliorare la qualità espressiva. La scrittura collettiva richiede all'insegnante la disponibilità a mettersi in gioco e a investire molto tempo e pazienza. Chi l'ha sperimentata concorda tuttavia su una serie di benefici: si approfondisce il processo dello scrivere con i problemi connessi (ideare, completare, semplificare, correggere un testo); si favoriscono le abilità sociali (collaborare a un progetto comune, mettere in parole il proprio pensiero ed esporlo pubblicamente, partecipare attivamente alle discussioni); si sperimentano modalità diverse di interazione con e tra gli alunni basate sull'ascolto reciproco e il rispetto delle opinioni altrui. Scrivere diventa un evento interattivo, dialogico, non più un'attività solitaria. (Studenti del Laboratorio di Didattica dell'Italiano, recupero estivo 2022)

La realizzazione del testo ha richiesto più incontri e numerose ore di lavoro: per la prima stesura sono state impiegate oltre cinque ore e altre sono state dedicate alla fase di revisione. Questo è un aspetto fondante della scrittura collettiva, che richiede agli insegnanti tempo, pazienza e la disponibilità di mettersi in gioco per dare vita a un'esperienza insolita.

La conduttrice di laboratorio ha scelto di sperimentare questa pratica con studenti universitari e, per farlo, ha proposto loro un tema di interesse comune e fornito una documentazione che consentisse a ciascuno di sviluppare o approfondire le conoscenze in merito. La prima fase di studio è stata caratterizzata dalla visione di video e spezzoni di film relativi al tema della scrittura collettiva: si sono osservate esperienze scolastiche e ascoltati interventi relativi a esse. In più, la professoressa ha letto alcuni passaggi di libri dedicati a tale tema quali *Non so se don Lorenzo* (Corradi, 2017) e *L'arte dello scrivere: incontro fra Mario Lodi e don Lorenzo Milani* (Lodi, Tonucci, 2017). Questi momenti hanno

assunto la duplice funzione di documentazione e di formazione teorica su pratiche didattiche attive e significative per futuri docenti. L'aspetto interessante, infatti, è che attraverso questa prima fase gli studenti hanno potuto approfondire le modalità di lavoro proposte da don Milani, le potenzialità a esse associate, i riscontri pratici e le riflessioni che hanno stimolato; contemporaneamente hanno potuto apprendere informazioni procedurali sul modo di lavorare che avrebbero adottato in seguito.

Dopo la documentazione è stato avviato un momento di *brainstorming*. La conduttrice del corso aveva progettato di svolgere questa fase seguendo le modalità sperimentate da don Lorenzo Milani, richiedendo a ciascun partecipante di annotare parole-chiave e brevi frasi su un foglio, per poi lavorare concretamente ritagliando e creando insiemi di significato. Dal momento che durante il *brainstorming* due studenti erano connessi tramite piattaforma Teams (a causa del contagio del Covid-19), diversamente da quanto programmato si è condotta la fase di generazione delle idee online: grazie alla piattaforma Padlet è stato possibile riproporre virtualmente la tecnica dei foglietti di don Milani. Questo ha reso il *brainstorming* interattivo e ha permesso di lavorare simultaneamente attraverso il computer sulla stessa bacheca, condividendo parole-chiave e brevi frasi. Un primo momento è stato dedicato unicamente alla raccolta delle idee di ciascuno, poi – dopo averle lette attentamente e in parte commentate – il gruppo si è dedicato alla selezione di queste ultime, alla loro organizzazione in sezioni – riordinandole per tema – e a disporle secondo una logica condivisa. Il contenuto di ogni *fogliettino* è stato esaminato nuovamente per apportare eventuali modifiche o perfezionamenti, alcuni sono stati accorpati e altri eliminati perché ripetitivi; si è proceduto sviluppando le idee e sono state scelte collettivamente le parole più convincenti¹⁴. Questo lavoro è stato condotto simultaneamente in modalità online sulla piattaforma Padlet e fisicamente in presenza: gli studenti presenti in aula hanno ritagliato le idee emerse nell'incontro precedente dai fogli che la docente aveva stampato e fornito loro per poi riordinarle e spostarle manualmente.

Ogni momento è stato caratterizzato dal confronto, dal dialogo e da una discussione volta all'ascolto e alla comprensione delle motivazioni dell'altro per identificare le soluzioni migliori. Questo lavoro è stato fondamentale per definire un progetto da seguire in fase di scrittura, cui gli studenti si sono dedicati – accompagnati nel processo dalla docente – dopo aver definito un ipotetico destinatario.

La fase di scrittura ha coinvolto ciascuno dei partecipanti che – intervenendo attivamente – ha proposto frasi, pensieri, modifiche a concetti già sug-

¹⁴ «In genere la soluzione migliore s'impone molto evidentemente alla preferenza di tutti» (Lodi 1970: 460; Lodi, Tonucci 2017: 35).

geriti dai compagni (motivandole), ecc. Si è trattato di un vero e proprio momento di discussione di gruppo finalizzato a soddisfare la posizione di ciascuno nella ricerca di soluzioni in cui tutti potessero riconoscersi.

Al termine del secondo incontro – dopo oltre cinque ore di lavoro collettivo – si è giunti a una stesura del testo che trovasse tutti d'accordo e la conduttrice ha congedato gli studenti anticipando loro che sarebbero tornati sul testo durante l'incontro successivo per rileggerlo a distanza di tempo e dare spazio a eventuali nuove osservazioni che sarebbero emerse da una lettura più oggettiva. Il terzo incontro, quindi, si è aperto con la rilettura individuale del testo collettivo, che l'insegnante aveva provveduto a stampare in più copie. Ciascuno, durante la lettura, si è concentrato sui passaggi che avrebbe modificato. In seguito, si è effettuato un ritorno collettivo sul testo per condividere le nuove osservazioni e rivedere insieme gli aspetti che avevano destato dubbi nei lettori. Alla riflessione individuale sul testo, quindi, è seguita nuovamente la discussione collettiva per trovare insieme soluzioni.

Durante gli ultimi due incontri ha partecipato come ospite Veronica Ujcich¹⁵, a cui gli studenti hanno raccontato – ripercorrendole – le modalità operative seguite per la realizzazione del testo, prima di sottoporglielo per la lettura. All'ospite, infatti, è stato chiesto un parere da lettrice esterna (non avendo partecipato alla stesura del testo), ma comunque esperta di questa pratica di scrittura, che ha sperimentato più volte con le proprie classi di scuola primaria.

In questa occasione Ujcich ha potuto condividere la propria testimonianza del metodo con gli studenti, approfondendone la ricaduta pratica e stimolando diverse riflessioni. Queste hanno riguardato principalmente l'inclusività del metodo e lo scetticismo di alcuni docenti; infine, si è giunti a una conversazione intorno al tema dell'errore e alla questione della valutazione. Questi argomenti di interesse condiviso – un aspetto delicato che riguarda la didattica della scrittura – hanno stimolato più interventi, legati anche all'esperienza individuale di ciascuno studente. Per affrontare il tema, infatti, la conduttrice aveva precedentemente invitato i partecipanti a scrivere individualmente un testo nel quale ciascuno potesse ripercorrere le esperienze vissute in fatto di valutazione (specificando di fare riferimento a ogni tipo di esperienza: positiva, negativa, da studente, da insegnante, da tirocinante). I testi sono stati letti e condivisi con l'intero gruppo per avviare una discussione sull'argomento, a partire dalle osservazioni degli studenti, discussione dalla quale è emersa chiaramente l'importanza del feedback e del confronto sui testi, spesso sostituiti da un giudizio sterile.

Infine, i partecipanti sono stati messi alla prova come correttori: a ciascuno è stata fornita una copia stampata di un testo scritto da una bambina

¹⁵ Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, esperta di didattica dell'italiano e docente di ruolo presso la scuola primaria.

della scuola primaria ed è stato chiesto loro di correggerlo prestando attenzione alle modalità adottate per poterle condividere, poi, con l'intero gruppo. Da questo scambio è scaturita un'ulteriore riflessione sulle pratiche di valutazione, con la quale si è concluso l'ultimo incontro.

Il laboratorio è stato altamente coinvolgente e ha contribuito alla creazione di un clima di collaborazione e scambio tra studenti e conduttrice (e ospite) altamente formativo. Ciascuno si è messo in gioco in prima persona apportando il proprio contributo alle attività e alle discussioni, ascoltando gli altri e dimostrandosi aperto a cambiare opinione. Si è trattato a tutti gli effetti di un'esperienza di formazione tra pari che ha permesso di «studiare insieme tutti i problemi dell'arte dello scrivere» (Don Milani, citato in Lodi, Tonucci 2017: 35).

3.3 L'impegno continua

Anche nell'anno accademico 2022/2023 è stata confermata la scelta – ormai consolidata, dati i riscontri positivi – di affiancare alle lezioni teoriche di Didattica dell'Italiano una formazione di tipo laboratoriale.

Consultando il sito online dell'insegnamento si possono reperire informazioni relative ai laboratori proposti agli studenti del corrente anno accademico, dalle quali si evince che continua a essere riconosciuto il valore della formazione attiva e, nello specifico, si mantiene l'impegno per la strutturazione di percorsi laboratoriali dedicati alla scrittura. Infatti, tra le otto proposte, sono presenti due corsi di scrittura creativa ed espressiva – oltre a quelli di didattica dell'italiano come L2, di lettura e comprensione del testo e uno riguardante la testualità del fumetto.

Per presentarli brevemente, il primo laboratorio viene definito come un percorso di avvicinamento alla scrittura tramite la ludolinguistica, che coinvolge gli studenti partecipanti mostrando loro – con la pratica – come si possa insegnare a scrivere in chiave creativa e ludica. A partire da un lavoro sul proprio nome (anagramma), ci si dedica poi a una serie di attività strutturate in forma di giochi linguistici e, solo con il procedere degli incontri, si raggiunge la scrittura creativa di veri e propri testi, secondo consegne definite e dettagliate. In questo laboratorio la spiegazione di ogni modalità di scrittura è immediatamente seguita dalla lettura di un testo stimolo da parte della conduttrice e dalla sperimentazione degli studenti – singolarmente o, in alcuni casi, in gruppo.

Il laboratorio di scrittura espressiva, invece, riprende l'esempio proposto da Elisabeth Bing, riportato nel testo dell'autrice *...Ho nuotato fino alla riga. Bambini alla conquista della scrittura* (1977). Si parte, dunque, dagli insegnamenti della stessa – attraverso brevi momenti di lezione frontale e l'analisi col-

lettiva di alcuni testi – e se ne riproduce il metodo. La conduttrice propone attività ludiche e autobiografiche in un contesto di *atelier*¹⁶ per accompagnare i partecipanti in un'avventura alla riscoperta della scrittura e offrire loro un bagaglio di metodologie e strumenti didattici¹⁷ direttamente spendibili a scuola, perché lo scrivere sia fin da subito associato al piacere.

4. Conclusione

La formazione degli insegnanti sta diventando un tema sempre più cruciale e sono decenni, ormai, che si avverte l'urgenza di un rinnovamento. Le Università, con l'istituzione di laboratori per futuri insegnanti, hanno fornito una possibile risposta a questa necessità; si tratta di un'iniziativa da non sottovalutare, quanto piuttosto da promuovere anche all'esterno dei contesti accademici.

Dallo studio e dall'osservazione diretta di alcune esperienze è stato possibile cogliere la significatività dei laboratori di scrittura per la formazione dei docenti, poiché offrono uno spazio protetto in cui agire, occasioni di scambio e condivisione di esperienze (che promuovono la formazione tra pari) e la possibilità di ricevere feedback volti alla stimolazione di ulteriori riflessioni. Generalmente queste esperienze contribuiscono ad aumentare il piacere della scrittura, perché i partecipanti si divertono, traggono soddisfazione dal fatto stesso di mettersi in gioco e al termine degli incontri si possono rilevare anche buoni effetti sulla stessa abilità di scrivere.

L'osservazione riportata in precedenza è proposta come esempio di formazione positiva: i laboratori considerati si sono concentrati parallelamente sullo sviluppo di competenze culturali-disciplinari e pedagogico-didattiche, consentendo ai partecipanti di vivere in prima persona esperienze di scrittura autentiche e di apprendere alcune strategie didattiche per l'organizzazione e la conduzione delle attività in classe. L'osservazione ha consentito di rilevare l'efficacia dei corsi di scrittura proposti nel contesto universitario soprattutto nelle pratiche attuate, volte a dimostrare ai futuri insegnanti l'importanza di compiere uno sforzo educativo nella stessa direzione.

¹⁶ Termine francese utilizzato come sinonimo di *laboratorio* dall'autrice Elisabeth Bing e ripreso qui con la stessa funzione.

¹⁷ Gli strumenti didattici – da scegliere con consapevolezza in relazione alle caratteristiche degli alunni e dell'intero gruppo classe – sono più significativi quando promuovono azione e interazione, come nel caso dei giochi; proporre a una classe quarta di scrivere un testo biografico in lipogramma, tautogramma, o partendo da un'intervista condotta dagli stessi bambini risulta indubbiamente un modo più interessante di affrontare l'argomento. La docente di laboratorio suggerisce alcuni testi – quali *I draghi locopei* (Zamponi 2007), *Calicanto. La poesia in gioco* (Zamponi, Piumini 1997), *Desideri, sogni, bugie* (Koch 2023) – utili per animare percorsi di scrittura coinvolgenti indirizzati ai bambini della scuola primaria.

Considerazioni importanti scaturiscono, inoltre, dall'obbligatorietà di questi laboratori di scrittura – indice dell'impegno assunto in ambito istituzionale per rispondere al mandato dell'educazione linguistica democratica. Si tratta di un'effettiva presa di coscienza che deve incontrare situazioni favorevoli per potersi diffondere al maggior numero di contesti possibile per consentire di compiere passi in avanti a favore di una nuova didattica della scrittura che ponga le basi in una attiva ed efficace formazione dei docenti.

Riferimenti bibliografici

- Agosta, Rosa – Mancini, Giacomo – Naldi, Alessandra (2021), *Insegnare nella scuola dell'infanzia e primaria: un approccio psicodinamico*, Bologna, Il Mulino.
- Altet, Marguerite – Charlier, Eveline – Paquay, Leopold – Perrenoud, Philippe (2006), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, traduzione, prefazione e revisione a cura di Rigo Roberta, Roma, Armando.
- ARAN (Agenzia per la Rappresentanza Negoziale delle Pubbliche Amministrazioni), *Contratto collettivo nazionale di lavoro relativo al personale del comparto istruzione e ricerca triennio 2016-2018*: https://www.aranagenzia.it/attachments/article/8944/CCNL_%20ISTR%20RICERCA%20SIGLATO%2019_4_2018%20DEF_PUBB_2.pdf (ultima consultazione: 31.01.2023).
- Balducci, Renata (2005), *Scrivere di sé: manuale di scrittura creativa*, Milano, Sonda
- Bing, Elisabeth (1977), *...Ho nuotato fino alla riga. Bambini alla conquista della scrittura*, Milano, Feltrinelli.
- Bondioli, Anna (1995), *L'esempio tra pedagogia e psicologia: modeling, tutoring, scaffolding*, in *Melanges de l'ecole francaise de Rome. Italie et mediterrane*, 107-2, pp.433-457.
- Calò, Rosa (2003), *Introduzione. Continuità, curricolo e didattica della scrittura*, in Calò R. (a cura di) (2003), *Scrivere per comunicare, inventare, apprendere. Percorsi curricolari per la scuola dell'obbligo*, Milano, Franco Angeli, pp. 11-31.
- Chiantera, Angela – Cocever, Emanuela – Giunta, Claudia (2017), *Il laboratorio di scrittura a scuola. Percorsi didattici per la primaria*, Roma, Carrocci.

- Chiantera, Angela – Cocever, Emanuela (a cura di) (1996), *Scrivere l'esperienza in educazione*, Bologna, CLUEB.
- Cocever, Emanuela (a cura di) (2010), *Scrittura e formazione. Le parole come mediatori efficaci nelle professioni educative*, Trento, Erikson.
- Colombo, Adriano (2008) (a cura di), *Lavorare con queste Indicazioni*, in ID. (a cura di), *Il curriculum e l'educazione linguistica – Leggere le nuove Indicazioni*, Milano, Franco Angeli, pp. 9-21.
- Corno, Dario (1995), *La scrittura. Scrivere, riscrivere, sapere di sapere*, Catanzaro, Rubbettino.
- Corradi, Adele (2017), *Non so se don Lorenzo*, Milano, Feltrinelli.
- Gallagher, Kelly – Kittle, Penny (2018), *180 Days: Two Teachers and the Quest to Engage and Empower Adolescents*, Heinemann educ books.
- GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (1975): <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazionelinguistica-democratica/> (ultima consultazione: 23.02.2023).
- Guerriero, Anna Rosa (a cura di) (2021), *Scrivere. Idee per la didattica della scrittura*, Firenze, Franco Cesati Editore.
- Iacconi, Camilla (2021/2022), *La motivazione a scrivere. Esperienze significative per la formazione di insegnanti e bambini*, Tesi di Laurea Magistrale a Ciclo Unico, Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna (relatrice prof.ssa Cristiana De Santis, correlatrice prof.ssa Angela Chiantera).
- Koch, Kenneth (2023), *Desideri, sogni, bugie*, Bologna, La Linea.
- Levi, Primo (1986), *I sommersi e i salvati*, Torino, Einaudi.
- Lodi, Mario (1970), *Il paese sbagliato: diario di un'esperienza didattica*, Torino, Einaudi.
- Lodi, Cosetta – Tonucci, Francesco (a cura di) (2017), *L'arte dello scrivere: incontro fra Mario Lodi e don Lorenzo Milani*, Drizzona, Casa delle arti e del gioco – Mario Lodi.
- Lucangeli, Daniela (2019), *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Trento, Erikson.
- Luzzatto, Giunio (2000), *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*, Roma, Carrocci Editore.

- Minuto, Sabina (2020), *Perché saper scrivere è importante?:* <https://lari-cerca.loescher.it/perche-saper-scrivere-e-importante/> (ultima consultazione: 08.02.2023)
- MIUR – Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari, a cura del Comitato Scientifico Nazionale per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione* (22 febbraio 2018): <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2> (ultima consultazione: 16.02.2023).
- MIUR – Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione* (DM 254, 16 novembre 2012): https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262 (ultima consultazione: 15.02.2023).
- Pallotti, Gabriele – Borghetti, Claudia – Rosi, Fabiana (2021), *Insegnare a scrivere nella scuola primaria. Il progetto Osservare l’interlingua*, Cesena/Bologna, Caissa Italia.
- 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:* [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=DA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=DA) (ultima consultazione: 02.03.2023).
- Piemontese, Maria Emanuela (2021), *La scrittura: un caso di problem solving*, in Guerriero, Anna Rosa (a cura di), *Scrivere. Idee per la didattica della scrittura*, Firenze, Franco Cesati Editore, pp. 23-35.
- Poletti Riz, Jenny (2017), *Scrittori si diventa: metodi e percorsi operativi per un laboratorio di scrittura in classe*, Trento, Erikson.
- Rai Cultura, Adele Corradi: *insegnanti ascoltate Don Milani. La professoressa che lavorò con Lorenzo Milani:* <https://www.raicultura.it/letteratura/articoli/2018/12/Adele-Corradi-insegnanti-ascoltate-Don-Milani-0fab952f-1d75-4603-ba61-51e648652e71.html> (ultima consultazione: 02.03.2023).
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria editrice fiorentina.
- Specchia, Aldo (2001), *La documentazione scolastica. La scuola tra memoria e futuro*, Roma, Anicia.

Zamponi, Ersilia (2017), *I draghi locepei. Imparare l'italiano con i giochi di parole*, Torino, Einaudi.

Zamponi, Ersilia – Piumini, Roberto (2008), *Calicanto. La poesia in gioco*, Torino, Einaudi.

«Se bastasse una sola canzone...».

Didattizzazione di testi autentici per apprendenti di italiano L2 di livello A1

SALVATORE PEPI

«Se bastasse una sola canzone...». Didactic applications of adapted authentic texts for learners of Italian as L2/FL at A1 level

This paper aims to offer practical suggestions for planning and management of lessons of L2/LS Italian aimed at non-native learners. After a first part in which attention is paid to the choice of significant materials, the paper focuses on the importance of songs in teaching Italian to foreigners. The song, thanks to its expressive and communicative power, makes the process of acquiring a language more evocative and emphasizes the role of the teacher through the teaching of authentic texts. Finally, an UdA is presented, which focuses on some songs from the “Sanremo Festival”, designed to take into account the concrete communicative needs of non-native-speaker learners.

Il contributo si propone di offrire spunti operativi per la progettazione e la conduzione di lezioni di Italiano L2/LS rivolte ad apprendenti alloglotti. Dopo una prima parte in cui l’attenzione si rivolge alla scelta di materiali significativi, ci si sofferma sull’importanza della canzone nell’insegnamento dell’italiano a stranieri. La canzone, grazie alla sua potenza espressiva e comunicativa, rende più suggestivo il processo di acquisizione di una lingua ed enfatizza il ruolo del docente attraverso la didattica di testi autentici. Infine, si presenta una UdA, incentrata su alcune canzoni del “Festival di Sanremo”, progettata tenendo conto delle concrete esigenze comunicative di apprendenti non italofoni.

SALVATORE PEPI (salvatore.pepi@unict.it) è dottore di ricerca in Filologia e linguistica romanza, docente di Discipline letterarie nella Scuola secondaria di primo grado dell’I.C. “Cavour” di Catania nonché tutor qualificato di Lingua e cultura italiana per stranieri della Scuola di lingua e cultura italiana per stranieri (ITALSTRA) dell’Ateneo catanese. Ha conseguito la certificazione CEDILS in Didattica dell’Italiano a stranieri

rilasciata dall'Università Ca' Foscari di Venezia e la certificazione TKT per l'insegnamento CLIL conseguita presso l'IPRASE di Rovereto; inoltre, è in possesso dell'attestato di somministratore degli esami CILS rilasciato dall'Università per Stranieri di Siena.

1. I materiali autentici didattizzati

1.1. Premessa

Con la progressiva affermazione dell'approccio umanistico-affettivo sul versante della glottodidattica dell'italiano L2/LS¹, appare sempre più evidente l'esigenza di soffermarsi su una «lingua vera ed autentica, ed è proprio dal bisogno di esporre gli apprendenti della lingua straniera alle situazioni comunicative reali che nasce il bisogno di usare i cosiddetti "materiali autentici"» (Alujević Jukić – Bjelobrk, 2011: 77).

La letteratura scientifica è costellata di un considerevole numero di studi² che pongono l'accento su ciò che Wilkins (1976) definisce "materiale autentico", ovvero un tipo di materiale rivolto ad un pubblico di apprendenti madrelingua e non alloglotti, che non ha una finalità specificatamente didattica (Begotti, 2006).

Fino a non molto tempo fa si tendeva ad associare automaticamente il "materiale" con il manuale di lingua e civiltà, tanto più se l'azione didattica si rivolgeva ad apprendenti stranieri: anche oggi la scelta del materiale da proporre in aula appare quanto mai ardua e complicata in quanto è facile incorrere nella "trappola" di seguire in modo pedissequo e monodirezionale ciò che è contenuto nel manuale.

Non sottovalutando l'importanza del libro di testo – da sempre calibrato sui livelli del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (QCER, 2002) e sui profili degli apprendenti – sembrerebbe ormai superata l'idea di fruire unicamente del manuale in uso, adatto a tutti i corsi e rivolto a tutte le categorie di apprendenti (Vedovelli, 2002) poiché la scelta di attingere il materiale unicamente dal manuale porterebbe ad una fruizione passiva e, in ragion di ciò, "spersonalizzante" della lingua.

Tra i docenti di italiano L2, appare sempre più evidente l'esigenza di implementare il manuale mediante il ricorso a materiali autentici e/o *realia*, che possano catturare l'attenzione dell'apprendente non italofono rendendo più avvincente il processo di acquisizione di una lingua non nativa e consentendo uno scambio comunicativo più efficace tra docente e discente, basato su un reciproco "mettersi in gioco" che orienta interessi e argomenti (Sardo 2019:247).

¹ Molto frequentemente si tende ad usare impropriamente o, addirittura, come sinonimi LS (lingua straniera) e L2 (lingua seconda): è chiaro che la distinzione riguarda il contesto (monolingue o multilingue) in cui viene acquisita una lingua. Sulla distinzione tra LS e L2 si riporta quanto definito da Balboni (2020: 12): «la lingua straniera non è presente nell'ambiente in cui viene studiata (ad esempio, l'inglese studiato in Italia), mentre la lingua seconda è presente nell'ambiente (l'inglese studiato da uno studente o acquisito da un immigrato italiano in Inghilterra; l'italiano studiato o acquisito spontaneamente da un immigrato in Italia)».

² Si segnalano, a titolo esemplificativo, i contributi di Begotti (2018; 2006); Bonvino (2004); Comodi (1995), Wilkins (1976).

Lo sviluppo delle glottotecnologie e l'uso capillare delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione rendono accessibile in tempo reale il reperimento di qualsiasi tipo di materiale e permettono di destare la motivazione dello studente alloglotto grazie all'utilizzo, da parte del docente, di input comprensibili e significativi.

In tale prospettiva, il docente potrà attingere dalla rete una vasta gamma di materiale autentico (foto, immagini, insegne pubblicitarie, videoclip musicali, stralci di documentari, canzoni, ecc.) da proporre in classe grazie al supporto della LIM.

Nel caso di immagini e/o di proiezioni di videoclip musicali, il materiale autentico mostra alcune componenti extralinguistiche importanti sia per la comprensione, sia per la conoscenza del variegato modello culturale italiano: infatti, tutti gli elementi di prossemica, cinesica e vestemica possono essere veicolati attraverso l'uso di materiale autentico con la possibilità di reperire testi continuamente aggiornati e di alta flessibilità didattica nel loro utilizzo (Begotti, 2018).

È importante altresì che tali materiali rispondano a linee di interesse già esplorate all'interno della classe, in modo da attivare un dialogo attivo e produttivo.

I materiali autentici – configurandosi idealmente come un «ponte tra l'uso della lingua in classe e le situazioni linguistiche reali» (Harrich, 2011: 321) – sono il riflesso spontaneo della cultura e della civiltà italiana e delle relative manifestazioni (Comodi, 1995).

A rinsaldare questa tesi è Martari (2019), che invita i docenti di lingua e cultura italiana a stranieri ad adattare e modellare i materiali autentici non soltanto in relazione agli stimoli linguistici forniti dai mass media (quali, ad esempio, una canzone, una serie televisiva, il quotidiano online), ma anche in funzione agli aspetti (inter)culturali che essi veicolano, al fine di destare curiosità e avvicinare gli apprendenti a modelli culturali percepiti, sovente, come “distanti” o, semplicemente, “diversi”.

Avvicinare ed educare i discenti non italofofoni al concetto della “diversità” a partire dalla scelta di materiale autentico che permetta la conoscenza dei modelli culturali italiani si configura come un efficace mezzo per scardinare stereotipi e *cliché* che fanno parte dell'immaginario collettivo del parlante, inteso anche come “attore sociale”.

Sebbene risulti acclarata l'importanza dell'uso e dell'impiego dei materiali autentici nella didattica dell'italiano L2, un aspetto da non trascurare risiede nel fatto che tali materiali possono risultare di difficile comprensione per alcuni discenti stranieri, specialmente se trasferiti da poco in Italia e con una conoscenza modesta della lingua seconda.

Per ovviare a questo problema e per rendere comprensibili i testi proposti, è indispensabile che il docente operi la didattizzazione: un processo arduo e complesso che consiste in un'attenta e oculata selezione dei materiali e che

tiene conto di molte variabili, quali, ad esempio, la tipologia dei destinatari, i loro interessi, i reali bisogni comunicativi, il metodo di apprendimento pregresso nonché i diversi stili cognitivi.

Come afferma Begotti (2018:27), «il materiale autentico didattizzato, vale a dire reso comprensibile e selezionato dal docente dopo attenta riflessione e preparazione, rappresenta la mediazione creata dal docente per la comprensione di materiale ed una eventuale successiva produzione della lingua».

2. L'impiego della canzone nell'insegnamento dell'Italiano L2/LS

2.1. Uno sguardo d'insieme

Nel panorama glottodidattico dell'italiano L2/LS la canzone si inserisce in uno dei filoni di ricerca più studiati e analizzati negli ultimi tempi come, tra l'altro, testimonia il cospicuo numero di contributi ad essa dedicati³.

La compresenza di musica e parole rende la canzone un testo continuo o "misto", come afferma Tolentino Quiñones (2021: 683), adatto a ricoprire una posizione privilegiata nella categoria di materiale autentico.

Attingere all'immenso serbatoio di canzoni italiane e impiegarle in un contesto d'aula rappresenta un'attività multimodale che – avvalendosi di un linguaggio polialfabetico (quello linguistico e quello musicale) – desta curiosità, mantiene viva l'attenzione favorendo la memoria a lungo termine, proietta l'apprendente in una dimensione linguistica reale con cui l'apprendente può entrare in contatto anche al di fuori della classe (Martari 2019).

La canzone si rivolge a parlanti madrelingua in quanto presenta una lingua "viva" e non artefatta: una sorta di mimesi dell'italiano parlato⁴, modellato sulle concrete abitudini comunicative del parlante.

L'ascolto di una canzone permette, inoltre, di rilevare, sul piano metafonologico, se la lingua in cui è cantato il brano musicale è marcata in diatopia, risalendo – attraverso la pronuncia, l'intonazione, l'interferenza con il dialetto – alla provenienza geografica del cantante (Coveri 2020).

³ Sull'uso e sull'impiego della canzone nella didattica dell'Italiano L2/LS si consultino a titolo esemplificativo i lavori di Coveri (2020); Martari (2019); Caon (2011); Mauroni (2011); Begotti (2008); Murphey (1990); Balboni (1985).

⁴ Per quel che riguarda il tipo di italiano usato nelle canzoni, si rimanda a Coveri (2020: 174) il quale, analizzando un campione di canzoni italiane, giunge alla conclusione che per «la sua natura semiotica, di "lingua per musica", e l'attesa di poesia che esso [*l'italiano*] suscita nel pubblico, gli impediscono (e gli hanno impedito ancor più in passato) di essere una lingua "viva e vera", ma non (come è stato osservato, anche a proposito del parlato cinematografico e televisivo), di essere "verosimile"(e, sorprendentemente, in certi casi più vicina alla norma di quanto si pensi)».

Tra l'altro, molti testi di canzoni – soprattutto quelle appartenenti al genere trap, attualmente in voga tra gli ascoltatori più giovani – presentano parole mutate dallo slang giovanile con una ritmicità così veloce che talvolta non consente di distinguere chiaramente i suoni delle parole, generando confusione nella comprensione generale della canzone stessa.

È chiaro che la canzone, quale testo autentico, manifesti delle innegabili difficoltà: essa – presentata nella sua veste linguistica originaria – potrebbe apparire “inaccessibile” a un apprendente neoarrivato in Italia con un livello linguistico elementare della L2.

Al fine di rendere meno ostico il processo di acquisizione linguistica, è indispensabile che il docente renda comprensibile l'input attraverso la didattizzazione che, semplificando le parti della canzone ritenute più difficili, rappresenta un espediente fondamentale per la comprensione globale del testo musicale da parte dello studente non italofono.

Nel processo di didattizzazione della canzone, il docente ricopre un ruolo decisivo: ha il compito, infatti, di modellare e manipolare la lingua in base alle esigenze comunicative del pubblico a cui è rivolto l'intervento didattico. A tale proposito, per rendere più accessibile la lingua delle canzoni il docente potrebbe, per esempio, aggiungere alcune glosse esplicative accanto alle parole ritenute semanticamente più difficili, oppure associare a tali parole un'immagine in modo tale da creare un repertorio lessicale coadiuvato da immagini.

Oltre a sciogliere i dubbi semantici associati da un parlante straniero ad una parola ritenuta “sconosciuta”, questo metodo consente l'assimilazione dello specifico lemma o lessema mediante l'associazione del suo sinonimo e prevede di conseguenza un incremento del repertorio lessicale dell'apprendente.

Il ricorso alla pratica musicale, attraverso l'ascolto delle canzoni, può avere implicazioni vantaggiose nel processo di acquisizione ed elaborazione linguistica a tutti i livelli di analisi della lingua a prescindere che si tratti di L1 o di L2. Su questa linea, Bianchi (2020: 147) osserva come «l'uso della musica possa portare miglioramenti in fonetica e fonologia (ad esempio nella pronuncia) e che favorisca la memorizzazione nel lessico, oltre, in generale, a contribuire a migliorare gli automatismi (anche a livello articolatorio)».

Tra l'altro, l'iterazione continua di parole e di espressioni che occorrono costantemente in un qualsiasi brano musicale, mette in atto un meccanismo di memorizzazione inconscia, quasi inconsapevole per cui l'ascoltatore non italofono ricorderà le parole sebbene svincolate dalla sfera semantica di appartenenza (Pasqui, 2003).

La canzone, agendo sia sull'emisfero destro – che è la parte deputata alla memorizzazione della melodia – sia su quello sinistro – che memorizza le parole –, rende più immediato il processo di assimilazione linguistica (Caon 2011).

Secondo quanto teorizzato da Coveri (2020: 173), la didattizzazione di una canzone «[...] dovrebbe comprendere una fase di attività *pre-ascolto* (con l'acquisizione di conoscenze enciclopediche e linguistiche); una serie di attività *durante l'ascolto* (comprensione del testo, riconoscimento del testo, *cloze tests*); una batteria di attività *post-ascolto* (analisi linguistica, retorica, testuale, tematica, paratestuale)».

Generalmente quando si procede all'ascolto di un brano musicale è fondamentale che esso venga ascoltato e riascoltato più volte in modo tale che l'apprendente non italofono si abitui al ritmo, all'intonazione, alla velocità del cantante.

Prendendo a modello il suggerimento di Harrich (2011:323) relativo alle fasi di ascolto del notiziario e rapportandolo all'ascolto di una canzone, andrà ricordato che: «[...] L'insegnante deve chiarire che nella prima fase d'ascolto, non è assolutamente richiesto di comprendere ogni cosa, ma solo, a seconda dell'attività proposta, il senso globale dell'argomento (comprensione globale, o *skimming*) oppure di selezionare alcune informazioni dal testo (comprensione selettiva o *scanning*) in base ad un criterio dato (ad esempio in base allo scopo, per individuare le idee chiave, ecc.). Per gli ascolti successivi l'insegnante può, ma non necessariamente deve, proporre delle attività che richiedono la comprensione parola per parola (comprensione analitica)».

La scelta di approntare percorsi operativi a partire dall'ascolto e dall'analisi di testi musicali significa anche istituire un parallelismo logico tra lingua e cultura, che rappresentano un binomio indissolubile nel processo di acquisizione di una lingua seconda; come dice Begotti (2018: 29), «la lingua veicola cultura e quindi qualsiasi materiale può essere spunto per presentare e spiegare modelli culturali italiani».

A sostegno di questa tesi, Mauroni (2011: 403) ritiene che «la canzone, oltre ad essere l'elaborazione di un singolo artista, spesso "condensa" in una narrazione un evento, un momento storico o testimonia un dibattito culturale italiano su alcuni temi»; poi prosegue affermando che, nell'ottica di una didattica delle lingue straniere, la potenza evocativa della canzone «può rappresentare uno stimolo per gli studenti di italiano LS ad avvicinarsi ad un'altra cultura e alla storia di un altro paese».

2.2. Canzone e motivazione: un binomio inscindibile

La canzone, discostandosi da una dimensione marcatamente scolastica, svela la lingua di tutti i giorni senza nessun tipo di manipolazione o di aggiustamento e ciò ha un impatto positivo sullo studente non italofono in quanto, in virtù della sua potenza comunicativa, ne suscita la motivazione. Quest'ultima, come evidenzia Krashen (1984: 85), presuppone la messa in campo di input significativi che prevedano la promozione di scenari di apprendimento

incentrati sulla scelta di canzoni e di testi musicali in linea con i gusti degli apprendenti in modo tale da far leva sia sulla motivazione intrinseca sia, soprattutto, su quella estrinseca⁵.

Muovendoci in questa direzione, sembra evidente il ruolo di facilitatore ricoperto dall'insegnante, che, come suggerisce Mauroni (2011: 400), «[...] mette in atto una serie di settings e di opportunità che permettono all'apprendente sia di confrontarsi con i materiali autentici, sia di esercitare dei ruoli comunicativi reali (ad esempio, chiedere per colmare un vuoto di informazione; costruire il significato di un testo; patteggiare significati), sia di formulare ipotesi (accolte come tali e seriamente prese in considerazione dall'insegnante e dagli altri studenti), sia di vedersi restituire un feedback in merito alle ipotesi fatte».

Oltre a favorire la spinta motivazionale, la canzone – intesa come procedura didattica – prevede attività di mediazione sociale⁶ che presuppongono uno scambio comunicativo continuo; d'altro canto – come dice Krashen (1984: 89), a cui Balboni fa riferimento (2020: 27) – la lingua è «un segno di appartenenza e di identificazione ad un gruppo sociale» e, in virtù di questo, per essere pienamente acquisita deve essere fruita dall'apprendente straniero attraverso la promozione della socialità e della metacognizione⁷.

⁵ Sulla differenziazione tipologica della motivazione, si riporta quanto affermato da Ianes (1996: 35) «L'insegnante lamenta spesso la carenza di motivazione intrinseca, e cioè di un riconoscimento personale, da parte dell'allievo, dell'importanza che riveste per lui quel tipo di acquisizione, con conseguente investimento spontaneo di energie e comportamenti diretti alla meta. [...] Di qui lo sforzo didattico di utilizzare materiali vicini agli interessi presenti negli alunni o che comunque permettano loro di sperimentare facilmente dei successi, allo scopo di rendere l'impegno nell'apprendimento il più gratificante possibile. [...] La motivazione estrinseca si differenzia da quella intrinseca per il fatto che viene sostenuta dall'esterno attraverso l'uso sistematico di rinforzatori positivi. L'insegnante cerca di motivare l'alunno rinforzando le sue risposte che si orientano nella direzione voluta (prestare attenzione, portare il materiale giusto, tentare di risolvere i problemi, usare le strategie proposte, persistere attivamente nello sforzo, ecc.) attraverso vari tipi di stimoli positivi come la lode, l'approvazione pubblica, varie forme di riconoscimento anche concrete, come piccoli premi o sistemi complessi di gratificazioni simboliche. In questi casi la motivazione dell'alunno viene potenziata dalla presenza di questi incentivi, di per sé estranei ai contenuti dell'apprendimento, ma che vengono tatticamente utilizzati dall'insegnante con la speranza di «agganciare» poi l'alunno alle motivazioni intrinseche che la padronanza, nel frattempo acquisita, dovrebbe riuscire a fargli sperimentare».

⁶ Per una panoramica completa ed esaustiva delle attività cooperative e delle metodologie didattiche innovative (tra tutte, si annoverano: il *cooperative learning*, il *jigsaw*, il *pairing*, il *flipped teaching*, il *role play*, il *debate*), si rimanda a Danesi *et alii* (2020).

⁷ Tra gli studi sulla didattica metacognitiva, si segnalano, a titolo esemplificativo, i lavori di Cornoldi (1995) e di Ianes (1996).

Come recita il "CEFR *Companion volume*⁸ (2020: 28): «Considerare gli apprendenti come attori sociali implica coinvolgerli nel processo di apprendimento con i descrittori come mezzo di comunicazione. Implica anche il riconoscimento della natura sociale dell'apprendimento linguistico e dell'uso del linguaggio, ovvero l'interazione tra il sociale e l'individuo nel processo di apprendimento. Considerare gli apprendenti come utenti della lingua implica un uso estensivo della lingua di arrivo in classe – imparare a usare la lingua piuttosto che imparare solo la lingua (come oggetto di apprendimento). Considerare gli apprendenti come individui plurilingui e pluriculturali significa consentire loro di utilizzare tutte le loro risorse linguistiche, quando necessario, incentivandoli a cogliere le somiglianze e le regolarità, nonché le differenze tra lingue e culture».

Adottando questo punto di vista e rapportandolo alla canzone come modello o proposta didattica perseguibile, è possibile comprendere come gli studenti siano indotti: a confrontarsi sulle diverse emozioni che possono provocare in loro determinate canzoni, a tradurre nella loro lingua il testo della canzone, a cogliere le sfumature semantiche o il significato metaforico che sottende un testo musicale, a ricercare il cantante o il gruppo musicale che ha interpretato quella determinata canzone, a scoprire individualmente o collettivamente altre canzoni dello stesso interprete o cantautore e, a ragion di ciò, a esprimere tra di loro i propri gusti musicali in relazione all'ascolto di canzoni italiane.

In quest'ottica e in un clima disteso e rilassato, che solo l'ascolto di una canzone può creare, lo studente apporterà il proprio contributo senza esitazione né paura di incorrere nell'errore abbattendo il filtro affettivo, cioè quell'invisibile ostacolo psicologico che, a partire da stati di tensione o da attività che possano stigmatizzare l'immagine del sé, viene automaticamente attivato impedendo l'acquisizione linguistica⁹.

Proprio come affermano Dulay, Burt, Krashen (1984: 85), le circostanze sociali influenzano l'azione del filtro per cui «motivi particolari, esigenze ed attitudini che sono alla base dell'apprendimento della seconda lingua prendono forma dalla posizione che l'individuo occupa o vuole occupare nella società, e dalle attività sociali in cui l'apprendente si impegna o vuole impegnarsi».

In relazione a una didattica delle lingue straniere di stampo umanistico-affettivo, incentrata e pensata a partire dall'uso delle canzoni, l'insegnante si impegnerà a favorire le *social skills* valorizzando le differenze, le attitudini e le prerogative del gruppo classe, tenendo conto che ogni singolo apprendente, in

⁸ Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare, traduzione italiana del CEFR *Companion volume*, Consiglio d'Europa, 2020, a cura di Monica Barsi, Edoardo Lugarini e Anna Cardinaletti.

⁹ Dulay-Burt- Krashen (1985: 84-85).

virtù della sua “unicità”, percepisce, decodifica ed elabora un’informazione in modo soggettivo e funzionale alle proprie esigenze comunicative.

Oltre a favorire la socialità ad ampio raggio, l’uso delle canzoni consente di istituire un parallelismo tra lingua e cultura d’appartenenza; infatti, come osserva Mauroni (2011: 403)

la canzone, oltre ad essere l’elaborazione di un singolo artista, spesso “condensa” in una narrazione un evento, un momento storico o testimonia un dibattito culturale italiano su alcuni temi [...]. Questo può rappresentare uno stimolo per gli studenti di italiano LS ad avvicinarsi ad un’altra cultura e alla storia di un altro paese attraverso uno strumento accattivante; sulla base di questi “avvicinamenti” motivanti, gli studenti possono essere invitati a comparare i nuovi contenuti con le conoscenze pregresse sia rispetto alla propria cultura che a quella del paese straniero, raffrontando, ad esempio, momenti storici di una nazione e “reazioni” artistiche. [...] Anche la canzone, quindi, se proposta con opportune attività di spiegazione dei contenuti, di confronto attivo da parte degli studenti, di ricerca sulle fonti, può contribuire in modo significativo a motivare lo studio di aspetti storici e culturali (e quindi non solo linguistici) di un Paese.

2.3. “Giochiamo” con le canzoni

La canzone, in virtù della sua natura poetica e a volte eversiva, racchiude in sé una chiara valenza ludica e, opportunamente inserita all’interno di una lezione, può favorire una partecipazione attiva da parte degli studenti.

La promozione di attività ludiche è una buona strategia per rispettare gli stili di apprendimento e veicolare i contenuti didattici agevolmente; infatti, come afferma Balboni (2020:29), «il gioco è autotelico, non vuole far prendere un bel voto, non incute la paura di un brutto voto, non contrappone docente/studente, non ha un giudice (linguistico) ma un arbitro del gioco, che può anche essere l’insegnante: la *rule of forgetting* di Krashen, secondo cui si acquisisce meglio quando ci si dimentica che si sta acquisendo una lingua, si applica al massimo nella didattica ludica».

Il docente, consapevole della componente intrinsecamente “giocosa” che sottende l’ascolto della canzone, dovrà ingegnarsi a proporre attività ludiche. Un esempio ben noto consiste nell’attività a cloze: durante la fase di ascolto, l’insegnante proietta sulla LIM il testo della canzone con alcune parole mancanti da inserire (è preferibile che le parole debbano appartenere ad una sfera semantica specifica in modo tale da elicitarne la tematica o l’argomento da affrontare) al fine di rendere più dinamica e accattivante la lezione.

Inoltre, attraverso la ludodidattica lo studente all’occorrenza sarà incoraggiato ad apprendere e proverà meno fatica a fissare e a memorizzare il ritmo, la melodia della canzone nonché gli elementi linguistici che sottende la canzone

stessa. A sostegno di questa tesi, Danesi (2020: 157) rileva che il gioco «permette al discente di focalizzare e concentrare la sua mente sulle forme linguistiche adatte in modo specifico a rispondere al quesito».

3. Proposta operativa

3.1. Progettazione di una UdA

Approntare una UdA è un'attività complessa che presuppone una conoscenza capillare della classe in quanto, per essere efficace, deve destare la motivazione degli apprendenti attraverso la presentazione di argomenti che suscitano il loro interesse.

A tale proposito, prima di procedere alla pianificazione di una UdA o, più in generale, di una UD¹⁰ il docente si proporrà di "osservare" la classe cogliendo gli stimoli che provengono dai discenti¹¹.

L'osservazione – differendo «dal semplice guardare» – rappresenta uno strumento di «rilevazione finalizzata all'esplorazione/conoscenza di un determinato fenomeno» e concorre a promuovere una maggiore consapevolezza nella gestione delle dinamiche didattiche e educative da parte dell'insegnante dinnanzi al contesto classe (Mantovani 1995).

Gli altri elementi che entrano in gioco per la progettazione di una *lesson plan* sono: l'età (bambini, adolescenti, giovani, adulti), il contesto (monolingue, plurilingue), il livello di competenza linguistica (principiante, intermedio, avanzato), il grado di scolarità (alfabetizzato, analfabeta, diplomato, laureato).

Dopo questa preliminare e fondamentale fase che riguarda i destinatari dell'UdA, l'insegnante, a partire dal *Syllabus*¹², dovrà scegliere un argomento, definendo le conoscenze, le abilità e le competenze (linguistiche, sociali e culturali) che intende far raggiungere agli apprendenti.

¹⁰ Sulla distinzione tra UD e UdA si rimanda a Balboni (2020: 14-22).

¹¹ La presente UdA nasce da un'attività osservativa da me condotta in classe, incentrata sul *peer tutoring*: prima dell'avvio delle lezioni di lingua e cultura italiana, gli studenti (divisi in gruppi di due) avevano il compito di "intavolare" un dialogo e/o una conversazione a partire da uno specifico argomento (lavoro, passatempi, musica preferita, vacanze, giro per la città, *routine* quotidiana, cibo preferito, ecc.), estratto a sorte da un mazzo di *flashcards*. Durante questa fase di *warming up activity*, della durata orientativa di massimo 5 minuti, è stato possibile – attraverso l'osservazione unitamente all'ascolto passivo – cogliere interessi, attitudini, sfumature del carattere di ogni singolo apprendente.

Questa modalità di osservazione, mi ha permesso di predisporre un percorso didattico in via di principio coerente con gli interessi della classe.

¹² Uno strumento prezioso per indirizzare i docenti verso la progettazione consapevole di un itinerario didattico è il *Sillabo di Italiano L2 per studenti universitari in scambio* (2012) di Maria G. Lo Duca.

Coerentemente con quanto dichiarato nel § 1.2 di questo articolo, una qualsiasi UD o UdA deve collocarsi nell'ambito di un processo di apprendimento in cui il docente è invitato ad attivare più stili cognitivi (verbale, iconico, creativo) al fine di porre lo studente nella condizione di *imparare ad imparare* attraverso l'acquisizione di un metodo di studio personale, efficace e affine alla propria indole.

Stabiliti, dunque, questi criteri generali si passa alla progettazione vera e propria: si sceglie il titolo che si intende dare al percorso didattico e si definiscono i tempi¹³ e le fasi.

Il modello operativo di UdA, che si propone di seguito, ricalca lo schema gestaltico di «globalità → analisi → sintesi», ripreso da Balboni (2020: 64-65), a cui si aggiunge la «motivazione» che, antepoendosi alle altre tre summenzionate fasi, costituisce l'indispensabile fase d'avvio delle attività.

A conclusione dell'UdA, si allega, inoltre, un questionario di metacognizione in cui gli apprendenti saranno indotti a riflettere sulle attività svolte rilevandone i punti di forza e di debolezza: in base al *feedback* di ogni singolo studente, l'insegnante verificherà l'efficacia della proposta didattica sulla classe e nel caso contrario potrà rivederla, apportando aggiustamenti e modifiche, ricalibrandone il tiro.

3.2. «Un tuffo nella musica: Sanremo nel tempo»: un esempio di percorso operativo

3.2.1. Breve premessa di senso

L'attività che qui si presenta, dal titolo «*Un tuffo nella musica: Sanremo nel tempo*», trae ispirazione da una lezione che ho avuto modo di proporre agli studenti della "Scuola di Lingua e Cultura Italiana per Stranieri" dell'Ateneo catanese svoltasi nel mese di febbraio 2022.

È stata concepita per un pubblico di adulti, nella fattispecie studenti Erasmus e studenti stranieri esterni all'Ateneo ma iscritti ai corsi, dell'età compresa tra i 20 e i 55 anni: un gruppo-classe stratificato al suo interno, con un buon livello d'istruzione e con una conoscenza della lingua italiana pari ad un livello A1 del CERF¹⁴.

Nella Tab. 1 si fornisce una tabella riassuntiva relativa alla conformazione del gruppo-classe a partire da tre variabili: età, nazionalità e tipologia di ogni singolo apprendente.

¹³ Sui tempi di realizzazione di una UdA, si fa presente che «hanno la durata di una sessione (una «lezione», un *period*: di solito tra i 45 e i 90 minuti)». (Balboni 2020: 15).

¹⁴ L'UdA, così pensata, potrebbe essere rivolta anche ad una classe di livello base del CPIA.

ETA	NAZIONALITÀ	TIPOLOGIA
20	spagnola	studentessa Erasmus
22	spagnola	studentessa Erasmus
23	portoghese	studente Erasmus
23	inglese	studentessa Erasmus
24	tedesca	studentessa Erasmus
24	polacca	studentessa Erasmus
25	thailandese	studentessa Erasmus
26	malgascia	studentessa in mobilità triennale
27	malgascia	studentessa in mobilità triennale
27	malgascia	studentessa in mobilità triennale
27	malgascio	studente in mobilità triennale
32	francese	Visiting Professor
47	brasiliana	Visiting Professor
53	ucraina	studentessa esterna
55	ucraino	studente esterno

Tabella 1: Composizione del gruppo-classe.

I corsiti, provenienti da diversi Stati europei ed extraeuropei, come si evince chiaramente dalla Tab. 1, hanno iniziato le lezioni del corso a metà novembre con assiduo interesse e mossi da un'inconfutabile spinta motivazionale, dato che – immessi in un contesto italofono – il loro obiettivo cardine corrispondeva ad un armonico inserimento nel contesto sociale della realtà in cui avevano scelto di svolgere il loro percorso di formazione universitaria o post-universitaria, ovvero Catania.

Dopo un inizio difficoltoso per alcuni – soprattutto per la studentessa thailandese che aveva una conoscenza limitata dell'alfabeto latino, per la quale sono state previste ulteriori attività integrative e di supporto – gli studenti hanno cominciato a "familiarizzare" con la lingua italiana L2 e già a metà febbraio – periodo in cui è stata proposta l'UdA – il loro livello acquisizionale e la loro capacità comunicativa erano gradualmente incrementati e migliorati.

Le lezioni sono state svolte in modalità mista e per le attività sincrone si è utilizzata la piattaforma MS Office Team.

La *lesson plan* si prefigge di coniugare le istanze linguistiche con quelle culturali: infatti, l'argomento di cui si parla è il "Festival della Canzone italiana" o, più comunemente, "Festival di Sanremo" che rappresenta un fenomeno mediatico e di costume tipicamente italiano che desta un innegabile interesse nei confronti di un pubblico non italofono che intende entrare in contatto sia – e

soprattutto – con la lingua sia con i costumi e le consuetudini che connotano intrinsecamente il valore identitario del paese accogliente.

3.2.2. Pianificazione e articolazione dell'UdA

Nella predisposizione dell'UdA, ci si è soffermati sui traguardi che il docente si propone di far raggiungere agli apprendenti in termini di a) conoscenze, b) abilità e c) competenze – non soltanto disciplinari ma anche trasversali – che vengono sintetizzati nello schema sottostante:

CONOSCENZE	LESSICALI	<i>Conoscere:</i> - i termini afferenti alla sfera semantica del corpo umano.
	GRAMMATICALI	<i>Conoscere:</i> - le categorie grammaticali di nome, aggettivo, verbo; - i numeri ordinali e cardinali.
	SOCIOCULTURALI	<i>Conoscere:</i> - il festival della canzone italiana; - il cantautorato italiano.
	COMUNICATIVE	<i>Conoscere:</i> - le parti del corpo umano.
ABILITÀ	LESSICALI	<i>Essere in grado di riconoscere:</i> - i concetti di connotazione e denotazione.
	GRAMMATICALI	<i>Riconoscere, distinguere, individuare:</i> - gli usi e le funzioni delle categorie grammaticali di nome, aggettivo e verbo.
	SOCIOCULTURALI	<i>Rispettare:</i> - il turno di parola nelle attività collettive.
	COMUNICATIVE	<i>Usare correttamente:</i> - l'accordo nome, aggettivo, verbo.
COMPETENZE	LESSICALI	<i>Cogliere:</i> - le sfumature semantiche di un vocabolo in base al contesto d'uso (polisemia).
	GRAMMATICALI	<i>Reimpiegare:</i> - le strutture comunicative e grammaticali anche in contesti comunicativi diversi.
	SOCIOCULTURALI	<i>Istituire:</i> - parallelismi tra modelli culturali italiani e quelli dello Stato di appartenenza, attraverso le canzoni, cogliendo affinità e differenze.
	COMUNICATIVE	<i>Descrivere:</i> - sé e gli altri, usando con appropriatezza l'ordine dei costituenti frasali.

L'UdA, della durata orientativa di circa 135 minuti, è articolata in cinque fasi come qui di seguito schematizzate:

PRIMA FASE: MOTIVAZIONE (10 min.)

Le attività vengono avviate attraverso un *brainstorming*: si proiettano sulla LIM alcune foto **(A)**¹⁵ – prese da internet, esemplificative del "Festival della Canzone italiana" – a partire dalle quali si raccolgono gli interventi da parte degli apprendenti.

Attraverso la descrizione e il commento delle foto¹⁶ si introdurrà sinteticamente il "Festival di Sanremo" che rappresenta un evento musicale significativo nella storia del Paese.

La fase di riscaldamento si conclude con il video che passa in onda la proclamazione dei vincitori seguito dall'esibizione di questi ultimi.

SECONDA FASE: GLOBALITÀ (20 min.)

La seconda fase prevede la proiezione sulla LIM di uno stralcio di un testo relativo al Festival, didattizzato e reso accessibile mediante semplificazioni, aggiustamenti, aggiunte che vengono segnalate in corsivo.

I vocaboli considerati "difficili" rispetto al livello-target degli apprendenti sono stati preventivamente messi in rilievo e spiegati con l'ausilio di *spidergram*, di sinonimi, di parafrasi attraverso la tecnica del *noticing* (la parola viene messa in evidenza ed è riconoscibile in quanto posta tra due parentesi tonde). Un altro espediente è stato la creazione di un collegamento ipertestuale con rinvio esplicito alla spiegazione del vocabolo.

Il testo input **(B)** è breve ed è stato diviso in due paragrafi per agevolare, anche sotto l'aspetto visivo, la scansione degli argomenti di cui si fa accenno; dopo la lettura si propongono tre esercizi di comprensione che ricalcano tre diverse modalità **(C), (D), (E)**.

Si procede con la correzione collettiva dell'esercizio di comprensione sulla LIM.

¹⁵ Le lettere indicano gli allegati posti in Appendice.

¹⁶ La prima foto ritrae il teatro Ariston, sede ufficiale della manifestazione canora; segue un'immagine di Sanremo (si chiede se conoscono la città; in quale regione e/o parte dell'Italia si trova; se sono mai stati a visitarla; perché è famosa); nella terza foto c'è il "Leone d'oro", il premio che riceverà il vincitore; infine, si è scelta la foto della premiazione dei vincitori dell'edizione 77° del Festival.

TERZA FASE: ANALISI (80 min.)

Per comodità didattica la fase di analisi prevede due momenti che vengono descritti di seguito.

- *Primo momento (1/2): 40 min.*

La terza fase prevede la visione e l'ascolto della prime due strofe e del ritornello de *La prima cosa bella*, canzone presentata al "Festival di Sanremo" nel 1970, in doppia esibizione, da Nicola da Bari e dai *Ricchi e Poveri*¹⁷.

Successivamente si fa cenno al successo che la canzone ha avuto anche nel 2010 dando il titolo all'omonimo film diretto da Paolo Virzì: in questa circostanza la canzone è stata reinterpreta della cantante italo-marocchina Malika Ayane classificandosi in vetta alle classifiche radiofoniche.

Dopo questo breve *excursus* in cui si è ripercorsa brevemente – e nelle linee generali – la storia de *La prima cosa bella* attraverso un *identikit* **(F)**, appositamente realizzato dal docente, si propone l'ascolto integrale della *cover* di M. Ayane (*pre-ascolto*); si procede poi con il secondo ascolto e in questa fase (*durante l'ascolto*) gli studenti dovranno completare il testo con le parole mancanti¹⁸ **(G)**.

Si propone un esercizio di fissazione¹⁹ **(H)** che verrà corretto *in plenum*: pertanto, i corsisti saranno invitati a riconoscere i verbi all'infinito e coniugarli al presente indicativo oralmente e per alzata di mano, rispettando il turno di parola.

- *Secondo momento (2/2): 40 min*

Si prosegue col secondo momento della terza fase che prevede la proiezione sulla LIM della classifica delle canzoni del settantasettesimo "Festival di Sanremo" **(I)**: l'insegnante nominerà, in ordine casuale, il nome del cantante e/o della canzone e gli studenti dovranno indicare la posizione in classifica **(L)** attraverso l'uso dei numeri ordinali e cardinali.

L'obiettivo è quello di conoscere e memorizzare, attraverso il gioco, la numerazione araba e romana in italiano.

¹⁷ L'insegnante può scegliere di mostrare uno stralcio di video in cui compare l'esibizione al Festival o del cantante pugliese oppure del gruppo musicale italiano formatosi a Genova nel 1967.

¹⁸ A conclusione dell'ascolto, gli apprendenti dovranno riconoscere che le parole mancanti appartengono alla categoria dei verbi, specificandone il modo e il tempo: si tratta solo di verbi all'Indicativo presente, nozione che si dà come prerequisito del livello A1.

¹⁹ L'esercizio in questione prevede di riportare tutti verbi all'Indicativo presente (nella prima colonna), specificandone l'infinito (seconda tabella) e la coniugazione alla quale tali verbi appartengono (terza colonna).

Per formalizzare l'intervento sui numeri cardinali e ordinali, viene proiettata una tabella **(M)** e, attraverso l'induzione, si evince il meccanismo di formazione dei numeri (ad esempio, per i cardinali: l'aggiunta alle decine, a partire da venti, delle unità; per gli ordinali: il suffisso *-esimo*).

Nella fase di analisi si propone il videoclip di *Ciao Ciao* de "La Rappresentante di Lista" (fase di *pre-ascolto*).

Prima dell'avvio dell'attività, il docente rivolge agli apprendenti se conoscono il duo musicale e fornisce qualche notizia attraverso un *identikit* **(N)** con le immagini della cantante e del chitarrista.

Successivamente si procede con un *cloze test* **(O)**: si fornisce il testo della canzone con delle parti mancanti che devono essere completate a partire dal secondo ascolto (fase *durante l'ascolto*).

Dopo la correzione plenaria, segue la proiezione di una immagine ritraente il corpo umano con delle frecce riferite alle sue diverse parti **(P)**: gli studenti devono inserire correttamente le parole che si riferiscono ad ogni singola parte del corpo tra quelle proposte.

A questo punto, si prosegue con la realizzazione di una tabella bipartita: nella prima colonna si riportano i nomi di alcune parti del corpo, nella seconda, invece, gli aggettivi a cui si riferiscono i nomi creando una vera e propria nomenclatura delle parti del corpo **(Q)**.

Segue un esercizio di grammatica in cui gli studenti devono volgere dal singolare al plurale i nomi relativi ad alcune parti del viso e del corpo **(R)**, facendo attenzioni ad alcuni nomi che presentano delle particolarità nel metasplasma di numero come ad esempio *il ciglio> le ciglia e non i cigli. Si individuano, dunque, i nomi sovrabbondanti e, attraverso degli esempi e/o delle frasi semplici, si fa riflettere che tali nomi presentano due plurali di genere e di significato diversi.

Quarta fase: Analisi (15 min.)

La fase dell'analisi consiste nel reimpiego delle conoscenze acquisite durante il corso dell'UdA

Per quest'ultima attività, si propone una produzione scritta **(S)**: si proietta sulla LIM la foto di un personaggio che gli studenti dovranno descrivere fisicamente con l'ausilio della nomenclatura relativa alle varie parti del corpo.

La descrizione deve essere costituita da un minimo di 20 parole ad un massimo di 40.

Quinta fase: Riflessione metacognitiva (5 min.)

Al termine delle attività inscritte all'interno dell'UdA, si propone agli apprendenti un questionario di metacognizione **(T)**, volto a far riflettere sulle eventuali difficoltà incontrate durante l'esecuzione delle attività.

4. Conclusioni

La fase conclusiva del percorso didattico ha previsto la somministrazione di un questionario metacognitivo (**U**), volto a far riflettere ogni singolo apprendente sulle diverse attività proposte all'interno dell'UdA.

Su un totale di 19 studenti in presenza e 3 da remoto, tutti hanno risposto affermativamente ai quesiti n.1, 2, 3, 4, 5, 6, 10.

Relativamente al quesito n. 13, 15 studenti hanno contrassegnato "Sì", 5 studenti "Non sempre", 3 studenti "No".

Le attività che hanno particolarmente colpito l'interesse dei 23 studenti (quesiti n. 6 e n. 10) sono state quelle relative alla visione dei videoclip e conseguentemente all'ascolto delle due canzoni e alle attività ad esse correlate (*cloze test*).

L'attività che è piaciuta di meno è stata: per 7 studenti l'attività di grammatica, per 6 studenti la produzione scritta, per 5 studenti la lettura del testo autentico didattizzato con gli esercizi di comprensione, mentre 4 studenti hanno lasciato lo spazio vuoto al quesito.

In ogni caso, i risultati del questionario metacognitivo, hanno evidenziato una buona ricezione della proposta e un grande interesse per le attività dell'UdA.

L'adozione di una didattica metacognitiva, che ha posto il *focus* sulla riflessione linguistica con tecnica della "scoperta", è stata accompagnata da una dimensione ludica dell'apprendimento incentrata – tra le varie tecniche – anche sull'ascolto della canzone, oltre ad essere stata apprezzata dagli studenti, ha consentito loro di "allenarsi" simultaneamente sulle quattro abilità linguistiche (ascolto, comprensione, interazione orale, produzione).

L'intervento didattico ha contribuito a far comprendere agli studenti l'esistenza di diverse modalità di fruizione dell'italiano L2 e l'utilità di riflettere e di costruire piani strategici di lavoro per una maggiore garanzia di successo nel processo di acquisizione di una lingua straniera.

Grazie al buon *retrieval* memoriale ottenuto con l'associazione melodia/lessico²⁰, gli studenti sono riusciti a usare stringhe frasali e singoli lessemi in modo corretto: p.es hanno memorizzato caratteristiche strutturali del sistema nominale, in ordine ai lessemi proposti; circa l'80 % dei corsisti ha memorizzato e reimpiegato in contesti comunicativi nuovi l'espressione idiomatica "mi scoppia nel cuore la voglia di festa" per indicare "il volersi divertire". Infine, un sintagma che ha destato curiosità è l'ossimorico "dolce disdetta", per

²⁰ Nell'introduzione a Murphey 1992, Alan Maley osserva: «Music is highly memorable. Whether this is because it creates a state of relaxed receptivity, or because its rhythms correspond in some way with basic body rhythms, or because its messages touch deep-seated emotional or aesthetic chords, or because its repetitive patterning reinforces learning without loss of motivation – whatever the reason, songs and music "stick" in the head» (Murphey 1992: 3).

indicare "un rifiuto tutt'altro che dolce", che ha una chiara connotazione ironica.

Durante la fase esecutiva di questo percorso operativo sono emersi alcuni spunti che, in vista di una eventuale riproposizione del percorso didattico, potrebbero essere presi in considerazione: ad esempio, durante le attività di *post-ascolto*, ci si potrebbe soffermare su alcune parole, contenute nel testo di una delle due canzoni proposte, al fine di riconoscere i diversi significati di uno stesso elemento lessicale in diversi contesti d'uso e far riflettere sui concetti di omografia e di polisemia.

Ripensata in questo modo, l'UdA potrebbe essere indirizzata ad apprendenti di livello intermedio che, avendo maturato una maggiore consapevolezza delle strutture comunicative dell'italiano LS/L2, saranno in grado di cogliere le sfumature di significato di una parola, riflettendo sulla natura caleidoscopica e sulla dimensione metaforica della lingua italiana.

Riferimenti bibliografici

- Alujević Jukić, Marijana – Bjelobrč Marija (2011), *Materiali autentici nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera ai croatofoni*, in «Zb. Rad. Filoz. Fak. Splitu», 4, pp. 77-93 (<https://hrcak.srce.hr/file/200849>, ultimo accesso: 26.04.2023).
- Balboni, Paolo E. (2020), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*, Torino, UTET.
- Balboni, Paolo E. (2002), *Le sfide di Babele, insegnare lingue nella società complesse*, Torino, UTET.
- Balboni, Paolo E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- Balboni, Paolo E. (1985), *L'uso delle canzoni nella didattica dell'italiano e delle lingue straniere*, in «Scuola e Didattica», 3, pp. 87-89.
- Balboni, Paolo E. – Caon, Fabio (2020), *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- Begotti, Paola (2018), *Tecniche didattiche e didattizzazione di materiali autentici* (<http://www.icon-formazione.it/tecniche-didattiche-e-didattizzazione-di-materiali-autentici>, ultimo accesso: 19.05.2023).
- Begotti, Paola (2018), *L'italiano degli italiani. Il materiale autentico per insegnare la lingua italiana ad adulti stranieri*, in «Italiano a Stranieri», 25, pp. 27-30.

- Bianchi, Valentina (2020), *Il ruolo della musica nell'apprendimento delle lingue seconde*, in Coveri, Diadori 2020: 145- 154.
- Caruso, Giuseppe (2020), recensione di Yahis Martari, *Insegnare italiano L2 con i mass media*, in «Italiano LingueDue», vol. 12/1, pp. 1052-1059.
- Caon, Fabio (2011), *L'italiano parla Mogol: imparare l'italiano attraverso i testi delle sue canzoni*, Perugia, Guerra.
- Caon, Fabio (2015), *Italians, imparare l'italiano con le canzoni*, Roma, Bonacci.
- Comodi, Anna (1995), *Materiali autentici: selezione e uso nella didattica dell'italiano come lingua straniera*, Perugia, Guerra.
- Cornoldi, Cesare (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, il Mulino.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press [ed. it. *Quadro Comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano – Firenze, R. C. S. Scuola – La Nuova Italia/Oxford, 2002].
- Coveri, Lorenzo (2020), *La canzone nell'insegnamento dell'italiano L2*, in «Italiano LinguaDue», 12, 1, pp. 397- 438.
- Coveri, Lorenzo – Diadori, Pierangela (2020), *L'italiano lungo le vie della musica: la canzone*, Firenze, Cesati.
- Danesi, Marcel – Diadori, Pierangela – Semplici, Stefania (2020), *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti anche in contesti CLIL*, Roma, Carocci.
- Dulay, Heidi – Burt, Marina – Krashen, Stephen (1985), *La seconda lingua*, Bologna, il Mulino.
- Harrich, Karin (2011), *Il notiziario ovvero l'importanza dell'uso di materiali autentici nell'insegnamento-apprendimento linguistico*, in «Italiano LinguaDue», 2, 2, pp. 321- 335.
- Ianes, Dario (1996), *L'approccio metacognitivo nell'insegnamento*, in Id. (a cura di), *Metacognizione e insegnamento: spunti teorici e applicativi*, Trento, Erickson, pp. 13- 49.
- Lo Duca, Maria G. (2012), *Il Sillabo di Italiano L2 per studenti universitari in scambio*, Roma, Carocci.
- Mantovani, S. (1995), *La ricerca sul campo in educazione*, Milano, Bruno Mondadori, Milano.
- Martari, Yahis (2019), *Insegnare italiano L2 con i mass media*, Carocci, Roma.

- Mauroni, Elisabetta (2001), *Imparare l'Italiano L2 con le canzoni. Un contributo didattico*, in «Italiano LinguaDue», 3, 1, pp. 397- 438.
- Murphey, Tim (1990), *Songs and Music in Language Learning*, Bern, Peter Lang.
- Pavan, Elisabetta (2014), *Problemi e opportunità nella classe interculturale*, in Balboni P., Caruso G., Lamarra A. (a cura di), *Scuola di formazione di italiano lingua seconda-straniera: competenze d'uso e integrazione*, Roma, Carocci.
- Pasqui, Rita (2003), *L'utilizzo della canzone in glottodidattica*, in «Supplemento alla rivista EL.LE», <https://www.italy.it/lutilizzo-della-canzone-glottodidattica> (ultimo accesso 20.10.2023).
- Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, traduzione italiana, a cura di Monica Barsi, Edoardo Lugarini e Anna Cardinaletti, del CEFR *Companion volume*, Consiglio d'Europa, 2020.
- Sardo, Rosaria (2017), *Quale didattica dell'italiano per i nativi digitali? Prime riflessioni sul progetto MAT.ITA dell'Università di Catania*, in «Italiano LinguaDue», 9, 2, pp- 229-290.
- Sardo, Rosaria (2019) *Didattica dell'italiano e curriculum verticale: proposte per i nativi digitali tra Scuola e Università*, in: Avolio F., Nuzzaci A., Spetia L., *Politiche e problematiche linguistiche nella formazione degli insegnanti*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 229-248.
- Sottile, Roberto (2013), *Il dialetto nella canzone italiana degli ultimi venti anni*, Roma, Aracne (*Supplementi alla biblioteca linguistica*, 16).
- Tolentino Quiñones, Hermis (2021), *Uso della canzone nella classe di lingua e cultura per sviluppare la competenza socioculturale*, in «Italiano LinguaDue», 13, 2, pp. 681-713.
- Vedovelli, Massimo (2002), *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del quadro europeo per le lingue*, Roma, Carocci.
- Wilkins, David Arthur (1976), *Notional Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press.
-

Appendice

(A)

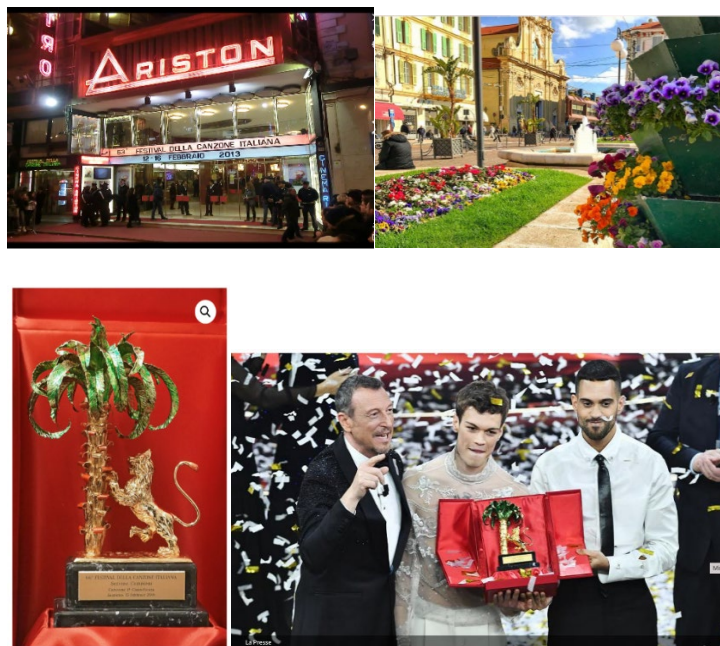


Figura 1: Foto esemplificative del Festival di Sanremo 2022 prese da Internet.

(B)

Festival della canzone italiana

1. Storia del festival di Sanremo

Il Festival della Canzone Italiana, o *Festival di Sanremo*, si svolge ogni anno, **dal 1977, al Teatro Ariston**: è una gara canora alla quale partecipano *cantanti italiani che portano canzoni inedite (nuove)*. Giurie di esperti e pubblico votano la canzone preferita da casa.

Il Festival premia il vincitore della gara; ci sono anche altri premi: “**Nuove Proposte**” (premio per i cantanti esordienti) “**Premio Mia Martini**” (premio della critica, intitolato a una famosa cantante italiana, Mia Martini), “**Premio Volare**” (premio per il miglior testo musicale, intitolato alla canzone di Domenico Modugno, scritta da Franco Migliacci).

Prima il Festival si svolgeva al Casinò di Sanremo ed era trasmesso in radio; dal 1977 si svolge al Teatro Ariston ed è trasmesso in Eurovisione da Raiuno (primo canale della TV pubblica italiana).

I più famosi presentatori del Festival sono: Pippo Baudo (13 conduzioni), Mike Bongiorno, (11 conduzioni), Carlo Conti e Amadeus.

Ci sono state anche conduttrici: Antonella Clerici e Raffaella Carrà.

2. Il Teatro Ariston

*L' **Ariston** è un teatro famoso: ospita i cantanti in gara, l'orchestra, il coro, gli ospiti nazionali e internazionali, i conduttori e/o le conduttrici, il pubblico, gli esperti musicali.*

Negli anni Ottanta l'orchestra non c'era perché le canzoni del Festival erano cantate in playback.

*L' **Ariston** è il posto **ideale per eventi** e trasmissioni televisive, proiezioni, rassegne di poesia, balletto, lirica, convegni, fitness e eventi sportivi (come il Galà della Boxe, nel 1993), mostre, spettacoli musicali e di cabaret di vario *tipo per* soddisfare la clientela più esigente.*

Figura 2: Testo adattato e didattizzato, tratto da [Il Festival di Sanremo - Teatro Ariston Sanremo](#).

(C)

		V	F
1	Il Festival di Sanremo ebbe inizio nel 1979?		
2	Il Festival di Sanremo si svolge presso il teatro Ariston.		
3	I partecipanti propongono canzoni inedite di autori inglesi.		
4	Il vincitore è proclamato da giurie di esperti e voto popolare.		

Figura 3: Esempio di esercizio di comprensione Vero/Falso.

(D)

1	Cosa significa "inedito"?	A. Mai ascoltato prima B. Ascoltato tante volte
2	Dove erano trasmesse le prime edizioni del Festival?	A. Radio B. Televisione
3	Dove si svolgeva inizialmente il Festival di Sanremo?	A. Teatro Ariston B. Casinò di Sanremo
4	Chi ha condotto più volte il Festival?	A. Mike Bongiorno B. Pippo Baudo
5	In quali anni l'orchestra non c'era?	A. Ottanta B. Novanta
6	Nel Teatro Ariston si presenta solo il Festival?	A. SI B. NO

Figura 4: Esempio di esercizio di comprensione con scelta multipla.

(E)

1	Elenca quali sono i premi che vengono assegnati ai cantanti:
2	Chi sono Clerici e Carrà?

Figura 5: Esempio di domande a risposta aperta.

(F)

Titolo della canzone	<i>La prima cosa bella</i>
Testo della canzone	Scritta dal <u>compositore</u> (<i>chi scrive le canzoni</i>) Mogol e dal <u>cantautore</u> (<i>chi scrive e canta le proprie canzoni</i>) Nicola di Bari .
Storia della canzone:	Presentata a Sanremo nel 1970


	<p>sia da</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nicola di Bari [Nicola di Bari (Italia) - La Prima Cosa Bella (Sanremo 1970) - YouTube] <p>sia dai</p> <ul style="list-style-type: none"> - "<i>Ricchi e poveri</i>" (<i>un gruppo di cantanti italiani</i>) [Ricchi e poveri - La prima cosa bella (Sanremo 1970) - YouTube]. <p>Nel 2010, <i>La prima cosa bella</i> è stata cantata da</p> <ul style="list-style-type: none"> - Malika Ayane, una famosa <i>cantautrice</i> (<i>femminile di cantautore</i>) e musicista italo-marocchina [Malika Ayane - La prima cosa bella (official videoclip) - YouTube]. <p>La cover di Malika Ayane è la colonna sonora del film <i>omonimo</i> (<i>che porta lo stesso nome</i>) diretto da Paolo Virzì.</p>
Locandina del film	

Figura 6: Informazioni generali sulla canzone.

(G)**Testo della canzone ed esercizi di ascolto****a1. Completa il testo con le parole mancanti.**

Ho preso la chitarra
 e _____ per te
 il tempo di imparare
 non l' _____ e non so suonare
 ma _____ per te.
 La _____ questa voce
 chi _____ / _____ il mio cuore
 amore amore amore
 ___ quello che so dire
 ma tu mi capirai

I prati _____ in fiore
 _____ anche tu
 Ho voglia di morire
 non posso più cantare
 non _____ di più

La prima cosa bella
 che ho avuto dalla vita

_____ il tuo sorriso giovane, ___ tu.
 Tra gli alberi una stella
 la notte si è schiarita
 il cuore innamorato sempre più

La _____ questa voce
 chi _____ / _____ il mio cuore
 amore amore amore
 ___ quello che so dire
 ma tu mi capirai

La prima cosa bella
 Che ho avuto dalla vita
 _____ il tuo sorriso giovane _____ tu
 Tra gli alberi una stella
 la notte si è schiarita
 il cuore innamorato sempre più

La _____ questa voce
 chi _____ / _____ il mio cuore

Ho preso la chitarra e _____ per te amore amore amore -
--

Figura 7: Didattizzazione del testo della canzone.

(H)

Consegna: <i>Trascrivi nella prima colonna i verbi al presente, indica poi l'infinito (seconda colonna) e la coniugazione (terza colonna), come nell'esempio:</i>		
PRESENTE	INFINITO	CONIUGAZIONE
Suono	Suon-are	1°
Ho	Av-ere	2°
...

Figura 8: Esercizio di fissazione.

(I)

Numero cardinale	Numero ordinale	Cantante	Canzone
1	I	Mamohud e Blanco	<i>Brividi</i>
2	II	Elisa	<i>O forse sei tu</i>
3	III	Gianni Morandi	<i>Apri tutte le porte</i>
4	IV	Irama	<i>Ovunque sarai</i>
5	V	Sangiovanni	<i>Farfalle</i>
6	VI	Emma	<i>Ogni volta è così</i>
7	VII	LRDL	<i>Ciao ciao</i>
8	VIII	Massimo Ranieri	<i>Lettera al di là del mare</i>
9	IX	Dargen D'Amico	<i>Dove si balla</i>
10	X	Michele Bravi	<i>Inverno dei fiori</i>
11	XI	Matteo Romano	<i>Virale</i>
12	XII	Fabrizio Moro	<i>Sei tu</i>
13	XIII	Aka7even	<i>Perfetta così</i>
14	XIV	Achille Lauro	<i>Domenica</i>
15	XV	Noemi	<i>Ti amo non lo so dire</i>
16	XVI	Ditonellapiaga/ Rettore	<i>Chimica</i>
17	XVII	Rkomi	<i>Insuperabile</i>

18	XVIII	Iva Zanicchi	<i>Voglio amarti</i>
19	XIX	Giovanni Truppi	<i>Tuo padre, mia madre, Lucia</i>
20	XX	Highsnob e Hu	<i>Abbi cura di te</i>
21	XXI	Yuman	<i>Ora e qui</i>
22	XXII	Le Vibrazioni	<i>Tantissimo</i>
23	XXIII	Giusy Ferreri	<i>Miele</i>
24	XXIV	Ana Mena	<i>Duecentomila ore</i>
25	XXV	Tananai	<i>Sesso occasionale</i>

Figura 9: Classifica del Festival di Sanremo 2022.

(L)

<p>D. A quale posizione in classifica si trova Fabrizio Moro?</p> <p>R. È al numero 12 (dodici).</p>
<p>D. A quale posto in classifica si trova la canzone di Fabrizio Moro?</p> <p>R. È al XII (dodicesimo) posto</p>

Figura 10: Esempio di domanda e risposta.



(M)

CARDINALI		ORDINALI	
Cifre	Lettere	Cifre	Lettere
1	Uno	I	Primo
2	Due	II	Secondo
3	Tre	III	Terzo
4	Quattro	IV	Quarto
5	Cinque	V	Quinto
6	Sei	VI	Sesto
7	Sette	VII	Settimo
8	Otto	VIII	Ottavo
9	Nove	IX	Nono
10	Dieci	X	Decimo
11	Undici	XI	Undic-esimo
12	Dodici	XII	Dodic-esimo
13	Tredici	XIII	Tredic-esimo
14	Quattordici	XIV	Quattordic-esimo
15	Quindici	XV	Quindic-esimo
16	Sedici	XVI	Sedic-esimo
17	Diciassette	XVII	Diciassett-esimo

18	Diciotto	XVIII	Diciott-esimo
19	Diciannove	XIX	Diciannov-esimo
20	Venti	XX	Vent-esimo
21	Vent-uno	XXI	Ventun-esimo
22	Venti-due	XXII	Ventidu-esimo
23	Venti-tre	XXIII	Ventitre-esimo
24	Venti-quattro	XXIV	Ventiquattr-esimo
25	Venti-cinque	XXV	Venticinqu-esimo
	
30	Trenta	XXX	Trent-esimo
40	Quaranta	XL	Quarant-esimo
50	Cinquanta	L	Cinquant-esimo
60	Sessanta	LX	Sessant-esimo
70	Settanta	LXX	Settant-esimo
80	Ottanta	LXXX	Ottant-esimo
90	Novanta	LIX	Novant-esimo
100	Cento	C	Cent-esimo
101	Centouno	CI	Centun-esimo
	
110	Centodieci	CX	Centodec-imo

Figura 11: Tabella riportante i numeri ordinali e cardinali in cifre e in lettere.

(N)

IDENTIKIT	
	<p>La Rappresentante di Lista o LRDL è un gruppo musicale italiano. Ha partecipato due volte al Festival di Sanremo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. nel 2021 con il brano <i>Amare</i> (XI posto); 2. nel 2022 con il brano <i>Ciao, Ciao</i> (VII posto).
	<p>Veronica Lucchesi è la cantante; è toscana, è nata a Pisa il 17 ottobre 1987. È anche attrice.</p>

	<p>Dario Mangiaracina è il chitarrista; è siciliano, è nato a Palermo il 21 marzo 1985. È laureato in Medicina.</p>
---	---

Figura 12: *Identikit* del gruppo musicale con didascalie esplicative semplificate; foto estrapolate da Google Immagini.

(P)

a1. Completa il testo con le parole mancanti.

- Cosa sono? verbi nomi
- aggettivi
- A che cosa si riferiscono? _____

Come stai bambina?
Dove vai stasera?
Che paura intorno
È la fine del mondo
Sopra la rovina sono una regina
Ma-ma-ma
Ma non so cosa salvare

Sono a pezzi, già mi manchi
_____ dolci, _____ infranti
Che spavento, come il vento
Questa terra sparirà
Nel silenzio della crisi generale
Ti saluto con amore

Con le _____, (per 3 volte)
Ciao ciao
Con i _____, (per 3 volte)
Ciao ciao
E con la _____, con il _____, con il _____
Ciao ciao
E con le _____, con il _____, coi miei _____
Ciao (ciao, ciao, ciao, ciao, ciao, ciao, ciao)

Questa è l'ora della fine
Romperemo tutte le vetrine
Tocca a noi, non lo senti, come un'onda arriverà
Me lo sento esploderà, esploderà

La fine del mondo è una giostra perfetta
 Mi scoppia nel _____ la voglia di festa
 La fine del mondo, che dolce disdetta
 Mi vien da star male, mi scoppia la _____

Con le _____, (per 3 volte)

Ciao ciao

E con i _____, (per 3 volte)

Ciao ciao

E con le _____, con il _____, coi miei _____

Ciao ciao

E con la _____, con il _____, con il _____

a2. Completa il testo con le parole mancanti.

- Cosa sono? verbi nomi

aggettivi

- A che cosa si riferiscono? _____

Buonanotte, bonne nuit

E bonne nuit e ciao ciao

Buonanotte, è la fine, ti _____

Ciao ciao

Buonanotte, bonne nuit

E bonne nuit e ciao ciao

Ciao ciao (per 2 volte)

Mentre _____ cioccolata in un locale

Mi _____ una vertigine sociale

Mentre _____ uno stupido giornale

In città _____ la guerra mondiale

E con le mani, con le mani, con le mani

Ciao ciao

E con i piedi, con i piedi, con i piedi

Ciao ciao

Con le mani, con le mani, con le mani

Ciao ciao

Con i piedi, con i piedi, con i piedi

Ciao ciao

E con la testa, con il petto, con il cuore

Ciao ciao

E con le gambe, con il culo, coi miei occhi

Ciao!

Figura 13: Testo della canzone con cloze test.

(Q)

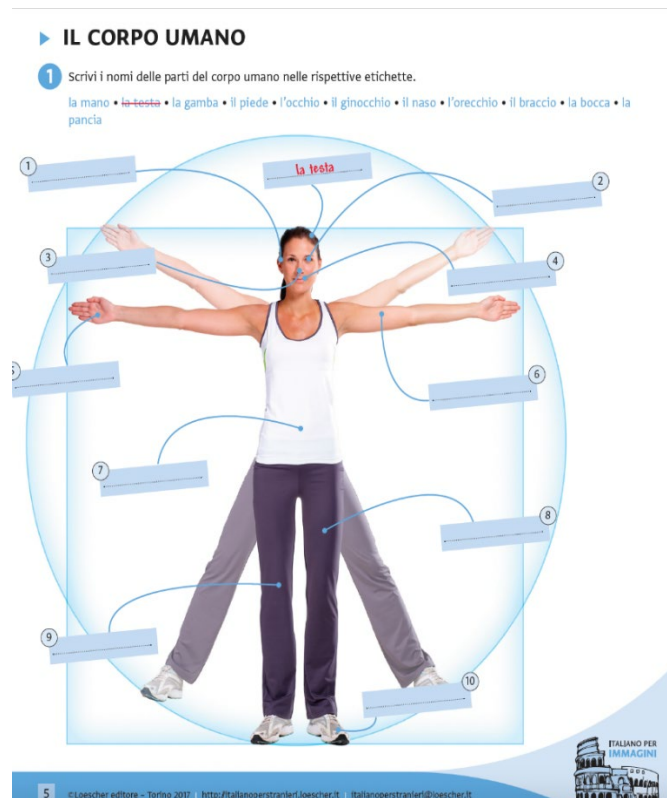


Figura 14: Esempio di esercizio di inserimento delle parole corrispondenti alle parti del corpo tratto da <http://italianoperstranieri.loescher.it>.

(R)

Nome	Aggettivi (com'è?)
Corporatura	Magro, snello, robusto, di media costituzione, ecc...
Altezza	Alto, basso, di media statura, ecc...
Capelli	Chiari, scuri, marroni, biondi, espressivi, profondi, ecc...
Occhi	...
Ciglia	
Naso	
Bocca	
Denti	
Labbra	
Spalle	
Braccia	

Figura 15: Tabella relativa alla descrizione delle parti del corpo.

(S)

Consegna: Volgi al plurale i nomi delle parti del corpo accordando l'articolo determinativo:	
SINGOLARE	PLURALE
L'occhio	
Il ciglio	
Il naso	
La bocca	
I denti	
Il labbro	
La spalla	
Il braccio	
La testa	
La mano	
Il piede	
Il ginocchio	
L'ombelico	

Figura 16: Esempio di esercizio di grammatica Singolare/Plurale.

(T)

Descrivi fisicamente Gerry Scotti aiutandoti con la "Nomenclatura" (min. 20 max.40 parole).	
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Figura 17: Esercizio di produzione scritta; immagine presa da Internet.

(U)

		Sì	Non sempre	No
1	Ti sono piaciute le attività?			
2	Il tempo a disposizione per lo svolgimento delle consegne è stato adeguato?			
3	Hai espresso la tua opinione durante le attività di avvio delle attività?			
4	Hai rispettato i turni di parola?			
5	Hai letto e capito il testo sul Festival e hai eseguito gli esercizi di comprensione?			
6	Hai completato il testo della prima canzone (<i>La prima cosa bella</i> di M. Ayane) con le parole mancanti?			
7	Hai trovato semplici gli esercizi sulla coniugazione dei verbi regolari al presente indicativo?			
8	Hai indicato le posizioni dei cantanti con i numeri cardinali?			
9	Hai indicato le posizioni dei cantanti con i numeri ordinali?			
10	Hai completato il testo della seconda canzone (<i>Ciao, ciao</i> dei RDL) con le parole mancanti?			
11	Hai memorizzato le parti del corpo in italiano? Ti è venuto difficile?			
12	Hai compreso e sai riconoscere i nomi sovrabbondanti?			
13	Hai avuto difficoltà nella descrizione fisica del personaggio proiettato sulla LIM? Hai rispettato le consegne?			

Figura 18: Questionario metacognitivo.

Recensione di *Dal testo al testo. Lettura, comprensione e produzione. Atti del III Convegno nazionale ASLI Scuola* (Roma, Università di Roma Tre, 20-22 febbraio 2020), a cura di Claudio Giovanardi, Elisa De Roberto e Andrea Testa, Firenze, Cesati, 2022

CHIARA LANZONI

CHIARA LANZONI (chiara.lanzoni7@unibo.it), dottoressa magistrale in Italianistica presso l'Università di Bologna sta attualmente frequentando il Dottorato di Ricerca in linguistica presso la medesima istituzione. Dal 2021 insegna materie letterarie nella scuola media. I suoi interessi di ricerca riguardano prevalentemente la didattica della lingua italiana e l'italiano scolastico.

Risulta evidente ormai da tempo la necessità di promuovere un rapporto più stretto e diretto tra l'università, dove i modelli teorici e le ricerche vengono elaborati, e la scuola, in cui questi modelli dovrebbero venire applicati dagli insegnanti. Se però, nella prassi, non sempre questa relazione viene coltivata adeguatamente, i curatori del volume ci ricordano subito che è invece proprio questa la *ratio* con cui nel 2012 all'interno dell'ASLI (Associazione per la Storia della Lingua Italiana) nacque la sezione Scuola, «per mettere insieme esperienze didattiche, ma anche (anzi forse soprattutto), percorsi di ricerca condivisi e linee di sperimentazioni tali da produrre ricadute positive» (p.11). Questa premessa suona come un invito a ricordare che:

Nell'ASLI Scuola non c'è chi deve insegnare qualcosa a qualcun altro calando dall'alto quote di sapere da mandare a memoria. C'è piuttosto la volontà di scambiarsi informazioni, esperienze, risultati di anni di lavoro in classe; e c'è

anche la volontà di condividere dubbi e incertezze, quei dubbi e quelle incertezze che dovrebbero sempre accompagnare chi ha il non facile compito di insegnare la lingua italiana a qualsiasi livello e in qualsiasi contesto. (p. 11)

È su queste basi, dunque, di ascolto reciproco e scambio attivo, che si è svolto il III Convegno nazionale dell'ASLI Scuola, intitolato *Dal testo al testo. Lettura, comprensione e produzione*, e tenutosi all'Università Roma Tre dal 20 al 22 febbraio 2020. Se nel primo Convegno (Roma Tre, 2015) l'attenzione era focalizzata sul rapporto tra grammatica e testualità, e nel secondo (Università per Stranieri di Siena, 2017) sulla scrittura a scuola, questo terzo evento si è concentrato, invece, «sulla centralità del testo, orale e scritto, e sui meccanismi della sua ricezione e della sua interpretazione come strumenti propedeutici alla fase di produzione» (p. 11).

Il volume, che registra i contributi in ordine alfabetico per autore, contiene la quasi totalità degli interventi esposti al Convegno, per un totale di 35 comunicazioni ed una relazione plenaria. Per ragioni di continuità tematica, saranno qui presentati a seconda dell'argomento trattato, seguendo una divisione in sette piccole sezioni proposta dai curatori stessi nella Premessa e riproposta con alcune modifiche non sostanziali.

Gli atti, dunque, si aprono con la relazione plenaria presentata da Nicola De Blasi (pp. 17-37), dedicata alla necessità di trovare (o ritrovare) oggi uno spazio per i dialetti nella scuola italiana. Partendo quindi dagli anni Venti ed analizzando soprattutto questi e gli anni Settanta, vengono passate in rassegna alcune fasi della didattica del Novecento in cui programmi e libri scolastici si sono concentrati anche sui dialetti. Si conclude, poi, con uno sguardo al ventunesimo secolo, nel quale il ruolo della didattica dei dialetti risulta molto marginale, fatta eccezione per alcune realtà, proprio come quella proposta da ASLI Scuola. Si forniscono quindi alcune ipotesi didattiche tali da permettere di condurre i discenti ad una conoscenza corretta della situazione linguistica italiana, basate anche e soprattutto sulle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012.

La prima sezione vera e propria, poi, coinvolge quei contributi che si occupano della centralità dei classici della letteratura italiana a scuola e che, ribadendone la versatilità per la prassi didattica anche odierna, propongono attività di riscrittura sul testo o analizzano i libri di testo a disposizione dei docenti. Nello specifico, Bianca Barattelli (pp. 39-49) suggerisce una serie di attività sul testo che permettano di «sfruttare le occasioni didatticamente efficaci» (p. 40) che presenta ancora oggi un classico della letteratura come *I Promessi Sposi*, per aiutare gli alunni del biennio della scuola superiore ad imparare la lettura consapevole del testo letterario, ma soprattutto per migliorare le competenze espositive e argomentative tramite la riscrittura guidata e vincolata. Similmente, anche se questa volta i destinatari sono gli studenti della scuola media, Corinna Corneli (pp. 77-79) propone un'attività sulla celeberrima poesia dannunziana *La pioggia nel pineto*, con l'ausilio di supporti multimediali

(video-letture che aiutano i discenti a focalizzare le sensazioni sensoriali e uditive) e con una conseguente riscrittura autonoma da parte delle classi. Andrea Testa (pp. 409-421), invece, richiama l'importanza della dimensione orale per la poesia, con la quale è da sempre intrecciata, e soprattutto per la didattica della poesia. Infatti, conduce un sondaggio su sei antologie di italiano del biennio della scuola superiore per valutare tanto la presenza o meno di spazi adeguati per le figure del suono nei testi, quanto quella (o meno) di strumenti digitali di supporto alla didattica finalizzati all'apprendimento delle stesse. Si è ritenuto pertinente includere in questa prima sezione anche il contributo di Cristiana De Santis (pp. 113-128), che affronta il tema del riuscire a proporre i classici della letteratura italiana, pensati per un pubblico di adulti, a bambini e ragazzi. A questo proposito, analizza i due adattamenti dello stesso classico (Il *Decameron* di Boccaccio) riadattati per ragazzi e pubblicati rispettivamente da Roberto Piumini (*Fiammetta d'amore*, 1998) e da Bianca Pitzorno (*Dame, mercanti e cavalieri*, 1991). Infine, conclude la sezione la comunicazione di Gaia Duca (pp. 139-146), che propone una riscrittura delle ottave relative all'episodio della pazzia di Orlando, tratte appunto dall'*Orlando Furioso*, ed una conseguente trasformazione del testo poetico prima in articolo di cronaca e poi in articolo scientifico, includendo quindi anche un esercizio di trasposizione di genere. L'attività è pensata per la scuola secondaria di primo grado, anche per aiutare i discenti a non percepire il testo scritto come «paludato» (p. 140).

La seconda sezione raccoglie invece le riflessioni e le proposte concrete ed operative per rafforzare la competenza testuale a partire da specifiche tipologie funzionali. In particolare, Daniela Nebuloni (pp. 271-284) presenta un percorso svolto in contemporanea con una classe quinta della scuola primaria ed i bambini dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia, a partire da alcuni *silent books*. La narrazione iconica del libro è stata transcodificata in narrazione linguistica dagli studenti di quinta elementare, mentre i bambini della scuola dell'infanzia hanno illustrato e rinarrato il racconto in una composizione collettiva, intrecciando quindi, nuovamente, codici iconici e linguistici. Alessandro Italia (pp. 213-221), poi, approfondisce il percorso strutturato *De-scrivo*, da lui condotto nella classe seconda della scuola secondaria di primo grado per avvicinare gli studenti al testo descrittivo tramite il libro di Stevenson, *L'Isola del tesoro*. Proseguendo, Valentina Fascia (pp. 159-168) ha trattato invece il genere argomentativo, a partire dall'importanza accordata alla competenza argomentativa dalle *Indicazioni nazionali* del 2012. Per farlo, propone un'ipotesi didattica destinata al secondo o terzo anno di scuola superiore che coinvolge sia l'educazione letteraria, con l'individuazione nei testi canonici degli snodi, dell'oggetto e del soggetto dell'argomentazione, che quella linguistica, con l'analisi degli enunciati del testo ed esercizi di elaborazione e ragionamento. Si è occupato di una tipologia testuale ancora diversa, poi, Claudio Nobili (pp. 299-308) che, dopo avere dato conto dei lavori di semplificazione linguistica

computi negli anni sull'italiano burocratico ed averne tratto un bilancio, propone un esempio di attività formativa incentrata sulla riscrittura di testi burocratici a scuola ed illustra il progetto *I.T.A.C.A.* (Insegnamento e Testi Amministrativi per una Cittadinanza Attiva), in corso presso l'Università di Salerno. Conclude la sezione la comunicazione di Lara Cavallini (pp. 63-76), incentrata sulle scelte lessicali e comunicative di studenti di scuola media in Toscana nella costruzione della lettera formale. Questo genere testuale, oltre ad essere breve e versatile, rielaborabile svariate volte e in diversi modi (e quindi adatto a esperienze laboratoriali), ha anche il merito di avvicinare gli studenti ad una partecipazione più attiva e sentita alla vita pubblica e cittadina, in relazione anche alle indicazioni ministeriali sull'educazione civica.

La terza sezione tematica racchiude cinque interventi focalizzati sulle tecniche della recensione e del riassunto. In primo luogo, Federica Rosiello e Claudia Tarallo (pp. 337-352) propongono un percorso di addestramento alla scrittura di recensioni pensato per il primo biennio della scuola superiore e composto di un protocollo didattico, quindi le attività presentate in classe, e di un protocollo di ricerca, quindi l'analisi quantitativa dei dati raccolti, per verificare l'efficacia dell'intervento. Giusi Castellana e Luca Rossi (pp. 51-62), invece, illustrano un'attività svolta nell'ambito dei corsi di recupero OFA (Obblighi Formativi Aggiuntivi) di italiano dei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e Scienze dell'educazione presso la Sapienza Università di Roma. Dopo un questionario sulle modalità di lettura dei discenti, sono stati organizzati alcuni moduli didattici per aiutare gli studenti nello studio, principalmente tramite l'utilizzo di riassunti. Sempre sul riassunto la comunicazione di Cecilia Demuru (pp. 101-112), che si è incentrata sull'importanza didattica di questo genere testuale a supporto ancora una volta dello studio, ma nella scuola secondaria di primo grado. A partire da alcune attività propedeutiche, e con l'obiettivo di ridurre la demotivazione che solitamente colpisce gli studenti quando viene loro chiesto di scrivere un riassunto, si sviluppa quindi l'attività, che prevede anche un lavoro più specifico sulla valutazione tra pari. Ancora, Mirko Tavosanis (pp. 399-408) si è occupato di descrivere, partendo dalla scuola, il modo in cui le attività di riformulazione vengono usate in classe e nelle situazioni reali. Inoltre, mostra il caso specifico di Wikipedia in lingua italiana e della riformulazione delle sue fonti, proponendo in conclusione alcune attività operative. Infine, Andrea Musazzo (pp. 261-269) racconta ed analizza una sperimentazione didattica realizzata con le classi terze della scuola media. Tale progetto prevedeva di raccogliere dei testi che documentassero la capacità dei discenti di trasformare in testo scritto, più precisamente sotto forma di riassunto, una risorsa audiovisiva attinente al programma di storia.

Introduce la quarta sezione, dedicata alle abilità di lettura e comprensione del testo, l'intervento di Silvia Demartini e Silvia Sbaraglio (pp. 91-100). Il loro contributo si inserisce nel progetto del Fondo nazionale svizzero per la ricerca

scientifico *Italmatica*, che indaga le sezioni teoriche dei libri di testo di matematica per le scuole elementari e medie. In particolare, si va ad approfondire il caso del genere testuale “problema matematico”. Si prosegue con la comunicazione di Giada Mattarucco e Leonardo Scelfo (pp. 251-259), che, ricordando il vero obiettivo delle antologie per la scuola media, e cioè insegnare a leggere e a scrivere, già sottolineato da Italo Calvino nell’antologia *La lettura*, di cui è stato uno dei curatori, esaminano l’apporto dello scrittore a *La lettura* stessa e, in parallelo, altre antologie dell’editore Palumbo, cofirmate da Carlo Lucarelli. Si occupano, invece, di «umanizzazione della didattica» (p. 389) Emanuele Soverchia, Laura Comerci e Roberto Ingravalle (pp. 389-397), che definiscono in questo modo l’importanza e la necessità di individualizzare gli interventi a seconda degli stili di apprendimento di ciascuno studente e soprattutto di quei discenti con Disturbi Specifici dell’Apprendimento. Questo apprendimento mirato parte dall’osservazione delle classi e ha come obiettivo anche l’accrescimento dell’autostima dei giovani ed un rapporto migliore degli stessi con la scuola. In seguito, Lina Grossi (pp. 199-211) ragiona sulla necessità di una complementarità tra lettura e scrittura, anche nella formazione dei docenti. La sua proposta metodologica, che vuole migliorare le capacità di capire, comparare e produrre testi nella scuola media, ha come obiettivi il potenziamento delle strategie di trattamento intertestuale delle fonti, la stimolazione della capacità di mobilità testuale e l’incremento di attività di lettura su testi non solo letterari. Conclude la sezione la comunicazione di Maria Rosaria Francomacaro (pp. 169-184), che riflette sulle modalità con cui la frequentazione dei testi in formato elettronico ha cambiato l’approccio alla scrittura e alla lettura da parte dei più giovani, e propone un percorso volto al potenziamento delle competenze di lettura e comprensione dei testi disciplinari presenti nei manuali scolastici, da affrontare attraverso il testo non continuo, genere versatile anche in ambiti diversi, come l’oralità e lo sviluppo delle competenze metacognitive.

Si prosegue, poi, con la quinta sezione, dedicata al ruolo della grammatica nella prassi didattica odierna, aperta dalla comunicazione di Michela Dota (pp. 129-138), che si focalizza sullo spazio riservato nei manuali di grammatica all’abilità del parlato, analizzando le pagine sulla produzione orale di 36 grammatiche per la scuola secondaria, pubblicate dagli anni Ottanta alla contemporaneità. Similmente, Fabio Ruggiano (pp. 365-373) argomenta l’importanza del testo nell’esperienza linguistica di ogni parlante e la conseguente necessità di portare la didattica dell’italiano verso «l’analisi delle funzioni degli oggetti linguistici nella realtà della comunicazione, che è una realtà testuale» (p. 365). Nel fare questo, denuncia invece le grammatiche attuali che, ben lontane dal presentare esercizi sui testi, si configurano ancora in modo molto classico e classificano le forme delle strutture della fonologia, della grafematica, della morfologia, della semantica e della sintassi. In seguito, Roberta Trezza (pp. 423-435) sposta l’attenzione sulla scuola primaria e sul bisogno di svecchiare

il metodo di insegnamento in modo che la scuola possa appassionare i più giovani e fare emergere in loro le competenze situate, ovvero la capacità di affrontare situazioni nuove sfruttando le proprie conoscenze e consapevolezza e risolvendo i possibili problemi emergenti. A questo fine, presenta alcune proposte didattiche laboratoriali utilizzate per rendere più significativa e coinvolgente la lezione di grammatica. Conclude la sezione il contributo di Silvia Demartini e Simone Fornara (pp. 81-90), in cui viene descritto il progetto di ricerca e formazione continua *Sgrammit. Scoprire la grammatica dell'italiano*, rivolto soprattutto alle scuole primarie della Svizzera italiana con il fine di pubblicare innovativi quaderni per i docenti per gli studenti per insegnare e apprendere la grammatica della lingua italiana.

La sesta, e più cospicua, sezione si concentra invece sui contributi che riguardano l'italiano come L2/LS. La prima comunicazione di questa penultima parte è quella di Paolo Nitti (pp. 285-297), che si occupa di bilanciare le abilità ricettive e produttive nella didattica della lingua italiana come L1 e L2, tramite la discussione di alcuni dati da lui ottenuti con la somministrazione di un questionario al personale docente di diversi ordini di istruzione. Il campione considerato è di 400 insegnanti, di cui si è analizzata la struttura della lezione e dell'unità didattica rispetto anche a come hanno articolato le attività. I risultati evidenziano che il parlato è ancora marginale rispetto alla comprensione dello scritto. Si prosegue con l'intervento di Michaela Rückl (pp. 355-364), che presenta uno sguardo empirico sull'italiano LS in Austria. L'insegnamento di quest'ultimo, spesso presentato come seconda o terza lingua straniera (dopo l'inglese o dopo inglese, francese o latino), sembrerebbe richiedere una maggiore sinergia tra i *curricola* linguistici ed una riflessione metalinguistica più approfondita, che prevenga che delle lingue tipologicamente correlate siano apprese a diversi livelli e in un lasso di tempo relativamente breve. Sempre incentrato sugli apprendenti austriaci di italiano è la comunicazione di Cristina Gavagnin (pp. 185-197), che illustra un percorso didattico svolto nel semestre invernale 2019-2020 con alcuni studenti universitari austriaci, futuri docenti di italiano. Ci si è concentrati sulla e-mail formale e sull'atto della richiesta, questo perché risulta fondamentale che gli apprendenti acquisiscano competenze di scrittura funzionale. Il progetto si è basato su due punti principali: l'insegnabilità della pragmatica e la consapevolezza pragmatica dei discenti. Sposta invece il focus sugli apprendenti di italiano L2 debolmente scolarizzati Agata Claudia Privitera (pp. 325-335), che propone nuove strategie di riflessione metalinguistica per tali discenti. Inoltre, passa in rassegna alcune ricerche sugli effetti dello scarso sviluppo della consapevolezza metafonologica sulle abilità di processazione del linguaggio. Serena Martini e Gabriele Zanella (pp. 241-250), poi, presentano alcuni metodi e tecniche di lavoro proposti in Friuli, ambiente caratterizzato dalla compresenza di diverse lingue, su una fiaba, disponibile già sia in italiano che in friulano, *Pierissùt*, tratta dalle *Tradi-*

zioni popolari friulane raccolte dal folclorista Luigi Gortani e poi tradotto e incluso tra le *Fiabe italiane* da Italo Calvino. Conclude, infine, la sezione, l'intervento di Stefania Leondini (pp. 223-232) sull'utilizzo della favola nella didattica delle lingue classiche. La *ratio* alla base della comunicazione è soprattutto la necessità di distaccarsi dal metodo grammaticale-traduttivo, ormai reso difficile anche dalle classi liceali attuali, sempre meno omogenee e con più studenti che presentano Bisogni Educativi Speciali. In particolare, ci si è concentrati sulla figura della volpe: si è partiti dalla favola di Fedro e si sono attraversate favole italiane, la pagina dell'incontro tra la Volpe e il Piccolo Principe scritta Antoine de Saint-Exupéry, il *Robin Hood* della Disney, *Fantastic Mr. Fox* e, per finire, il recente cartone animato *Zootropolis*.

L'ultima sezione, la settima, racchiude i contributi che comprendono riflessioni sul mondo digitale, come quello di Loredana Palma (pp. 309-324), che prende le mosse da un ragionamento sul supporto cartaceo alla lettura e sulla scrittura a mano. L'autrice, infatti, si domanda se la stabilità di questi supporti stata minata dalla «virtualità dilagante» (p. 309) e da modalità di apprendimento segnate dalle immagini. Per rispondere alla propria domanda, approfondisce quindi alcune attività, svolte con quattro classi di liceo scientifico, tali da richiamare l'attenzione sui significati e sull'uso delle parole stesse. Si prosegue con la comunicazione di Valentina Fanelli (pp. 147-158), volta ad analizzare quanto la tecnologia influenzi il nostro cervello e la posizione della scuola italiana in questa dicotomia tra innovazione e tradizione. Ne risulta che, se la tecnologia è una realtà innegabile, non bisogna però «rincorrere il mito della digitalizzazione» (p. 156), scuola e tecnologia devono lavorare sinergicamente per il bene dell'apprendimento dei ragazzi, non competere l'una contro l'altra. Paola Malvenuto (pp. 233-240), invece, presenta un'esperienza didattica svolta con la scuola secondaria di secondo grado tramite l'utilizzo di blog, ed in particolare blog letterari. La *ratio* alla base dell'intervento è sempre la ricerca di un equilibrio tra le nuove abitudini degli studenti ed una prassi didattica che tenga conto dei nuovi mezzi, ma senza perdere efficacia nell'insegnamento. Si prosegue con la comunicazione di Eugenio Salvatore (pp. 375-387), il quale analizza il termine *post-verità* (legato soprattutto alla cronaca contemporanea), cercando di capire se esista un reale rapporto di sinonimia tra questo termine e la parola «menzogna». Inoltre, presenta alcune attività didattiche per la scuola secondaria di secondo grado, volte ad aiutare i giovani a «orientarsi nell'ipertrofico mondo dell'informazione contemporanea» (p. 376). Conclude la sezione l'intervento di Cristina Vannini (pp. 437-445), dedicato ad una proposta didattica di lingua italiana ed emoticon e allo sviluppo di tale progetto nella scuola primaria. Secondo l'autrice, se era già comprovata l'importanza dell'alfabetizzazione emotiva ai fini della socializzazione anche primaria, non sempre ne sono però state sfruttate le possibili applicazioni didattiche. A tal proposito, illustra alcune delle tappe dell'esperienza, che prevedevano la definizione delle emozioni, come riconoscerle in un testo e in se stessi, come

relazionarle con l'ambiente circostante e come imparare a gestirle anche attraverso attività più distensive.

Il volume, in definitiva, rende disponibili per ricercatori ed insegnanti una serie variegata di riflessioni, suggerimenti, metodologie e proposte didattiche molto diverse tra loro, che possono iniziare a rendere possibile quella sinergia tra università e scuola auspicata già all'inizio e muovere quindi il percorso della didattica della lingua italiana verso un'educazione linguistica davvero "democratica", per usare le parole di Tullio De Mauro. Inoltre, vengono forniti importanti strumenti per affrontare le nuove sfide della didattica: il rapporto con il mondo digitale, le classi a connotazione plurilingue e la tutela delle lingue minoritarie, il consolidamento delle competenze di scrittura e comprensione e l'importanza del lavoro a tutto tondo sul testo e con il testo, o meglio ancora, *dal testo al testo*.

Riferimenti bibliografici

De Mauro, Tullio (2018), *L'educazione linguistica democratica*, Bari-Roma, Laterza.

MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e della scuola del primo ciclo*, a norma del DPR 89 del 20 marzo 2009, Firenze, Le Monnier.

Recensione di Elisabetta Bonvino e Sandra Garbarino, *Intercomprensione*, Bologna-Cesena, Caissa, 2022

ELEONORA ZUCCHINI

ELEONORA ZUCCHINI (eleonora.zucchini2@unibo.it) è assegnista di ricerca presso il dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne dell'Università di Bologna, nell'ambito del progetto *DiverSIta - Diversity in Spoken Italian*. I suoi interessi di ricerca riguardano l'italiano parlato, i metodi plurali nella didattica delle lingue e la didattica della variazione.

L'intercomprensione, argomento dell'omonimo volume di Bonvino e Garbarino, è un tipo di comunicazione multilingue in cui tutti gli interlocutori si esprimono nella propria madrelingua e comprendono la lingua dell'altro.

Il volume ha l'obiettivo di tracciare un quadro dello stato della ricerca sul tema dell'intercomprensione; grazie alla sua esaustività e chiarezza, anche nell'illustrare le origini e i principali obiettivi della disciplina, la sua lettura risulta particolarmente indicata per chi non abbia mai sentito parlare di intercomprensione o pratiche affini. Inoltre, può essere una lettura stimolante per i docenti di lingue straniere, non solo perché molti principi e pratiche dell'intercomprensione possono essere validi anche nell'insegnamento delle L2 o LS, ma anche perché proporre attività di intercomprensione in senso stretto alle classi di lingua può essere interessante e avere risvolti positivi.

Il capitolo 1 di *Intercomprensione* è dedicato alla storia della disciplina e offre alcuni dati sui progetti dedicati all'intercomprensione; troviamo, inoltre, anche utili riferimenti ad altri approcci plurali all'insegnamento delle lingue, come ad esempio il *translanguaging* o *l'éveille aux langues*, che possono risultare interessanti se esplorati.

Si passa poi alla descrizione della famiglia delle lingue romanze e si definisce il concetto di trasparenza interlinguistica, principio cardine dell'intercomprensione, vale a dire «la relazione che deriva dalla corrispondenza evidente fra elementi linguistici» (p. 46).

I pilastri dell'intercomprensione fra le lingue romanze sono, infatti, i cosiddetti *sette setacci*, che riassumono i diversi tipi di trasparenza interlinguistica¹: al primo setaccio corrisponde il lessico internazionale, al secondo il lessico *panromanzo*, vale a dire tutte le parole di origine latina; il terzo setaccio è quello delle corrispondenze fonologiche e il quarto quello delle corrispondenze ortografiche; il quinto setaccio riguarda le corrispondenze sintattiche, il sesto e il settimo si riferiscono alle corrispondenze morfologiche e agli affissi, che hanno spesso lo stesso significato e la stessa funzione nelle lingue romanze.

La lettura di questo capitolo del volume *Intercomprensione* offre spunti di particolare interesse per chi insegna lingue affini a quelle già padroneggiate dai propri alunni e dalle proprie alunne, ad esempio se si è docenti di spagnolo o francese in classi di apprendenti italofoeni: infatti, le somiglianze tra le lingue imparentate non sono sempre evidenti e la capacità di riconoscerle può essere esercitata tramite attività specifiche, proposte appunto dalla formazione in intercomprensione.

Per fare alcuni esempi concreti, imparare a riconoscere velocemente, ed eventualmente memorizzare, gli schemi ricorrenti che governano le corrispondenze nel lessico di lingue affini può servire a diversi scopi: in primo luogo, facilita la comprensione ricettiva di testi orali o scritti in lingua straniera; a questa dimensione è inoltre dedicato il capitolo 3, a cui rimando per ulteriori approfondimenti e spunti. Allo stesso modo, riconoscere le corrispondenze rende più rapido l'apprendimento del lessico ed è d'aiuto alla produzione, specialmente orale, in quanto è di sostegno alla memoria nel ricordare il lessico. Infine, può aiutare a scrivere in maniera ortograficamente corretta: solo per fare un esempio, conoscere la corrispondenza fra *f* e *h* (*harina* > *farina*, *hada* > *fata*, *herida* > *ferita*) può facilitare apprendenti di spagnolo italofoeni in un compito di scrittura.

Attività interessanti ispirate all'approccio intercomprensivo si potrebbero proporre anche al di fuori dell'insegnamento delle lingue straniere, in classi plurilingui che includano nel proprio repertorio lingue romanze, come ad esempio il romeno. In questo caso, di conseguenza, ci si potrebbe rivolgere anche ad alunni di scuola primaria, con evidenti scopi di valorizzazione del plurilinguismo.

¹ Per maggiori dettagli su questo, vedi Giudicetti 2002.

Sebbene il volume si occupi in grande misura di intercomprensione fra lingue romanze, ciò non significa che anche insegnanti di lingue di altre famiglie, non possano trarre spunti metodologici dalla lettura di questo capitolo, per proporre alle classi parallelismi, ad esempio, fra tedesco e inglese; il volume fornisce, infatti, alcuni riferimenti a lavori che si sono occupati di intercomprensione anche al di là della famiglia romanza (vedi pp. 25-26 per una carrellata generale).

Il capitolo 2 è dedicato ad illustrare i valori positivi che l'approccio intercomprensivo consente di promuovere. In primo luogo, troviamo la già citata valorizzazione del plurilinguismo e della madrelingua: l'intercomprensione, infatti, si pone l'obiettivo di offrire un'alternativa alla comunicazione in inglese come lingua franca fra parlanti di lingue affini.

In secondo luogo, l'intercomprensione spinge, i parlanti a mettersi nei panni dell'interlocutore, applicando i principi dell'*interproduzione*: fra i numerosissimi, possiamo citare parlare lentamente e in maniera scandita, scegliere parole trasparenti o fornire spiegazioni per parole opache e termini culturalmente connotati, ripetere e riformulare per rendere il discorso meno denso e dunque meno esigente da seguire dal punto di vista del carico cognitivo.

Sebbene questi principi siano pensati specificamente per la comunicazione in intercomprensione, molti di questi possono essere applicati anche quotidianamente per parlare e scrivere nella propria L1 in maniera più chiara e comprensibile; esercitarsi a manipolare il proprio output, inoltre, aiuta a rafforzare la propria competenza metalinguistica e a rendere esplicite conoscenze riguardo alla lingua madre.

È per questo che prendere spunto dalle strategie di interproduzione può creare numerosissime occasioni di apprendimento per l'ora di italiano, che si rivelano inoltre in linea con le *Indicazioni Nazionali*². Non sembra azzardato pensare che attività di riflessione metalinguistica finalizzate a uno scopo pratico, cioè farsi comprendere, possano trasformare la *grammatica* in una disciplina applicata e rendere così il suo studio più motivante.

Infine, ma non meno importante, l'intercomprensione spinge a mettere al centro le competenze di comprensione e ad utilizzare testi autentici: come leggiamo in *Intercomprensione* «nell'ambito della linguistica acquisizionale, c'è accordo sul fatto che l'esposizione alla lingua target, cioè all'input, sia un fattore essenziale nel processo di acquisizione delle lingue» e, inoltre, «l'intercomprensione permette agli apprendenti di essere esposti a un input complesso sin dalle prime volte, spingendoli a sforzarsi di capire testi autentici» (p. 59).

Per concludere, vorrei spendere qualche parola sull'ultimo capitolo (4), dedicato alla dimensione interattiva dell'intercomprensione; benché esplorata

² «L'uso della lingua e la riflessione su di essa vanno curati insieme» (MIUR 2012: 30).

in tempi più recenti, in realtà «la varietà di intercomprensione più antica è verosimilmente quella in interazione orale» (p. 110).

In questo capitolo troviamo riferimenti ai principali progetti e piattaforme (*Galaret, Galapro, Miriadi, IOTT...*) che le tecnologie del web 2.0 hanno permesso di sviluppare; è dall'inizio degli anni Duemila, dunque, che si pratica l'intercomprensione interattiva a fini formativi, tramite forum, chat e piattaforme di videoconferenza.

Come si può intuire, questa modalità di comunicazione in intercomprensione richiede un alto grado di collaborazione fra i partecipanti e li porta, dunque, ad esercitare, oltre alle competenze ricettive già menzionate, anche numerose altre *soft skills*: risolvere problemi, prendere decisioni, lavorare in gruppo e mediare, riconoscere le emozioni degli altri.

Pertanto, credo che la lettura del capitolo 4, sulla dimensione interattiva dell'IC, possa fornire spunti utili e interessanti a chi insegna lingue straniere, malgrado appaia certamente complessa da mettere in pratica a livello scolastico; anche in questo contesto le possibilità offerte dalla tecnologia la rendono, a mio parere, una via percorribile.

Riferimenti bibliografici

Giudicetti, Paolo (2002), *EuroComRom – i sette setacci: impara a leggere le lingue romanze!*, Aachen, Shaker.

MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Firenze, Le Monnier/MIUR (Annali della Pubblica Istruzione, numero speciale, a. LXXXVIII).

Recensione di Alessandro Puglisi, *Le interazioni didattiche nei corsi di italiano online*, Pisa, Pacini, 2021

FRANCESCA RODOLICO

FRANCESCA RODOLICO (francescarodolico29@gmail.com) è laureata in Lingua e cultura italiana per stranieri (LM-39) presso l'Università degli Studi di Messina. Attualmente insegna italiano a stranieri presso l'Università degli Studi di Messina.

Il testo di Alessandro Puglisi si occupa di indagare quantitativamente le interazioni didattiche nel *Language Massive Online Open Course (LMOOC) Introduction to Italian*, creato dall'Università per Stranieri di Siena e ospitato nella piattaforma futurelearn.com.

Il volume si presenta suddiviso in cinque capitoli, di cui però solo gli ultimi tre sono dedicati alla metodologia di indagine della ricerca in questione e alla conseguente analisi dei dati. L'autore ha, infatti, preferito partire da una lunga introduzione riguardante gli sviluppi della formazione a distanza, dai suoi inizi fino a oggi. Il primo capitolo, sintetico ma dettagliato, è interamente dedicato alle numerose teorie sociologiche che si sono occupate in maniera generale di interazionismo (la scuola di Chicago e le teorie di George Herbert Mead, per citarne alcune) e agli studi sul connessionismo nell'ambito dell'apprendimento andragogico (George Siemens), sempre in ottica esclusivamente legata alla loro applicazione in un ambiente dominato dalla tecnologia. Sia il connessionismo che l'interazionismo simbolico vengono, infatti, sempre sapientemente integrati dall'autore all'interno del panorama digitale che, pur nella sua vastità e complessità, permette una loro valida applicazione.

Il secondo capitolo riguarda le innovazioni e i limiti della formazione a distanza (FAD) a partire dalla prima generazione (Isaac Pitman e la nascita della

Phonographic Correspondence Society nel 1843) fino ad arrivare alla terza con le ultime innovazioni in atto sin dai primi anni Duemila. L'autore analizza anche i vantaggi e gli svantaggi che un utente si potrebbe trovare a fronteggiare durante la frequenza di un corso di italiano integralmente gestito e supportato in maniera digitale, in relazione alle sue aspettative e alla sua formazione di base.

A partire da questa breve panoramica contenuta nel secondo capitolo del saggio, l'autore inizia a delineare in maniera sempre più chiara le metodologie messe in atto per il suo studio. Il terzo capitolo è, pertanto, unicamente dedicato ai *Massive Online Open Courses* (MOOC) con un'attenzione particolare verso una tipologia specifica: i cosiddetti LMOOC, ovvero la sottocategoria che comprende i corsi online dedicati all'acquisizione di una lingua straniera. Attraverso materiali come videoclip, esercizi, questionari autovalutativi scaricabili su tablet, computer o telefono cellulare, e soprattutto attraverso interazioni tra i vari partecipanti in uno spazio appositamente dedicato, è possibile generare un apprendimento valido e innovativo.

I capitoli conclusivi del testo riguardano la metodologia adottata per l'analisi del caso-studio congiunta all'analisi dei dati rinvenuti. Trattandosi di uno studio effettuato all'interno di una comunità virtuale eccessivamente vasta per essere presa nel suo complesso a campione, l'autore restringe l'osservazione ai soli utenti adulti con un grado di istruzione elevato. Ad alcune spiegazioni meramente tecniche riguardo alla modalità di catalogazione dei dati si affianca il tema centrale della ricerca: l'analisi delle interazioni tra utenti, ovvero dei commenti degli utenti ai contenuti e agli altri commenti, e le trasformazioni di queste ultime con l'avanzamento progressivo del corso. Lo studio è, però, incentrato non solo sulla qualità e sull'importanza delle numerose interazioni tra utenti, ma anche sulla possibilità per gli utenti di utilizzare le medesime interazioni per facilitare e orientare il proprio processo di apprendimento.

Solo a partire dall'unione e dall'analisi degli aspetti sociologici e pedagogici legati all'apprendimento e di quelli strettamente correlati allo sviluppo tecnologico (definiti da Puglisi come perfettamente integrati in uno scenario che prende il nome di *socio-tecno-andragogico*) è possibile procedere a una corretta analisi delle interazioni tra utenti riscontrate, soppesandone la numerosità e il grado di penetrazione (calcolato sulla base delle risposte, delle reazioni e delle citazioni) in relazione alla rete sociale (o, per meglio dire, *social*) tipica di un corso svolto integralmente sul web.

Il merito del testo è, pertanto, legato primariamente alla scelta del tema adottato: il potere dell'interazione in una comunità digitale accomunata dall'obiettivo di apprendere una lingua. Ogni rete digitale si fonda sul valore delle relazioni tra gli utilizzatori della piattaforma, proprio come afferma Howard Rheingold (1993: 5) con la sua definizione di *virtual communities*, considerate appunto come «social aggregations that emerge from the Net when enough people carry on those public discussions long enough, with sufficient

human feeling, to form webs of personal relationships in cyberspace». La quantità delle interazioni è un segnale dell'instaurazione di relazioni affettive tra gli utenti all'interno di un corso LMOOC; le relazioni così formate predispongono gli studenti al completamento del corso e a un apprendimento di tipo certamente significativo.

In conclusione, il testo può essere sfruttato utilmente da un pubblico di ricercatori e progettisti nel settore dell'insegnamento online, ma presenta anche spunti e annotazioni funzionali alla corretta analisi quantitativa dei dati degli utenti da parte dei tutor e dei responsabili dello svolgimento del corso. Lo stesso autore suggerisce che la ricerca in questa direzione potrà proseguire nel senso dell'analisi qualitativa dei commenti e delle interazioni, al fine di approfondire il rapporto tra gli utenti e il materiale fornito e le dinamiche emotive della rete sociale formata dagli utenti.

Riferimenti bibliografici

Rheingold, Howard (1993), *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*, Reading (MA), Addison- Wesley.

Recensione di *Tecnología versus/para el aprendizaje de lenguas. Reflexiones y conversaciones sobre el futuro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas mediados por la tecnología*, a cura di Fernando Trujillo Sáez, Barcelona, Difusión, 2022

FABRIZIO RUGGERI

FABRIZIO RUGGERI (fruggeri@ucm.es) è docente di italiano per stranieri presso la *Universidad Complutense de Madrid*, dove insegna dal 2014, e nella Facoltà di Filologia si occupa della formazione docente digitale e della coordinazione del *campus virtual*. Nello stesso ateneo è anche docente nel master di Didattica delle lingue straniere e in quello di Linguistica e tecnologie digitali. Collabora, come formatore di insegnanti di lingue straniere e seconde, con istituzioni e università europee, ed è autore di pubblicazioni didattiche per l'insegnamento dell'italiano LS/L2.

Le tecnologie digitali, fin dalla loro nascita, sono associate all'idea di evoluzione, movimento e trasformazione: tali caratteristiche si riflettono nella continua creazione e diffusione di strumenti tecnologici e risorse online che, nei processi di insegnamento/apprendimento, possono offrire al docente di lingue straniere possibilità impensabili fino a pochi anni fa.

Chiaramente, una didattica digitale deve basarsi su solide basi teoriche e sulla conoscenza di buone pratiche, in modo da poter creare percorsi didattici efficaci e motivanti per gli apprendenti. Il volume qui recensito è un contributo prezioso per docenti in servizio e aspiranti docenti di lingue straniere (ma anche di L2 ed L1) perché comprende sia elementi capaci di stimolare riflessioni sul proprio agire didattico, sia testimonianze di insegnamento linguistico con le tecnologie e in ambienti digitali.

Il volume raccoglie le testimonianze di sei docenti che da molti anni lavorano nella didattica delle lingue straniere, seconde e materne, usando il digitale in corsi *on line*, *blended*, ibridi e in presenza. I tre professori e le tre professoresses intervistate, oltre ad occuparsi di didattica si dedicano alla formazione degli insegnanti e, prima di essere docenti universitari (ambito nel quale operano attualmente), hanno lavorato in centri linguistici pubblici e privati, in differenti Paesi, con diverse tipologie di apprendenti: tali caratteristiche rendono le riflessioni e le testimonianze contenute nel volume particolarmente stimolanti e trasversali, offrendo al lettore anche la descrizione di percorsi di apprendimento da loro già sperimentati, di cui analizzano punti forti e criticità.

L'introduzione e le conclusioni sono a cura di Fernando Trujillo, uno dei sei esperti consultati per la scrittura del volume, ed ogni intervento segue lo stesso schema: si inizia con un'ampia riflessione personale sul tema dell'insegnamento delle LS/L2 con l'ausilio delle tecnologie digitali, per passare poi alle domande di Trujillo e relative risposte dei docenti consultati.

Più che interviste vere e proprie si tratta di conversazioni tra colleghi, con l'obiettivo di offrire punti di vista che possano suscitare riflessioni in chi legge. Gli interventi riguardano temi legati ai vantaggi e alle criticità delle *app* (pp. 17, 47, 54), l'uso dei blog e dei forum negli ambienti virtuali (pp. 43, 84, 86, 95, 102), l'utilizzo del video per lo sviluppo delle competenze linguistiche e culturali in lingua *target* (pp. 24, 25, 27, 29, 43), ed esempi di uso dei dispositivi mobili (pp. 9, 46, 65): parlando di tutto ciò, i docenti e formatori consultati passano in rassegna le caratteristiche delle tecnologie digitali usate nei loro corsi e l'effetto che queste hanno sui processi di insegnamento-apprendimento, non rinunciando a riflessioni sulle politiche educative riguardanti l'università e la scuola e sull'alfabetizzazione digitale (pp. 41, 42, 71, 90, 91).

Altri argomenti affrontati nelle conversazioni riguardano l'uso dei social network (pp. 43, 47, 48, 50, 105, 106), il ruolo che possono avere nell'apprendimento linguistico gli LMS¹ (pp. 16, 21, 58, 70, 81), le caratteristiche della didattica digitale erogata in modalità sincrona e asincrona, e il ruolo delle tecnologie nell'apprendimento formale e informale. Si esaminano anche le caratteristiche del digitale nella valutazione formativa (pp. 44, 52, 95), l'importanza delle tecnologie nell'apprendimento autonomo (pp. 59, 64, 77, 82) e come influiscono, in materia educativa, i fattori economici e le politiche di alfabetizzazione digitale messe in atto (o no) dai governi di molti paesi, facendo esempi che nascono anche dall'esperienza personale.

Uno dei pregi del volume, caratterizzato dalla mancanza di dogmatismi, preconcetti e prese di posizioni manichee è quello di mettere in chiaro, in più occasioni, che le tecnologie «non sono un nemico però presentano dei rischi;

¹ Acronimo di *Learning Management System*: si riferisce alle piattaforme online usate nell'*e-learning*: Moodle, Blackboard, Canvas e Google Classroom sono tra le più conosciute e diffuse.

non sono neanche la panacea per tutti i nostri problemi, però offrono la possibilità di generare nuove e differenti opportunità di apprendimento»², e che l'applicazione del digitale all'insegnamento linguistico deve basarsi anche su competenze e conoscenze pedagogiche e scientifiche.

Basandosi sul gran numero di loro colleghi che hanno formato e con cui si sono confrontati in tanti anni, gli intervistati sottolineano un aspetto che spesso viene trascurato da chi si avvicina al digitale e cioè che «essere più tecnologici non è sinonimo di essere più comunicativi»³, accompagnando questo punto di vista con esempi di attività didattiche realizzate nei corsi di cui sono responsabili, spiegando cosa rende veramente comunicative e significative le attività didattiche realizzate con il digitale e cosa il suo uso aggiunge, potenzia o cambia in comparazione a un corso o a una lezione lezione “analogici” (pp. 69, 77, 81, 90, 102, 103)

Nel volume, come già accennato, tutti gli specialisti consultati parlano non solo delle possibilità e dei vantaggi delle tecnologie ma anche delle potenziali criticità legate all'alfabetizzazione digitale, alle nuove forme di scrittura e lettura e al Galateo del Web, la cosiddetta *netiquette*, ricordandoci che l'alfabetizzazione digitale dovrebbe ormai formar parte della cultura generale delle persone (pp. 49, 50, 77).

Un altro tema su cui si riflette riguarda la distinzione tra l'apprendimento formale e informale di una LS/L2/L1 (pp. 8, 9, 21, 50, 84). Si tratta di una relazione che l'accesso a internet e la diffusione dei dispositivi mobili ha radicalmente cambiato: la possibilità di essere collegati permanentemente a internet rende ora possibile l'accesso a un'enorme quantità di input linguistici e culturali in lingua *target*, e il confine tra i due tipi di apprendimento si è ormai assottigliato, in una specie di “porosità” tra le pareti dell'aula e le attività quotidiane svolte dell'apprendente (Godwin-Jones 2020). In questo nuovo contesto:

in un'epoca in cui la conoscenza che deve apprendere uno studente è intorno a lui, è in ciò che lo circonda (libri, internet, parlanti della lingua target presenti in internet), la funzione del buon docente è quella di essere un mediatore, un curatore delle risorse disponibili e un esperto nell'assemblaggio degli input⁴

Con la diffusione di internet e dei dispositivi mobili, quindi, i docenti dovrebbero implementare metodologie che uniscano l'insegnamento in presenza

² Fernando Trujillo Sáez, p. 11: «La tecnología no es ningún tipo de enemigo, pero sí alberga riesgos; tampoco es la panacea o la solución para todos nuestros problemas, pero sí ofrece posibilidades que permiten expandir nuestra enseñanza y generar nuevas y diferentes oportunidades de aprendizaje» (traduzione del recensore).

³ Daniel Cassany, p. 26: «ser más tecnológico no es sinónimo de ser más comunicativo» (traduzione del recensore).

⁴ Daniel Cassany, p. 34: «En una época en la que el conocimiento que debe aprender el alumno está en el entorno (libros, internet, hablantes), la función del docente pasa a ser la de mediador... Así, el buen docente hoy es un curador y un mediador» (traduzione del recensore).

ad attività realizzate con le tecnologie digitali, realizzando dei modelli eclettici e flessibili che potrebbero permettere un prolungamento dell'apprendimento ben oltre le lezioni nell'aula, a tutto vantaggio dello sviluppo delle abilità linguistiche nella lingua *target* (p. 58).

La flessibilità, d'altronde, è una caratteristica delle tecnologie che permette di adattare il ritmo di apprendimento degli apprendenti ed elaborare strategie personalizzate per sviluppare competenze ed abilità linguistiche, creando materiali didattici inclusivi (pp. 58, 64, 67, 69), permettendo la creazione di *task* collegati alla vita reale e allo sviluppo della "cittadinanza digitale" (p. 77).

Nel volume si parla anche di come il docente possa aiutare gli studenti a usare i traduttori online e i software per la correzione grammaticale e ortografica dei testi scritti, analizzando le potenzialità di tali strumenti sia per la fruizione delle risorse del web e l'apprendimento autonomo, sia per la creazione di attività didattiche per lo sviluppo della competenza linguistica (pp. 77, 82, 83).

Tutti gli interventi del volume concordano che fare didattica con le tecnologie digitali non consiste solamente nel portare in aula i dispositivi mobili o usare le *app* e le risorse del web. I docenti devono riflettere sulle differenze che introduce il digitale e usarlo perché esso offre la possibilità di progettare un apprendimento più collaborativo e comunicativo, un approccio più aperto e interattivo, collegato con la vita reale: se però non c'è da parte del professore, la necessaria preparazione, anche il digitale può finire in una mera applicazione di modelli trasmissivi, passivi e acritici (p.81). Insomma, "Non possiamo dire che la tecnologia fa questo o quello: la tecnologia non fa niente, sono le decisioni dei professori e degli alunni quelle che fanno qualcosa"⁵, quello che cambia le cose è come si usano gli strumenti a disposizione.

Per i docenti, passare dall'analogico al digitale, o incrementarne l'uso, è qualcosa che obbliga a ripensare/riprogrammare l'approccio e gli obiettivi dell'apprendimento linguistico, oltre che la sua valutazione: tale cambio di paradigma obbliga sia le istituzioni che i professori a fare uno sforzo considerevole e ciò può essere una delle ragioni per cui non si sfruttano tutte le possibilità del digitale (p. 90). Inoltre, se le istituzioni obbligano i docenti senza formazione specifica sul digitale ad usare strumenti, risorse e approcci pedagogici tecnologici solo per aggiungere qualcosa di sofisticato alle loro lezioni, i risultati saranno probabilmente di bassa qualità (pp. 42, 65, 70, 90, 102, 103).

In conclusione, *Tecnología versus/para el aprendizaje de lenguas. Reflexiones y conversaciones sobre el futuro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas mediados por la tecnología* mostra in modo articolato, con un linguag-

⁵ Christian Ollivier, p. 81: «No se puede decir que la tecnología haga esto o aquello. La tecnología no hace nada, son las decisiones de los profesores y los alumnos las que hacen algo» (traduzione del recensore).

gio chiaro, discorsivo, e senza inutili tecnicismi, le grandi possibilità delle tecnologie digitali per l'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere. Il libro racchiude le testimonianze di docenti e formatori di grande esperienza ed ognuno di loro, oltre ad elencare i vantaggi del digitale, mette in guardia dall'applicazione acritica degli strumenti e delle risorse tecnologiche.

Oltre che per gli insegnanti in formazione iniziale, il volume può essere di grande utilità anche per i docenti esperti che vogliono aggiornare le loro conoscenze sul tema, leggere di buone pratiche nel campo del digitale applicato all'insegnamento linguistico, e riflettere sulla propria azione didattica. L'approfondita, estesissima ed aggiornata bibliografia rende il volume una risorsa preziosa per chi, formatore, docente o studente che sia, voglia approfondire le proprie conoscenze su un tema così affascinante, complesso ed articolato com'è quello delle tecnologie didattiche applicate all'insegnamento linguistico.

Riferimenti bibliografici

Godwin-Jones, R. (2020), *Building the porous classroom: An expanded model for blended language learning*, in «Language Learning & Technology» 24(3), pp. 1-18.
