



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

DIPARTIMENTO
DI FILOLOGIA CLASSICA
E ITALIANISTICA

ISSN 2704-8128

Italiano a scuola

2025/7

Italiano a scuola

ISSN 2704-8128

<https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/v7-n1-2025>

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 Pisa), Davide Mastrantonio (Università Ca’ Foscari Venezia), Claudio Nobili (Università di Salerno), Michele Ortore (Università Europea di Roma), 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 (Università di Bologna), 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*.



Creative Commons Attribution 4.0 International License

Sommario

Volume 7 (2025)

Editoriale

- Un anno di cambiamenti per la scuola e l'insegnamento dell'italiano* I-XII
Roberta Cella, Elisa De Roberto,
Rosaria Sardo, Matteo Viale

Ricerca

- Apprendere l'uso della punteggiatura: analisi di un corpus di grammatiche per la scuola secondaria di primo grado* 1-22
Claudia Arcari
- "Occhio non vede / bocca non parla": i proverbi e le nuove generazioni. Analisi e prospettive didattiche* 23-38
Paola Mondani
- Elaborati scolastici a confronto: l'alternanza modale in testi di alunni italiani e ticinesi* 39-60
Eleonora Zucchini
- Declinazioni di didattica "inclusiva" nelle grammatiche per la scuola secondaria di primo grado: analisi di strategie, strumenti e contenuti* 61-80
Valentina Bianchi
- De te fabula narratur. Scrittura e agency secondo il Writing and Reading Workshop nella Secondaria di secondo grado* 81-126
Stefania Leondini
- Impliciti e didattica: un'esplorazione sull'insegnamento di presupposizioni e implicature* 127-154
Veronica Bagaglini

<i>Usi del dialetto siciliano da parte dei migranti nel comune di Favara</i> Fausto Castronovo	155-178

Discussioni ed esperienze didattiche

<i>L'acquisizione del lessico ricettivo e produttivo nel primo ciclo d'istruzione: l'esperienza dello Studiabolario nelle scuole della Valle d'Aosta</i> Fabrizio Bal, Isabella Carena, Elisabetta Ciocca, Laura Danieli, Chiara Isabel, Laura Leuratti, Annalisa Maurino, Gabriella Patacchini, Giuseppe Patota, Federica Pessotto, Giulia Radin	179-202
<i>Primi passi verso la produzione testuale nella scuola primaria: i metodi Writing and Reading Workshop e Making Learning and Thinking Visible nell'approccio alla composizione scritta</i> Angela Rizzuto	203-222
<i>Dal mito al copione teatrale: un percorso didattico con la scuola secondaria di primo grado</i> Chiara Lanzoni	223-242
<i>I Promessi sposi in Instagram: una sperimentazione didattica nella scuola secondaria di secondo grado</i> Maura Catania	243-262
<i>Leggere Galileo a scuola: qualche spunto didattico per l'ora di italiano</i> Giuseppe Zarra	263-278
<i>Didattica Digitale Integrata per l'apprendimento dell'italiano LS: un'esperienza didattica con le app</i> Fabrizio Ruggeri	279-318
<i>Alunni di origine cinese nella scuola italiana: realtà, approcci, riflessioni</i> Silvia Scolaro	319-346

Aggiornamento

- Cinque anni dopo: per un'analisi della prima prova d'Esame* 347-400
Stefania Leondini
- Apprendere parole: un'app per l'ampliamento lessicale e la stimolazione grammaticale* 401-408
Debora Musola/Cooperativa Logogenia Onlus
- Un passo avanti: un nuovo MOOC multilingue sulle competenze sociopragmatiche per l'inclusione linguistica di migranti e rifugiati* 409-418
Matteo Viale
- «Una lingua molte lingue». Due novità editoriali sulla didattica della variazione linguistica in Italia e all'estero* 419-430
Veronica Bagolini
- Recensione di Ca' Foscari School for International Education (CFSIE), *Sillabo di italiano per stranieri in contesto accademico*, a cura di Daniele Baglioni e Davide Mastrantonio, Torino, Loescher, 2024 431-438
Matteo Viale
- Recensione di Pierangela Diadori e Donatella Troncarelli (a cura di), *Il dialogo nei manuali didattici di italiano L2 di ieri e di oggi*, Firenze, Franco Cesati Editore, 2024 439-446
Sabrina Rizzello
- Recensione di Maria G. Lo Duca, *Dizionario di base della grammatica italiana*, Roma, Carocci, 2023 447-454
Cristiana De Santis
- Recensione di Giuseppe Patota, *Lezioni di italiano. Conoscere e usare bene la nostra lingua*, Bologna, il Mulino, 2022 455-462
Paola Mondani

- Recensione di Giada Pinzauti, *La didattica dell'italiano "L2.0". Riflessioni teoriche e proposte operative per l'insegnamento della lingua italiana a studenti stranieri dopo il 2021*, Romagnano al Monte, Book Sprint, 2022
Catia Leonetti 463-468
- Recensione di Katrin Schmiderer, Lorenzo Zanasi, Christine Konecny, Erica Autelli, *Facciamo bella figura! 8 task fraseodidattici per studenti di italiano L2/LS*, Innsbruck, Innsbruck University Press, 2021
Vanessa Braun 469-474

Un anno di cambiamenti per la scuola e l'insegnamento dell'italiano

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

A year of changes for schools and the teaching of Italian

ROBERTA CELLA (roberta.cella@unipi.it) insegna Linguistica italiana e Storia della lingua italiana all'Università di Pisa. 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 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'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](#)

L'anno trascorso dalla pubblicazione del numero 6 di «Italiano a scuola» è stato ricco di novità per la scuola e per la nostra rivista, a cui nel marzo 2025 l'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR) ha confermato la scientificità e soprattutto riconosciuto la qualifica di rivista di classe A, che la pone nel novero delle riviste di spicco nell'area delle Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche (area 10) e specificamente nel settore della Linguistica e filologia italiana (10/LIFI-01, ex settore concorsuale 10/F3). Il merito di tale importante successo è dovuto soprattutto alla qualità scientifica dei contributi pubblicati, per la quale dobbiamo ringraziare gli autori e i revisori; ma nulla sarebbe stato possibile senza l'impegno di tutti coloro che hanno sostenuto e promosso la rivista dalla sua ideazione ad oggi, primi tra tutti i diversi presidenti e direttivi dell'ASLI e i coordinatori e le giunte dell'ASLI Scuola che dal 2018 ad oggi si sono succeduti.

L'anno trascorso ha visto importanti novità per tutto il mondo della scuola: nell'autunno del 2024 si è svolto nelle diverse sedi il primo ciclo del Percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado (chiamato in gergo PF o PeF o PFA 30/60, o in altri modi simili), istituito con il DPCM del 4 agosto 2023, e nella primavera 2025 è stato avviato il secondo ciclo, che ha visto aggiungersi il percorso da 36 cfu e che si concluderà entro il 31 agosto prossimo per i vincitori di concorso non abilitati e entro novembre per i corsisti ordinari.

Le difficoltà sono state e continuano ad essere molte, sia per gli atenei e i docenti universitari impegnati nell'erogazione dei percorsi, sia per i corsisti, sia per le scuole che forniscono in distacco totale o parziale i tutor coinvolti nei tirocini indiretti e ospitano i corsisti per i tirocini diretti. In primo luogo i decreti ministeriali attuativi dei percorsi formativi e abilitanti sono usciti in grande ritardo rispetto all'anno accademico e scolastico 2024/2025: i DM 156 e 148 che autorizzano i «posti», indicano le «modalità di selezione per l'attivazione dei percorsi di formazione iniziale dei docenti anno accademico 2024/2025» e fissano le modalità di accesso riservate sono del 24 febbraio 2025, molto in ritardo perché gli atenei riescano a bandire le selezioni di ammissione, espletarle, organizzare e svolgere gli insegnamenti previsti e concludere i percorsi (che, lo ricordiamo, prevedono il conseguimento di 60 cfu pari ad un'annualità di studio) entro l'estate; troppo in ritardo soprattutto rispetto ai tempi dell'anno scolastico, la cui didattica si conclude nella prima decade di giugno, rendendo estremamente difficoltoso – per non dire impossibile – l'espletamento dei 30 cfu di tirocinio diretto previsti per i corsisti ordinari del PF 60. Le conseguenze di tale ritardo sono state e sono varie: alcuni atenei poi hanno bandito in deroga i concorsi di selezione iniziale, senza attendere l'emanazione dei decreti; altre sedi hanno compresso la didattica in aula nel fine settimana o in poche, intense settimane, spesso sfruttando la possibilità prevista dalla legge di erogare a distanza parte degli insegnamenti

(specie quelli relativi alla didattica comune alle diverse classi di concorso), con evidenti pessime ricadute sulla qualità dell'apprendimento; in vari casi la preziosa attività di tirocinio indiretto, prevista a piccoli gruppi sotto la guida di insegnanti esperti, si è esaurita in pochi incontri organizzati fortunosamente nei ritagli di tempo lasciati liberi dalle altre attività; infine, atenei e scuole hanno ideato frettolosi modi per assolvere ai tirocini diretti, che nell'idea originaria dovrebbero invece garantire la prima forma di inserimento nell'ambiente scolastico dei futuri docenti. Un ulteriore aspetto critico ha riguardato la necessità di prevedere l'espletamento di un primo appello delle prove finali in tempo utile per consentire ai corsisti già in possesso di abilitazione di potersi iscrivere entro il 30 giugno 2025 negli elenchi aggiuntivi alla I fascia delle Graduatorie provinciali di supplenza di I e II fascia (GPS 2024-2026) e delle corrispondenti Graduatorie di istituto. Una misura non obbligata per decreto, certo, ma che molti atenei hanno voluto adottare, grazie alla disponibilità di docenti universitari e insegnanti esperti, come segno di rispetto e attenzione nei confronti dei corsisti.

Tutto questo si potrebbe evitare con una più razionale distribuzione nel tempo e delle disposizioni ministeriali e delle attività didattiche: se il PF è la modalità prevista dalla legge per il conseguimento dell'abilitazione e non un provvedimento d'emergenza, allora deve avere modalità d'accesso e selezione dichiarate in anticipo che diano modo agli aspiranti docenti di programmare il proprio percorso formativo e agli atenei e alle scuole di pianificare con ragionevolezza le attività di pari passo con l'anno accademico e l'anno scolastico. Non è inutile ricordare di nuovo che per i corsisti ordinari il percorso prevede 60 cfu – 30 dei quali di tirocinio diretto –, pari ad un'annualità di corso: ridurli in pochi mesi significa negare uno dei cardini della didattica, ovvero la semplice constatazione che i tempi di apprendimento non sono comprimibili. In più, resta il problema – che già segnalavamo nell'editoriale nel 2023 – dello scarso spazio destinato alla didattica disciplinare: i 16 cfu attualmente previsti non possono bastare per l'acquisizione dei fondamenti didattici delle molte discipline che il docente di lettere è chiamato a coprire.

La seconda novità per il mondo della scuola è stata la diffusione, all'inizio di marzo, delle *Nuove Indicazioni 2025. Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico*¹: il dibattito che ne è seguito ne ha evidenziato la debordante impronta pedagogica, la tendenza a procedere in vari casi per petizioni di principio e, per alcune discipline, un punto di vista lontano dalle acquisizioni scientifiche più recenti. Molte sono state le associazioni, i gruppi e i singoli intervenuti nel dibattito aperto dall'iniziativa ministeriale; in coda all'Editoriale pubblichiamo il documento sottoscritto dal Direttivo dell'ASLI e dalla Giunta dell'ASLI-Scuola, datato domenica 30 marzo 2025 e inviato il giorno stesso alla Commissione ministeriale di revisione del-

¹ <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.0&t=1741684578272>

le *Indicazioni Nazionali* e delle *Linee guida* relative al I e al II ciclo d'istruzione e alla professoressa Loredana Perla, che lo presiede.

Non sappiamo quanto la Commissione ministeriale terrà conto delle indicazioni ricevute, né quale altro dibattito si aprirà in estate, quando saranno rese pubbliche le nuove linee guida per le scuole secondarie di secondo grado. Osserviamo però che, al di là della portata ideologica e dell'idea di scuola sottesa ai provvedimenti ministeriali, la qualità e l'efficacia dell'istruzione si è sempre misurata, nella storia, con quanto i docenti hanno concretamente fatto in classe e con quanto la società è stata disposta a credere e a investire nell'istruzione. Se anche le peggiori indicazioni ministeriali possono essere interpretate e applicate con intelligenza da docenti preparati nella propria disciplina e nei fondamenti della didattica, le migliori possibili risulterebbero inoperanti nelle mani di docenti non all'altezza. Senza dire che le indicazioni nazionali e le linee guida si possono modificare (come già avvenuto: nel 2004 per la sola primaria, poi nel 2007 e infine nel 2010 e 2012, cfr. L. Cignetti, S. Demartini, S. Fornara e M. Viale, *Didattica dell'italiano come lingua prima*, Bologna, il Mulino, 2022, pp. 35-36), mentre un docente immesso in ruolo ha davanti a sé più di trent'anni di vita lavorativa, che gli consentono di incidere, nel bene e nel male, sulla formazione di generazioni di studenti. E chi volesse davvero ridare centralità all'istruzione per migliorare i livelli di vita del Paese dovrebbe forse concentrarsi sulle questioni strutturali – dalla formazione, la qualificazione e il conseguente riconoscimento economico dei docenti alla qualità degli spazi scolastici –, che agiscono a medio-lungo termine sul sistema, e, evitando i tempi effimeri del dibattito pubblico, ascoltare i reali bisogni di chi conosce la scuola e l'intero comparto della formazione. Una premessa non è infatti mai stata affrontata, almeno non come avrebbe meritato: c'era davvero bisogno di modificare le *Indicazioni nazionali* del 2012 e le *Linee guida* del 2010? Non sarebbe più urgente e produttivo dedicare le energie migliori al problema della qualificazione della classe docente, dell'immissione in ruolo dopo un percorso formativo non occasionale né emergenziale, e della riqualificazione continua? Ci sembra, questo, un compito fondamentale e complesso, la cui realizzazione deve necessariamente passare dalla valorizzazione delle voci e delle proposte che vengono dal mondo della scuola e delle associazioni, le quali purtroppo nell'iter che ha portato alla pubblicazione della bozza delle *Nuove Indicazioni Nazionali 2025* non sono state affatto ascoltate nei tempi e nei modi opportuni.

L'11 giugno 2025 il Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) ha pubblicato sul proprio sito una seconda bozza delle *Nuove Indicazioni Nazionali 2025*, che è ora al vaglio del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI) per il prescritto parere. Avendo già licenziato l'editoriale ed essendo imminente la pubblicazione dell'intero numero, non possiamo dar conto delle modifiche effettuate al testo delle *Nuove Indicazioni*, né stabilire se e

quanto le osservazioni e i correttivi proposti da più parti siano stati recepiti nella sostanza. Di certo questa nuova versione è stata notevolmente asciugata (dalle circa 150 pagine della precedente si è passati a 100): alcuni passaggi sono stati eliminati o edulcorati, altri ribaditi in maniera piuttosto netta. In attesa di sapere quale sarà il parere del CSPI, che dovrebbe esprimersi entro la fine di giugno, e successivamente del Consiglio di Stato, che dovrà procedere a una relazione tecnica (attesa per l'inizio dell'anno scolastico 2025/2026), rimandiamo al prossimo numero un'analisi e una discussione più approfondite sulla versione definitiva del documento, che, se approvato, non dovrebbe entrare in vigore prima dell'anno scolastico 2026/2027.

Come di consueto, ringraziamo Alessandro Iannella per la copertina e Valentina Bianchi per la revisione del testo inglese degli abstract posti in testa agli articoli.

Commento dell'ASLI e dell'ASLI-Scuola al Documento “Nuove Indicazioni 2025. Scuola dell’infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico”

Forniamo di seguito una versione abbreviata del documento inviato al Ministero, rinviando i lettori al sito dell'ASLI per la versione completa. Il testo è accompagnato da una breve lettera prefatoria, in cui si segnala l'assenza dell'Associazione alle audizioni tenutesi nel mese di marzo 2025, motivandola con lo scarso preavviso e i tempi ristretti dell'incontro. Il commento si articola in tre parti: a un parere generale sull'intero documento seguono osservazioni sulla sezione disciplinare relativa all'italiano, e nella fattispecie alla parte linguistica; concludono l'intervento puntuali considerazioni su altre discipline (il latino).

1. PARERE GENERALE SULL'INTERO DOCUMENTO

Metodo. Come si è rilevato circa un anno fa a proposito della vaghezza e della genericità del conciso questionario mandato per le audizioni alle associazioni disciplinari (quando, peraltro, nulla di ufficiale si sapeva delle sub-commissioni nominate, né delle modalità e dei tempi di lavoro), l'intero iter redazionale fino a questa Bozza ha lasciato e lascia molto a desiderare, spesso basato sul passaparola privato, su richieste non ufficiali di informazioni e, come ora, su tempistiche stringenti. Bocciamo quindi la procedura, che qui viene descritta come processo limpido e lineare, memori di come, invece, in epoca passata il coinvolgimento sia stato più rilevante e le modalità e i tempi di tutto il processo redazionale più chiari fin dalla prima ora.

Ci chiediamo inoltre, tra le varie aporie che registriamo con rammarico, la ragione dello squilibrio nel numero di docenti coinvolti nei gruppi di lavoro delle discipline: il latino, che non ha a che fare con la scuola per l'infanzia, né con la primaria e forse avrà qualche primo adepto nella secondaria di I grado, ha ben nove esperti oltre al coordinatore, mentre quattro (oltre ai due coordinatori) sono gli esperti per l'italiano, che è materia fondamentale fin dall'infanzia, come è inutile ribadire. Forse da questa sproporzione dipende anche l'annotazione con glosse in nota di termini latini e riferimenti vari che ci sembrano, in questo documento, superflui e a volte di importanza secondaria?

Sfondo culturale e ideologico. Fa da presupposto, da cornice e da riferimento a tutto il documento un fin troppo orientato quadro ideologico che ci preoccupa e che emerge in modo lampante nella sezione disciplinare della storia, ma che fa da filo rosso in tutto il testo, con l'insistenza sui valori identitari, che sembrano costituire più un insieme di convinzioni di riferimento da

difendere e rivendicare piuttosto che un obiettivo formativo; quadro ideologico che condiziona varie indicazioni, fin nella scelta delle letture alla primaria. Ci sono poi frasi che non ci sentiamo di accettare; ha fatto scalpore, ma non è l'unica (e continua a ricevere critiche pesanti da parte di storici e intellettuali) l'interpretazione forzata di Marc Bloch *solo l'occidente conosce la storia*. Una simile visione occidentalocentrica, per non dire italo/romano-centrica, non è opportuna nel mondo di oggi e in un paese come l'Italia così profondamente diverso rispetto a dieci, vent'anni fa e così in continuo cambiamento come tutte le proiezioni socio-demografiche lasciano intravedere; si legga, per es. a p. 69, una visione della cultura occidentale che ci sembra inaccettabilmente colonialista: *È attraverso questa disposizione d'animo e gli strumenti d'indagine da essa prodotti che la cultura occidentale è stata in grado di farsi innanzi tutto intellettualmente padrona del mondo, di conoscerlo, di conquistarlo per secoli e di modellarlo*.

[...]

Aspetti formali. Il testo nella sua architettura complessiva non ha una buona organizzazione e una progettazione ordinata: varie sono le ripetizioni e le discontinuità, non sempre risulta chiara e perspicua la differenza nei sottoparagrafi disciplinari "competenze attese" e "obiettivi specifici" (spesso ridondanti e differenziati dal solo uso di sinonimi); varie ripetizioni si osservano tra i diversi cicli insieme a qualche confusione nelle sottosezioni di pertinenza (forse a causa di griglie rigide in cui vari responsabili disciplinari hanno dovuto, loro malgrado, ingabbiare, ripetendoli, alcuni concetti).

Disturba la trasandatezza di alcuni passaggi. Un esempio per tutti, visto che siamo chiamati in causa per l'italiano nella cui sezione si legge (p. 37) che *è importante che l'ortografia sia acquisita in modo sicuro e naturale nei primi anni di scuola*: nel documento, in luoghi significativi come i titoli di paragrafi o sottoparagrafi, si registra l'oscillazione casuale dell'accento, acuto e grave, in *Perché* e *Perchè* (per es. p. 52 *Perchè si studia la lingua inglese*; e poi a p. 60, p. 90 ecc.): sarebbe bastato anche un buon correttore automatico; dispiace perché simili sciatterie non sono accettabili in un testo che riguarda le indicazioni nazionali e le linee guida per la scuola e che si rivolge a docenti e insegnanti come riferimento per i futuri programmi scolastici.

[...]

2. OSSERVAZIONI SULLA SEZIONE DISCIPLINARE (ITALIANO)

In generale emerge un saldo ancoraggio all'impostazione normativa (certamente in ambito glottodidattico più comoda, tanto più giovane è l'età dei discenti), a volte troppo fiduciosa nella rigida dicotomia giusto/sbagliato, che consente di evitare le più problematiche sfumature variazionali che pure, pe-

rò, possono essere introdotte, con i dovuti accorgimenti e senza eccessi, fin dalle elementari: prima fra tutte l'adeguatezza dei registri al contesto comunicativo (esempi a p. 37: *Il patrimonio orale già posseduto dagli apprendenti può essere valorizzato come punto di partenza, anche se in certi casi andrà poi corretto o modificato*; p. 39: *saper produrre facili testi (...) esprimendo in modo corretto le proprie idee*; p. 36: *La scuola ha il compito di valorizzare questo patrimonio, trasmettendo nelle forme riconosciute come legittime dalla comunità colta, comunicando il valore e il significato dello strumento linguistico e la necessità della correttezza, richiesta dalla sua stessa funzione sociale, ecc.*).

La stessa attenzione alla dimensione orale è, nelle indicazioni per la primaria, più limitata rispetto alle indicazioni relative alla scuola secondaria di I grado.

Passiamo ad alcune osservazioni puntuali:

- p. 37: si parla di *correggere o modificare* il patrimonio orale già posseduto dagli apprendenti: così formulato il concetto è ambiguo, servirebbe chiarirlo più distesamente per evitare fraintendimenti;

- p. 37: può sembrare (involontariamente) minacciosa la frase: *Gli alunni di origine straniera devono comunque acquisire la conoscenza della lingua italiana*, migliorabile con una piccola modifica: “Gli alunni di origine straniera devono poter acquisire la conoscenza della lingua italiana”, anche perché prima del dovere degli alunni, c'è il dovere del ministero e degli istituti di attrezzare le scuole con laboratori adeguati e, come nel testo giustamente si dice, di reclutare insegnanti di italiano L2;

- p. 40: *Scrittura di testi argomentativi e creativi*: in genere l'insegnante conosce dagli studi universitari (e dalla manualistica scolastica) la diffusa classificazione funzionale delle tipologie testuali (testi espositivi, regolativi, argomentativi ecc.); può qui confondere quest'uso terminologico (*creativi*) e sarebbe meglio precisarlo. Lo stesso vale, più avanti, per *testi riassuntivi* (sembrerebbe trattarsi di una tipologia a sé, mentre fa riferimento alla pratica, ben diffusa a scuola, della riscrittura, nella fattispecie quella di riassumere un testo);

- p. 40 (sull'ortografia alle elementari): si chiede di insegnare *la differenza fra dà 'egli dà', indicativo, e da' imperativo*; meglio parlare in generale delle regole dell'accento grafico e dell'elisione, dato che anche in altri esempi si oppongono monosillabi con/senza accento e con/senza apostrofo (*va* e *va'*);

- p. 40 (sui tempi verbali): *Conoscere l'uso dell'indicativo per indicare il presente, il futuro e le gradazioni del passato*. Ci sembra un'indicazione rigida; si potrebbe dire: “i tempi verbali d'uso più frequente” (anche il condizionale presente, per esempio, è acquisibile precocemente);

- p. 41: *Saper scrivere in maniera corretta testi 'liberi'* (scuola secondaria di I grado): si fa riferimento sempre al concetto di “correttezza”, quasi mai, come sarebbe auspicabile, a quello (sociolinguistico) di adeguatezza/appro-

priatezza. Nello scritto, come nel parlato, esiste la possibilità del ricorso alla sinonimia e a un'ampia scelta di parole tutte corrette, ma non sempre adeguate al tipo di testo e al contesto comunicativo. Basti sfogliare da corpora recenti varie produzioni scritte di studenti che, pur se grammaticalmente corrette, risultano lessicalmente inadeguate (incompetenza diafasica) e testualmente pericolanti e frammentarie (incompetenza testuale);

– p. 44: *Usare la rete* (nella sezione *Letteratura*, ma con indicazioni che valgono in fondo per ogni disciplina): *Ancora più importante è imparare a usare bene la rete. Bene, vale a dire in modo da sfruttarla con intelligenza per ricavarne informazioni attendibili e contenuti interessanti. È un compito difficile, perché naturalmente gli studenti usano la rete a tutt'altro scopo, ma è un tentativo che va fatto, e che può avere successo. Dal momento che per lo più ignorano i giornali di carta, vanno indirizzati ai siti dei giornali più autorevoli (dato che imparano almeno una lingua straniera, anche a quelli scritti in quella lingua), e poi guidati nell'uso di siti come RaiPlay o RaiPlayRadio, che contengono moltissimo materiale relativo alla letteratura...* Si dà per assiomatica la distinzione fra buoni e cattivi nella rete. Anche i "giornali più autorevoli" distorcono le fonti e aprono a contenuti discutibili. Inoltre, mancano completamente accenni a un aspetto tutt'altro che secondario, cioè a un'educazione linguistica anche nell'uso dei *social network* (come usarli in modo corretto, rispettoso ed efficace, caratteristiche e rischi dell'*hate speech* ecc.);

– p. 46, nel box 2 (suggerimenti metodologico-didattici per i docenti): *Si possono sfruttare in parte i suggerimenti della grammatica valenziale, laddove risultano maggiormente utilizzabili. L'insegnante terrà conto delle riflessioni degli studiosi che negli ultimi anni si sono impegnati nel riesame critico dei concetti tradizionalmente accettati e offerti dalla manualistica...*: troviamo limitante il riferimento alla grammatica valenziale, in cui pare non avere troppa fiducia neanche chi scrive (*in parte, se utilizzabile*); sarebbe preferibile un generico richiamo agli importanti aggiornamenti della ricerca linguistica che potrebbe includere la linguistica testuale, la pragmatica e l'analisi linguistica per costituenti citata più avanti (*frutto degli studi degli ultimi cinquant'anni*);

– è vero che ogni gruppo ha lavorato per la propria disciplina di pertinenza, ma nel documento complessivo si avverte l'esigenza di qualche raccordo (e dialogo) tra le discipline; un esempio: laddove si parla di ampliamento delle competenze lessicali in italiano si potrebbe fare un accenno a una pratica didattica utile ma ancora rara, l'uso (guidato) del dizionario in classe, mentre quest'ultima costituisce uno degli *Obiettivi specifici di apprendimento* del latino (p. 49): *Usare in modo più consapevole gli strumenti di consultazione come il vocabolario della lingua italiana*;

– una nota di metodo sulla sezione complessiva dell'italiano (che ci pare fin troppo sbilanciata sulla letteratura, pur trattandosi qui di scuola primaria e secondaria di I grado): si ha l'impressione che si sia partiti da due testi distinti, poi fusi insieme in uno spazio non più corrispondente a quello dei testi

originari per cui si osserva qualche slittamento che genera confusione: a causa di un raccordo non sufficientemente sottolineato tra educazione linguistica e letteraria, compaiono sotto *Letteratura* attività che abitualmente sono state ascritte al lavoro con la lingua e in generale all'educazione linguistica (*Saper organizzare le informazioni su un dato argomento in liste, mappe, scalette; Saper raccontare oralmente esperienze personali o fatti noti; Saper intervenire in una discussione rispettando tempi e turni di parola..., Saper ricavare informazioni da un testo per documentarsi su uno specifico argomento..., ecc.*); è pur vero, come si dice a p. 36, che *L'educazione linguistica è compito dei docenti di tutte le discipline, che operano coordinati per offrire a tutti gli allievi l'opportunità di inserirsi adeguatamente nell'ambiente scolastico e nei percorsi di apprendimento, avendo come primo obiettivo il possesso della lingua di scolarizzazione*, tuttavia molte pratiche didattiche di scrittura e di comprensione dei testi, dall'inferenza alla riformulazione scritta e orale, attengono semmai all'italiano in generale e non sembra opportuno collocarle sotto la *Letteratura*.

3. OSSERVAZIONI SU ALTRE DISCIPLINE (LATINO)

Esprimiamo un parere decisamente negativo sull'introduzione (facoltativa) del latino nella secondaria di I grado: lo diciamo da storici della lingua ben consapevoli dell'importanza della conoscenza del latino da parte degli studenti, a partire dalla comprensione del processo complesso che portò alla frammentazione del latino e alla nascita dei volgari antichi e alla nuova cultura volgare.

Non se ne capisce il senso: ci sembra più che soddisfacente la struttura attuale dell'insegnamento del latino impartito dalla prima classe della secondaria di II grado, quando lo studente, al termine della secondaria di I grado, ha sistemato le proprie conoscenze sulle strutture grammaticali dell'italiano. Peraltro di culture antiche si può parlare anche leggendo in italiano, come già si fa alla secondaria di I grado, un canto dell'*Eneide* o un carme di Catullo. Non riteniamo che l'introduzione del latino facoltativo alla seconda media possa produrre qualche miglioramento formativo, con l'aggiunta del rischio di differenziare ulteriormente la classe, già di per sé disomogenea, tra *talenti* – di cui pure si parla altrove nel documento – e gli altri; inoltre non è chiara neppure didatticamente l'utilità di lavorare con una lingua antica ridotta – stando alle “conoscenze attese” descritte – a due declinazioni e quindi a testi non autentici e adattati. Nelle medie attuali già si menziona il latino come lingua madre dell'italiano e già si fornisce, quando capita, qualche etimologia di parole italiane di base latina.

Si rischia, insomma, di fare un salto non all'indietro, ma nel vuoto.

Infine, la formulazione del *latino per l'educazione linguistica* (con sigla LEL) è poco convincente: non sarebbe semmai il momento di prevedere, finalmente, più ore di italiano per l'educazione linguistica? E investire seria-

mente in favore di una maggiore padronanza della lingua italiana, scritta e parlata, adeguata ai vari contesti comunicativi, condizione indispensabile per la crescita di cittadini consapevoli e per l'acquisizione di ogni altra conoscenza, scientifica, linguistica o letteraria? Tanto più che già da tempo numerose indagini, nazionali e internazionali, hanno messo a fuoco problemi seri e cronici nelle competenze dell'italiano.

Apprendere l'uso della punteggiatura: analisi di un *corpus* di grammatiche per la scuola secondaria di primo grado

CLAUDIA ARCARI*

Learning the use of punctuation: analysis of a corpus of grammar textbooks for lower secondary school

The present study offers a reflection on how punctuation is addressed in grammar textbooks used in schools. First of all, it emphasizes the importance of punctuation, and it describes its main functions. Secondly, it summarizes the most appropriate theories and methods for learning how to use punctuation, with particular attention to its textual function. Finally, it presents an analysis of a corpus of nine grammar textbooks for lower secondary school, comparing how each textbook defines punctuation, where and how extensively it is addressed, which punctuation marks are covered, the types of exercises proposed, and how the use of the comma is explained.

Il contributo propone una riflessione su come viene trattata la punteggiatura nei libri di grammatica destinati alle scuole. In primo luogo, sottolinea l'importanza dell'interpunzione e ne descrive le sue funzioni principali. In secondo luogo, sintetizza le teorie e i metodi più adatti ad apprenderne gli usi, con particolare attenzione alla dimensione testuale. Infine, riporta l'analisi di un *corpus* di nove grammatiche per la scuola secondaria di primo grado, confrontando le definizioni che i diversi libri di testo danno della punteggiatura, la collocazione e lo spazio dedicato, i segni di interpunzione affrontati, il tipo di esercizi proposti e le modalità con cui è spiegato l'uso della virgola.

CLAUDIA ARCARI (c.arcari@studenti.unistrasi.it) è laureata in Scienze linguistiche e comunicazione interculturale all'Università per Stranieri di Siena. Ha lavorato alla digitalizzazione del Lessico Etimologico Italiano e collabora con il progetto PRIN *Geografia e Storia delle Grammatiche dell'Italiano* (GeoStoGrammIt).

* Il contributo è parzialmente tratto dalla tesi di laurea magistrale in Scienze linguistiche e comunicazione interculturale (LM-39) della stessa autrice, Arcari Claudia. Titolo della tesi: *La punteggiatura italiana e il suo apprendimento: riflessioni in chiave comunicativo-testuale e analisi di un corpus di grammatiche per la scuola secondaria di I grado*. Relatrice Dalila Bachis, correlatore Massimo Palermo, Università per Stranieri di Siena, a.a. 2023-2024.

Copyright © 2025 Claudia Arcari.

Il testo di questo contributo è distribuito con licenza Creative Commons BY.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. Introduzione

Giacomo Leopardi, in una lettera del 1820 indirizzata a Pietro Giordani, scriveva che una virgola messa al posto giusto può dare luce a un intero periodo¹; arrivare a capire quale sia questo «posto giusto», però, è un percorso spesso arduo e solitario, poiché lo spazio che si dedica alla punteggiatura negli anni di istruzione obbligatoria è molto ristretto. Eppure l'uso corretto dei segni di interpunzione è fondamentale per chiunque voglia essere parte attiva della società, dato che la decodifica di qualsiasi testo passa obbligatoriamente dalla decodifica dei suoi segni interpuntivi, così come da essi dipende la nostra capacità di espressione scritta. La punteggiatura è, in un certo senso, portatrice di significati al pari delle parole e della sintassi: collabora con entrambe e con ogni altro livello della lingua per sviluppare testi ben scritti; e sebbene le persone non siano granché coscienti di questo suo fondamentale contributo alla comunicazione, la frustrazione di fronte ai dubbi interpuntivi è invece molto diffusa.

Sulla base di tali osservazioni, appare evidente la necessità di intervenire sulla didattica e sugli strumenti da questa utilizzati, primo fra tutti il libro di grammatica, unico mezzo di divulgazione esplicita sulla punteggiatura con cui generalmente si ha a che fare. L'analisi di questo tipo di testo permette un confronto diretto e concreto con la realtà di studio vissuta dagli e dalle apprendenti: per questo il presente articolo si concentra su un *corpus* di nove grammatiche pubblicate tra il 2016 e il 2023. Si tratta di testi per la scuola secondaria di I grado, ciclo scolastico cui si dovrebbe giungere avendo già nel proprio bagaglio almeno le basi dell'interpunzione. Lo scopo dell'analisi è osservare come viene trattata la punteggiatura, verificare se la sua funzione comunicativo-testuale – ritenuta da alcuni predominante² – è ben trasmessa e se ci si attiene agli sviluppi degli studi pedagogici e linguistici degli ultimi anni. Posto che a fare la differenza è sempre chi insegna, si ritiene che le grammatiche utilizzate in classe possano essere il punto di partenza per crescere generazioni che siano più consapevoli del reale valore della punteggiatura e che abbiano maggiore dimestichezza con essa.

2. La punteggiatura e le sue funzioni

La punteggiatura è stata oggetto di una progressiva trasformazione nel corso dei secoli: dai prodromi delle *positurae* si è passati a un complesso

¹ Cfr. Viani 1864: 180.

² Si fa riferimento alle teorie della Scuola di Basilea (cfr. par. 2), secondo cui «la punteggiatura italiana contemporanea ha fundamentalmente una funzione comunicativo-testuale (vs sintattica o prosodica)» (Ferrari *et al.* 2018: 15).

sistema di segni che assolve a vari compiti. Innanzitutto, ha una funzione prosodica, cioè indica il ritmo da mantenere nella lettura ad alta voce: è di questo che si parla quando si lega la punteggiatura al concetto di pausa del respiro (cfr. Fornara 2012: 14). Strettamente connessa è la funzione intonazionale, poiché «il ritmo di un testo non è dato solo dalle pause che separano le frasi e i periodi che lo compongono, ma anche dall'intonazione con la quale queste vengono lette e pronunciate» (Fornara 2012: 15). Un'altra funzione è quella logico-sintattica, «che rivela a una prima occhiata come è strutturato un testo dal punto di vista linguistico (cioè come si segmenta in capoversi e periodi, in quale ordine sono costruite e come sono disposte le frasi, qual è la funzione logico-sintattica dei costituenti che le formano)» (Fornara 2012: 16). Infine, la punteggiatura ha una funzione testuale che consiste nella violazione delle norme standard a fini espressivi (cfr. Fornara 2012: 17), come avviene per esempio con l'uso del punto nella seguente frase: «Ho rivisto ieri sera Maria. Con lui.³» (Ferrari, Lala 2021: 14). Per molti studiosi, si tratta di una scelta stilistica consapevole adottata da scrittori esperti e scrittrici esperte, che vi ricorrono quando vogliono «ammicca[re] al lettore, facendo riferimento all'implicito, al non detto, a ciò che il lettore è comunque in grado di inferire perché conosce tutto il testo» (Fornara 2010: 40); studi come quelli di Angela Ferrari e della Scuola di Basilea, però, sostengono che la funzione testuale non agisca solo a scopo stilistico, ma che la punteggiatura italiana odierna sia sistematicamente comunicativo-testuale e che le altre funzioni siano considerabili epifenomeni (cfr. Ferrari *et al.* 2018: 19). Secondo questa prospettiva, i segni di interpunzione agiscono da indicatori di confini di unità semantiche, contribuendo alla loro gerarchizzazione e alla costruzione dell'architettura del testo⁴ (cfr. Ferrari *et al.* 2018: 15). Essi, inoltre, cooperano con gli altri elementi dello scritto nel mantenimento della coerenza e della coesione e sono spia di discontinuità informativa, tipologica ed enunciativa (cfr. Palermo 2013: 218), nonché talvolta di valori interattivi (cfr. Ferrari *et al.* 2018: 15). La funzione testuale risulta anche l'unica in grado di spiegare perché la norma interpuntiva standard possa essere infranta (cfr. Fornara 2012: 17): a dettare l'uso dei segni, infatti, non sono delle regole grammaticali, ma i fini comunicativi dell'emittente. La punteggiatura, cioè, risponde alla necessità di creare testi che siano il più felici⁵ possibili, e non semplicemente corretti.

³ Il punto in questo caso è detto «frammentante», in quanto frammenta un'unità sintatticamente coesa (in questo caso un costituente sub-frasale, ma può trovarsi anche tra frasi tra loro legate); l'effetto è quello di una focalizzazione dell'elemento isolato (cfr. Ferrari, Lala 2021: 14-15).

⁴ Nel modello della Scuola di Basilea, il testo è costituito da «unità comunicative» articolabili in sotto-unità dette «unità informative». Tale gerarchia emerge attraverso diversi strumenti, tra cui la punteggiatura.

⁵ Il concetto di «felicità» è stato introdotto nella linguistica pragmatica da John Langshaw Austin (cfr. Austin 1967). Un enunciato è «felice» quando è adatto al contesto, agli interlocutori e

Va inoltre segnalato che, di recente, la nascita di un italiano scritto informale sul web ha avuto conseguenze anche sull'interpunzione, il cui carattere espressivo ed emotivo si è ampliato sempre di più: un punto inserito in uno scambio di messaggi su Whatsapp, per esempio, spesso non comunica più soltanto la fine di un periodo, ma un senso di ostilità da parte dell'emittente verso il ricevente (cfr. Antonelli 2019: 21). Sostituito dal semplice invio del messaggio o dall'andare a capo, il punto assume così una valenza mimico-espressiva più marcata, sull'onda di una volontà di comunicazione che si avvicini il più possibile all'immediatezza degli scambi orali dal vivo.

In sintesi, si può affermare che la punteggiatura italiana contemporanea è uno strumento comunicativo che, gestito con consapevolezza, aiuta chi scrive a veicolare al meglio il proprio messaggio e che tale strumento assume specificità differenti a seconda del contesto. Inoltre, essa varia a seconda del tipo di testo (cfr. Fornara 2010: 61-62): testi maggiormente vincolanti avranno una punteggiatura più standard, testi meno vincolanti saranno più inclini a usi non standard e creativi. La scelta dei segni interpuntivi da utilizzare è dunque connessa a una vasta serie di variabili cui è necessario porre attenzione per comunicare in modo efficace.

3. L'apprendimento della punteggiatura

L'apprendimento della punteggiatura è un processo complesso e delicato. Concorrono alla sua difficoltà diversi aspetti: la multifunzionalità del sistema interpuntivo, le problematiche che si incontrano nella ricerca di regole universalmente valide⁶, l'oscillazione stilistica individuale e la limitata quantità di tempo che si ha a disposizione a scuola.

Una prima indicazione utile per costruire un percorso di apprendimento solido è ricordarsi che bambini e bambine sono più intelligenti di quel che spesso si pensa: la loro capacità di riflessione metalinguistica, come insegna Annette Karmiloff-Smith, è elevata e va rispettata (cfr. Demartini, Fornara 2013: 172-173). Ciò significa che è necessario dar loro stimoli adeguati, che inducano uno sforzo cognitivo né troppo basso né troppo elevato, sulla linea delle teorie di Piaget (cfr. Demartini, Fornara 2013: 172-173). Utile è anche lavorare in gruppi, per sfruttare il concetto di zona di sviluppo prossimale di Vygotskij (cfr. Demartini, Fornara 2013: 197), ma soprattutto è importante

alle circostanze in cui viene prodotto; è sulla base di questa nozione – non su quella di verità/falsità o grammaticalità – che si dovrebbero valutare gli enunciati (cfr. Palermo 2013: 30) e, di conseguenza, i testi.

⁶ Come insegna Serianni (1989: 68), «tra le varie norme che regolano la lingua scritta, quelle relative alla punteggiatura sono le meno codificate». Possiamo individuare alcune regolarità, per esempio nel discorso diretto, negli elenchi, nelle interrogative dirette, ecc., ma spesso le soluzioni interpuntive possibili in certi passaggi sono più di una.

tornare più volte sullo stesso argomento. Questa ridondanza è da intendere non solo all'interno di un preciso itinerario didattico, ma anche lungo i plurimi anni di istruzione: la punteggiatura non deve quindi essere oggetto di studi solo nei primi anni di scuola e poi essere abbandonata; piuttosto, essa deve essere ripresa in tutti i cicli scolastici, per consolidare, integrare e perfezionare le competenze via via che l'apprendente cresce (cfr. Fornara 2012: 21). Una volta costruite delle fondamenta solide con gli usi interpuntivi standard, si potrà infatti poi progredire a piccoli passi verso il raggiungimento di usi più complessi, lavorando a livello testuale anziché frasale e su tipi testuali diversi, in modo che l'apprendente possa davvero venire a contatto con tutte le potenzialità della punteggiatura. In questo processo graduale sarà fondamentale spiegare che ci può essere più di una forma interpuntiva possibile e corretta, liberandosi dalla visione a senso unico di giusto/sbagliato che caratterizza spesso l'insegnamento della grammatica. D'altronde, una didattica moderna non parla tanto di «grammatica», quanto di «riflessione sulla lingua»: il fine è fornire degli strumenti per sviluppare consapevolezza metalinguistica. Per raggiungere tale obiettivo è opportuno adottare un approccio induttivo, opposto a quello deduttivo che, però, è ancora fortemente diffuso, anche nel caso della punteggiatura (cfr. Demartini, Fornara 2013: 171-172). Quest'ultima, inoltre, a scuola è spesso definita solo nella sua funzione prosodico-intonazionale e al massimo logico-sintattica (cfr. Fornara 2012: 19), con la trasmissione di regole come «il punto e virgola è una pausa intermedia tra il punto e la virgola» o «la virgola non si usa mai prima della congiunzione *e*»: questi dettami invitano a un uso meccanico dei segni che surclassa totalmente la riflessione linguistica. Un approccio induttivo, che parte dai testi e non dalle regole, invece, permette all'apprendente di ricavare delle linee guida cui attingere nel momento in cui scrive, risultando dunque più funzionale rispetto al dover ricondurre tutto a uno *script* che, nella pratica comunicativa, non può essere sempre rispettato e che, anzi, rischia di limitare lo/la scrivente (cfr. Fornara 2012: 19).

Nel caso in cui si parli di apprendenti molto piccoli, è poi utile usare un approccio ludico e compiti costruiti su uno sfondo narrativo, così che l'apprendimento sia in linea con il naturale processo di acquisizione e sviluppo dell'individuo e coinvolga attivamente lo studente o la studentessa. Vanno in questa direzione le attività, ideate per la scuola primaria, contenute nel volume *Alla scoperta della punteggiatura. Proposte didattiche per riflettere sul testo* di Simone Fornara (2012) e nei *Quaderni rossi* del progetto *Sgrammit. Scoprire la grammatica dell'italiano nella scuola elementare*⁷, condotto e coordinato da Silvia Demartini e Simone Fornara per il Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica della SUPSI. Prima di tutto, però, è importante che bambine e bambini vengano invitati a soffermarsi sui segni di interpunzione-

⁷ Alcuni percorsi didattici esemplificativi sono disponibili online all'indirizzo <https://www.sgrammit.ch/i-quaderni/il-quaderno-rosso/> (ultima consultazione: 14.04.2025).

ne, poiché per molti risultano quasi invisibili o vengono confusi con altri segni (cfr. Lo Duca 2018: 232); per farlo, Lo Duca suggerisce il metodo della «seconda lettura»: «dopo la prima lettura di una qualsiasi sequenza, che individua i grafemi, le parole e le frasi e ricostruisce il senso del testo, si passa a una seconda lettura, che individua i segni interpuntivi presenti, li sottolinea o li evidenzia, impara a chiamarli con il loro nome» (Lo Duca, 2018: 232). Solo in seguito a questa messa a fuoco sarà possibile interrogarsi sul loro uso, con domande specifiche quali «perché nella prima riga ci sono due punti fermi? A che cosa servono questi segni in questo testo?» (Lo Duca, 2018: 232). Come sottolinea la stessa Lo Duca, «se fatte non troppo precocemente, queste domande dovrebbero guidare i bambini a scoprire che già in questo brevissimo testo i segni interpuntivi assolvono a più di una funzione» (Lo Duca 2018: 235).

È infine opportuno variare il più possibile le attività svolte in classe, affinché coloro che hanno un certo stile di apprendimento non siano penalizzati rispetto ad altri (cfr. Fornara 2012: 21), oltre che invitare il più possibile alla lettura e alla scrittura (cfr. Fornara 2012: 144-145). Confrontarsi direttamente con i testi, infatti, permette di vedere in azione la punteggiatura e implicitamente di acquisirne i meccanismi. Per scoprire come l'interpunzione contribuisca all'architettura del testo, bisogna allargare lo sguardo: la singola frase darà piccoli indizi; un capoverso o un'unità ancora superiore, invece, rivelerà la reale portata comunicativa della punteggiatura.

4. Analisi di nove grammatiche per la scuola secondaria di I grado

4.1. Presentazione del *corpus*

Le grammatiche scolastiche analizzate fanno riferimento alla scuola secondaria di I grado. La scelta di dedicarsi a questo ordinamento è dipesa dalla volontà di indagare se e come sono presentati non solo gli usi più standard⁸ della punteggiatura – incontrati già tra i banchi della scuola primaria – ma anche quelli leggermente più avanzati.

⁸ Per «usi standard» si intendono tutti quegli usi codificati dalle grammatiche e in accordo con la struttura logico-sintattica della frase, come il punto fermo per chiudere una frase di senso compiuto, i due punti seguiti da un elenco, il punto interrogativo per le domande, le virgolette che segnalano il discorso diretto, eccetera. Impieghi interpuntivi che, invece, si discostano dal loro uso abituale per motivi comunicativi – come il punto frammentante – sono considerati «non standard».

Il *corpus* è composto da nove testi pubblicati tra il 2016 e il 2023⁹:

- Benucci Luisa, Lorenzi Antonietta, Meneghini Marta, *Grammatica. Le regole del gioco*, Torino, Loescher Editore (2022);
- Degani Anna, Mandelli Anna Maria, Viberti Pier Giorgio, *Si può dire*, Torino, SEI – Società Editrice Internazionale (2020);
- Drago Paola, Rossini Rosaria, Viberti Pier Giorgio, *Chiaro e tondo*, Torino, SEI – Società Editrice Internazionale (2023);
- Fornili Flavia, Serafini Maria Teresa, *Parole e testi in gioco. Parlare e scrivere bene* (ed. rossa, voll. 1, Quaderno), Bologna, Zanichelli Editore (2019);
- Sensini Marcello, *In forma semplice e chiara. Dalle conoscenze alla competenza linguistica*, Milano, Mondadori Education (2017);
- Sensini Marcello, *In buone parole. La grammatica per comprendere e produrre i testi*, Milano, Mondadori Education (2020);
- Tondelli Carla, *Il cerchio delle parole. Dalla lingua che usi alla grammatica*, Milano, Mondadori Education (2022);
- Zordan Rosetta, *Punto per punto*, Milano, Rizzoli Libri (2016);
- Zordan Rosetta, *A rigor di logica*, Milano, Rizzoli Education (2019).

Per citarli si utilizzerà il titolo o il cognome dell'autore o dell'autrice. Per esigenze di praticità, nel caso in cui gli autori siano più di uno, si citerà quello che viene per primo secondo l'ordine alfabetico; nel caso in cui, invece, due grammatiche abbiano lo stesso autore, si aggiungerà al cognome dell'autore l'anno di pubblicazione del testo cui ci si riferisce (o si utilizzerà solo il cognome per riferirsi a entrambe contemporaneamente).

4.2. Collocazione e spazio dedicato alla punteggiatura

Un primo dato quantitativo rilevabile è lo spazio occupato dall'interpunzione: come mostra la Tab. 1, tra i testi esaminati, nella maggior parte dei casi si dedicano all'argomento solo sei pagine, fatto che conferma il ruolo marginale destinato alla punteggiatura nelle grammatiche scolastiche, già evidenziato da Demartini, Fornara (cfr. 2013: 175-176). Un'eccezione di spicco è rappresentata dalla grammatica di Fornili, che riserva al tema dell'interpunzione 13 pagine. Di queste, dieci pagine e mezzo sono di teoria, mentre le restanti sono occupate da esercizi. Il rapporto proporzionale tra teoria ed esercizi è quindi di 5:1, contro un più comunemente diffuso 2:1 rappresentato dagli altri testi.

⁹ I testi sono stati selezionati tra quelli adottati nell'anno scolastico 2023/24 nelle classi prime delle scuole secondarie di I grado di Firenze, privilegiando quelli di più agevole reperibilità per l'autrice. Si noti che il mancato interesse da parte delle biblioteche a possedere e conservare testi scolastici ha comportato non poche difficoltà nel reperimento del materiale (cfr. Bachis 2019: 148-149).

Grammatica	Pagine totali	Pagine punteggiatura	Pagine teoria	Pagine esercizi	Collocazione
Benucci	757	11	7	4	Fonologia e ortografia
Degani	800	6	4	2	Fonologia e ortografia
Drago	800	7	4	3	Fonologia e ortografia
Fornili	834	13	10,5	2,5	Fonologia e ortografia
Sensini 2020	810	6	4	2	Fonologia
Sensini 2017	795	6	4	2	Fonologia
Tondelli	696	8	6	2	Fonologia e ortografia
Zordan 2019	496	7	4	3	Ortografia
Zordan 2016	496	6	4	2	Ortografia

Tabella 1: Collocazione e distribuzione delle pagine dedicate alla punteggiatura

Un secondo dato rilevante è la collocazione dell'argomento all'interno dei libri: Zordan¹⁰ dedica una sezione specifica all'ortografia ed è qui che tratta la punteggiatura; Sensini¹¹ se ne occupa nella parte di fonologia; le altre grammatiche¹², invece, accorpano fonologia e ortografia in un'unica sezione e in questa fanno rientrare la punteggiatura. Tali collocazioni sono in parte il riflesso della definizione che gli autori e le autrici danno della punteggiatura: Sensini, per esempio, attribuisce all'interpunzione una funzione prettamente prosodico-intonazionale, e infatti la colloca nella fonologia; eppure la punteggiatura è parte del canale scritto, non di quello orale, dunque questa collocazione appare impropria. Allo stesso modo, però, appare limitante anche la collocazione nella sezione ortografica, che riporta a un'idea di punteggiatura rigida, anziché alla variabilità della norma interpuntiva e alla sua funzione testuale (cfr. Demartini, Fornara 2013: 177).

Si osservi, infine, che le grammatiche odierne continuano, nel solco di quelle passate, ad affrontare gli argomenti nel tradizionale ordine fonologia-morfologia-sintassi, secondo uno schema crescente che parte dagli elementi linguistici più piccoli a quelli più grandi (cfr. Bachis 2019: 136); ne consegue che la punteggiatura è tra i temi che vengono trattati per primi, ad eccezione

¹⁰ Zordan 2016 pp. 30-75 di cui pp. 58-63 sulla punteggiatura; Zordan 2019 pp. 32-79 di cui pp. 62-68 sulla punteggiatura.

¹¹ Sensini 2020 pp. 1-53 di cui pp. 37-42 sulla punteggiatura; Sensini 2017 pp. 1-52 di cui pp. 38-43 sulla punteggiatura.

¹² Benucci pp. 12-108 di cui pp. 56-66 sulla punteggiatura; Degani pp. 1-52 di cui pp. 37-42 sulla punteggiatura; Drago pp. 1-54 di cui pp. 39-45 sulla punteggiatura; Fornili pp. 1-63 di cui pp. 31-43 sulla punteggiatura; Tondelli pp. 62-107 di cui pp. 84-91 sulla punteggiatura.

della grammatica di Tondelli, in cui fonologia e ortografia non sono al primo posto, ma al terzo: il primo capitolo è infatti incentrato sul testo e il secondo sul lessico¹³.

4.3. Definizioni a confronto

Come afferma Serianni nella sua *Grammatica* (1989: 68), «non è facile comprendere in un'unica definizione le caratteristiche e gli usi dei segni interpuntivi nel loro insieme (e talvolta nemmeno di uno solo di essi, come la virgola)»; in effetti, non esiste una definizione univoca e netta di punteggiatura, ma le sue funzioni, come descritte al par. 2, sono ormai ben riconosciute, almeno a livello accademico. A livello scolastico, però, la maggior parte delle grammatiche oscilla ancora esclusivamente tra una concezione prosodica e una sintattica, spesso intrecciandole. Di seguito si riportano le definizioni tratte dal *corpus* analizzato.

Zordan (2019: 62; 2016: 58)

[Riquadro in evidenza] La punteggiatura, cioè l'insieme dei segni di punteggiatura o di interpunzione, è molto importante perché serve a riprodurre graficamente nella lingua scritta le pause, le interruzioni, gli stati d'animo e tutti quegli elementi espressivi che nella lingua parlata sono dati dall'intonazione.

[Fuori dal riquadro] Per di più la punteggiatura permette di esporre i nostri pensieri in modo chiaro e corretto da un punto di vista grammaticale e sintattico.

Degani-Mandelli-Viberti (2020: 37)

I segni di interpunzione servono per rendere nello scritto le pause e i toni del parlato. Per indicare le pause usiamo la virgola, il punto e virgola, i due punti, il punto fermo. Per indicare l'intonazione usiamo il punto interrogativo, il punto esclamativo e i puntini di sospensione.

Drago-Rossini-Viberti (2023: 39)

[Fuori dal riquadro in evidenza] Osserva i segni evidenziati nelle frasi: a che cosa servono? Scrivendo, è difficile riprodurre graficamente le pause del parlato, le inflessioni della voce, le domande e le risposte, la sospensione di un discorso, l'alterazione dei toni, il senso della sorpresa e così via. A questo scopo sono stati inventati i segni di punteggiatura, che sono indispensabili:

- quando scriviamo, per rendere leggibile e comprensibile il nostro pensiero, oltre che per esprimere moti particolari dell'animo;
- quando leggiamo, per non smarrirci nel caos delle parole e per interpretare in modo corretto ciò che sta scritto davanti ai nostri occhi. Gli strumenti che utilizziamo a questo scopo sono segni di interpunzione e segni grafici.

¹³ Anche la grammatica di Benucci antepone un'altra sezione a quella dedicata alla fonologia e all'ortografia, ma è una sorta di premessa a tutto il libro, tanto che non viene classificata come «unità». Intitolata «Per iniziare», comprende il capitolo «Dal testo alla parola» e il capitolo «Le conoscenze grammaticali di base», per un totale di sole dieci pagine.

[...]

[Riquadro in evidenza] I segni di interpunzione sono segni non alfabetici che servono a indicare le pause e il senso di un testo scritto.

Fornili-Serafini (2019: 31)

A che serve la punteggiatura? Ai bambini piccoli si dice che serve a indicare le pause del parlato. È vero solo in parte; la punteggiatura serve soprattutto a far capire al lettore l'organizzazione di frasi e periodi: ha una funzione logica. In alcuni casi, senza la punteggiatura le frasi risultano ambigue: cioè, possono avere più di un significato.

Sensini (2020: 37; 2017: 38)

La punteggiatura, infatti, è l'insieme di segni convenzionali che servono a regolare o a scandire, nella pagina scritta, il flusso delle parole e della frase, in modo da riprodurre il più fedelmente possibile le intonazioni espressive del parlato.

Benucci-Lorenzi-Meneghini (2022: 56)

[Fuori dal riquadro] Nel testo scritto sono presenti segni grafici che hanno la funzione di aiutarci a leggere. Essi danno indicazioni su come è suddiviso il testo e qual è il ruolo dei suoi elementi, fornendoci un aiuto fondamentale per capirne il senso; inoltre danno indicazioni sul tono e il ritmo del testo. Nel loro insieme questi segni costituiscono la punteggiatura

[Riquadro evidenziato] La punteggiatura è l'insieme dei segni grafici che si usano nel testo scritto per indicarne l'articolazione, l'intonazione e il ritmo.

Tondelli (2022: 84)

[...] per comporre frasi e testi, si usano altri segni grafici, detti segni di punteggiatura. A che cosa servono?

- Segnalano nel testo scritto la durata delle pause che si fanno a voce.
Eccomi¹, Giulia²: sono pronta³. Come sto?⁴
1 pausa breve 2 pausa media 3 pausa lunga 4 pausa lunga
- Dividono il testo in frasi e la frase in più parti, segnalando la disposizione gerarchica e la funzione logica di queste parti. La frase chiusa da una pausa lunga può contenere al proprio interno delle pause brevi.
Alla festa di Carnevale, c'erano tante persone in maschera: pagliacci, maghi, streghe, mostri, supereroi e altri ancora.
- Indicano l'intonazione, cioè il tono di voce con cui va letta la frase: il punto segna un'intonazione neutra; il punto interrogativo esprime un dubbio, una domanda; il punto esclamativo esprime un sentimento forte e inaspettato; i puntini di sospensione esprimono dubbio o incertezza.

Confrontando le diverse definizioni, emerge chiaramente che la funzione percepita ancora come dominante sia quella prosodico-intonazionale, e questa è forse la causa di tanti errori di punteggiatura: si pensa a come si pronuncerebbe a voce la frase e si inseriscono i segni d'interpunzione laddove si immagina di prendere fiato o fermarsi un attimo.

La funzione logico-sintattica è esplicitamente richiamata solo da Fornili, Tondelli e Zordan, mentre quella testuale non viene mai definita tale in modo

esplicito. In alcune definizioni, come quella di Drago, Benucci e Tondelli, in modo celato vi si accenna – nelle prime due facendo riferimento al senso e nella terza riferendosi alla disposizione gerarchica delle parti del testo – ma manca un richiamo esplicito alla punteggiatura come segmentatrice di unità semantico-pragmatiche e segnalatrice di discontinuità testuale. Nel complesso, sia la teoria che la parte di esercizi risultano spesso legate alla dimensione frasale. In pochi casi ci si esercita sui testi e ancora più raramente si presenta la parte teorica attraverso questi ultimi: solo Zordan (cfr. 2016: 58; 2019: 62), Sensini (cfr. 2017: 38; 2020: 37) e Fornili (cfr. 2019: 31) aprono la sezione dedicata alla punteggiatura presentando due testi. In tutti e tre i casi sono coppie di testi identici in tutto tranne che per l'interpunzione, regolarmente presente in uno e totalmente assente nell'altro: si tratta di un buono spunto per introdurre l'argomento, ma non sufficiente. Si noti, inoltre, che il testo presentato dalla grammatica di Zordan è davvero molto breve, di appena due frasi; solo quello di Fornili supera le tre frasi ed è composto da più capoversi evidenziati da rientri. Anche Benucci (cfr. 2022: 61), infine, presenta un testo, però si concentra sulla funzione prosodico-intonazionale, invitando a fare attenzione alla punteggiatura per leggere in modo espressivo.

4.4. Quali segni?

Parlando di punteggiatura, va precisato che ancora non c'è totale accordo su quali elementi siano da considerare tali e quali no: alcuni segni, come asterisco e sbarretta, non sono ritenuti da tutti segni di interpunzione, ma generici segni paragrafematici. Il mancato accordo su questo aspetto si riflette anche sulle grammatiche, che propongono elenchi e classificazioni diverse. Nei testi presi in esame, il maggior numero di segni è riportato da Zordan, Degani, Drago e Tondelli, che inseriscono nei loro manuali il punto, la virgola, il punto e virgola, i due punti, il punto interrogativo, il punto esclamativo, i puntini di sospensione, le virgolette, le lineette, il trattino, la barra obliqua, le parentesi tonde, le parentesi quadre e l'asterisco; mentre però Zordan e Tondelli etichettano tutti questi segni come «punteggiatura»¹⁴, Degani e Drago distinguono tra «segni di interpunzione» e «segni grafici», indicando tra i primi il punto, la virgola, il punto e virgola, i due punti, il punto interrogativo, il punto esclamativo e i puntini di sospensione, e tra i secondi tutti gli altri segni¹⁵. Fornili, invece, propone una sorta di gerarchia: definisce virgola, punto, punto e virgola e due punti come «punteggiatura» e il resto dell'interpunzione come «altri segni di punteggiatura» (senza considerare però la barretta obliqua)¹⁶. Allo stesso modo Benucci distingue tra «principali segni grafici» (punto, virgola, punto e virgola, due punti, punto interrogativo ed esclamativo, puntini di sospensione)

¹⁴ Cfr. Zordan 2016 pp. 58-61; Zordan 2019 pp. 62-65; Tondelli pp. 85-89.

¹⁵ Cfr. Degani pp. 37-40; Drago 39-42.

¹⁶ Cfr. Fornili pp. 31-41.

e «altri segni grafici» (tutti i rimanenti tranne l'asterisco)¹⁷, suggerendo implicitamente con questa denominazione un diverso grado di importanza delle due categorie. Infine, Sensini distingue tra «segni di punteggiatura» (punto, virgola, punto e virgola, due punti, punto interrogativo ed esclamativo) e «altri segni particolari» (puntini di sospensione, trattino, virgolette, lineette, parentesi tonde e asterisco)¹⁸.

Tirando le somme, si può affermare che tutte le grammatiche analizzate considerano segni di punteggiatura il punto, la virgola, il punto e virgola, i due punti, il punto interrogativo e il punto esclamativo, mentre il resto dei segni assume in alcuni casi un ruolo di secondo piano, talvolta con un mancato riconoscimento della barretta obliqua, delle parentesi quadre e dell'asterisco.

Nessuno include in modo esplicito l'apostrofo e l'accento tra i segni grafici, tranne Tondelli (2022: 84) che li richiama entrambi all'inizio del capitolo sull'interpunzione: «abbiamo esaminato finora due segni grafici: l'accento (grave e acuto) e l'apostrofo; ma per comporre frasi e testi, si usano altri segni grafici, detti segni di punteggiatura».

4.5. Quali esercizi?

Un ruolo fondamentale nei testi scolastici è svolto dalle sezioni dedicate agli esercizi: è qui che l'apprendente può mettere in pratica quello che ha studiato e autovalutare le proprie conoscenze¹⁹.

Come mostra la Tab. 2, le grammatiche con il maggior numero di esercizi sulla punteggiatura sono quella di Fornili (31) e quella di Benucci (29); tra i 19 e i 21 esercizi si trovano in Drago e Zordan 2019, mentre i restanti testi del *corpus* contengono tra gli 11 e i 14 esercizi. Nel calcolo si è tenuto conto anche delle sezioni di verifica a inizio e fine unità, oltre alle parti esclusivamente dedicate alla punteggiatura²⁰; se si guardano solo quest'ultime, come già emerso nel par. 4.2, quello di Benucci è il testo con il maggior numero di pagine riservate unicamente agli esercizi di interpunzione, seguito da Drago e da Fornili.

In totale ci sono 170 esercizi e di questi più della metà prevede l'inserimento di un segno di interpunzione o la scelta di uno tra più segni; seguono gli esercizi in cui è richiesta una spiegazione o una riflessione sulla lingua, ma spesso sono molto brevi, costituiti da una o due domande. Meno diffusi gli altri tipi di attività, come la correzione di errori, la verifica della correttezza o meno dei segni utilizzati, le domande di teoria, gli esercizi che richiedono una modifica o una trasformazione di frasi, quelli che coinvolgono le abilità di produzione scritta, quelli riguardanti il lessico e, pochissime – appena due in tutto il *corpus* –, le attività di didattica cooperativa.

¹⁷ Cfr. Benucci pp. 37-40.

¹⁸ Cfr. Sensini 2017 p. 38-41; Sensini 2020 pp. 37-40.

¹⁹ Cfr. Bachis 2019.

²⁰ Si vedano le note n. 10, 11 e 12, cui si aggiungono le pp. 108-111 di Tondelli.

La maggioranza schiacciante di esercizi che prevedono l'inserimento di specifici segni o la scelta tra una selezione ridotta di segni è indicativa di quanto ancora i testi scolastici siano improntati su approcci tradizionali: esercizi di questo tipo, infatti, non stimolano il coinvolgimento degli alunni e delle alunne e non producono grandi sviluppi in termini di riflessione linguistica. Possono essere utili in fase di verifica, per monitorare le conoscenze, ma meno in fase di costruzione delle competenze.

Un altro problema che spesso si riscontra è la presenza di esercizi che lavorano solo a livello frasale, che non permettono di rilevare gli usi più complessi della punteggiatura e la variazione di quest'ultima in relazione ai diversi tipi di testo. Si trovano anche casi in cui, proprio anche per la dimensione frasale e quindi per la mancanza di un contesto, le soluzioni agli esercizi potrebbero non essere così scontate. Nell'esercizio n. 7 a pagina 79 di Zordan 2019, per esempio, l'apprendente si trova di fronte a quattro frasi e il suo compito è indicare le due di queste che sono prive di senso logico a causa dell'uso scorretto della virgola:

- A) Quella ragazza almeno, a nostro parere, è molto superficiale
- B) Abbiamo sbagliato, ma non l'abbiamo fatto apposta
- C) Angelo che parti molti anni fa per l'America, in cerca di fortuna tornerà domani
- D) Il cuoco di quel famoso ristorante, da non crederci, ha appena compiuto vent'anni

La frase C è sicuramente errata e la B è sicuramente corretta, ma decretare quale delle altre due frasi sia scorretta non è facile e lascia spazio a qualche dubbio. La frase D contiene un inciso che sarebbe meglio segnalare in modo diverso (magari con dei trattini e un punto esclamativo); però l'inciso, in effetti, può essere segnalato dalle virgole e dunque viene da chiedersi se questa frase sia davvero da considerare scorretta o solo "poco felice". D'altro canto, la frase A, che magari a primo impatto può risultare scorretta, è verosimile in uno specifico contesto. Se si ipotizza che ci si trovi a dire il nostro parere su un gruppo di ragazze, niente ci obbliga a dire «almeno a nostro parere»: possiamo anche usare la locuzione «a nostro parere» senza l'avverbio «almeno»; e niente ci vieta di dire che, tra tutte le ragazze, secondo noi, ce n'è almeno una che è superficiale, senza escludere l'ipotesi che ce ne siano anche altre. Un ordine delle parole diverso sarebbe più efficace, ma è comunque possibile ritenere corretta questa frase, se si assume la visione appena descritta. È evidente che la mancanza di un contesto e il carattere non rigido della punteggiatura possono generare dei dubbi in questo tipo di esercizi.

Passando, invece, agli esercizi che coinvolgono testi anziché singole frasi, risultano particolarmente interessanti le grammatiche di Fornili e di Drago. *Chiaro e tondo*, per esempio, a pagina 43 presenta un esercizio di inserimento di punti ma in un testo autentico, anziché nella dimensione ristretta della

singola frase. Fornili, invece, nell'esercizio 112 a pagina 61, fornisce all'alunna/o una situazione fittizia in cui un compagno di classe organizza una festa, ma l'invito è scritto in disordine e senza punteggiatura: l'esercizio risulta di una certa complessità, richiedendo uno sforzo non indifferente, ma lo sfondo narrativo e ludico rende l'attività più motivante di un semplice «riordina le frasi e inserisci i segni di interpunzione».

Sempre in Fornili, anche l'esercizio numero 120 a pagina 63 è un ottimo esempio di come si possa lavorare in modo originale sulla punteggiatura: ancora una volta si crea uno sfondo narrativo in cui l'apprendente si possa calare (alla redazione del giornalino scolastico è arrivato un articolo di cui va controllata la punteggiatura prima della pubblicazione), e si richiede di agire in modo autonomo dove lo si ritenga opportuno. Si tratta, in fondo, di un esercizio di correzione, ma la modalità in cui è sviluppato lo rende molto più motivante e coinvolgente di un tradizionale «leggi le seguenti frasi e correggi gli errori di punteggiatura». Inoltre, l'esercizio può fare da spunto per riflessioni su come funziona la redazione di un giornale o sullo stesso tema dell'articolo (il bullismo).

Altre attività innovative sono quelle di didattica cooperativa, riscontrate in Benucci (nella modalità di classe capovolta, a pagina 68) e in Degani (con un compito di realtà che coinvolge il genere del fumetto, alle pagine 51-52): si tratta di attività complesse, che richiedono una certa disponibilità di tempo, e che hanno per oggetto tutta l'ortografia, non specificamente la punteggiatura, ma comprendono anche quest'ultima.

Grammatica	Numero di esercizi
Benucci	29
Degani	14
Drago	19
Fornili	31
Sensini 2020	12
Sensini 2017	12
Tondelli	21
Zordan 2019	20
Zordan 2016	12

Tabella 2: Numero di esercizi dedicati alla punteggiatura.

Si segnalano, infine, due esercizi di Tondelli²¹ sulle *emoticon*, ottime per indagare come la scrittura online si differenzi da quella tradizionalmente intesa o per dare magari spunto a riflessioni di carattere extragrammaticale legate alle competenze emotive e personali.

Come si può notare dagli esempi appena riportati, la volontà di affrontare la punteggiatura da nuovi punti di vista prova a emergere, ma si tratta solo di rari casi isolati: la stragrande maggioranza dei manuali resta ancorata a una didattica tradizionale.

4.6. Focus sulla virgola

Tra i segni più complessi troviamo la virgola, che ricopre molteplici ruoli e spesso finisce per essere impiegata anche per svolgere compiti di altri segni («virgola *passepertout*»). Dato il suo pesante carico di funzioni, è facile che venga utilizzata in modo scorretto e che, per avere delle dritte sul suo uso, si promuova l'uso di rigide regole non sempre esatte (è infatti molto diffuso il divieto della virgola prima della congiunzione *e*, proibizione illegittima e in certi contesti del tutto errata). Per questi motivi si ritiene che la virgola sia un buon terreno di gioco per confrontare tra loro le diverse grammatiche del *corpus*²².

Il primo aspetto che salta all'occhio è che tutti i testi analizzati introducono la virgola come «una pausa breve» (o «più debole», nel caso di Benucci). Dopo questa sbrigativa definizione, si passa a descrivere quando usare il segno in questione.

In tutte le nove grammatiche è presente l'uso della virgola negli elenchi, con una concezione di elenco talvolta ampia: Tondelli, per esempio, parla di «elenchi di parole dello stesso tipo» portando anche il caso di *si alzò, si vestì, uscì*, quindi della virgola usata nella coordinazione per asindeto.

Sempre Tondelli parla di virgola «tra due parti della stessa frase» per indicare sia quando si usa questo segno per introdurre una coordinata aperta da *ma*, sia quando lo si usa per dividere una reggente da una subordinata (il tutto senza esplicitazioni, ma solo attraverso il ricorso a due esempi). Anche Zordan accorpa questi due casi, parlando di separazione tra una proposizione e un'altra introdotta da *ma, però, benché, sebbene*, ecc., così come Fornili scrive che «le frasi coordinate e subordinate [...] vengono generalmente separate dalla reggente e tra loro». Questi due usi sono invece distinti in Sensini, Degani e Drago, mentre Benucci parla di virgola «per separare le frasi di un periodo», riportando solo un esempio di coordinazione avversativa.

²¹ Cfr. Tondelli 2022 esercizio n. 8 p. 91 e p. 113.

²² Si vedano le seguenti pagine: Benucci p. 57; Degani pp. 37-38; Drago pp. 39-40; Fornili pp. 32-35; Sensini 2017 pp. 38-39; Sensini 2020 pp. 37-38; Tondelli p. 85; Zordan 2019 p. 63; Zordan 2016 p. 59.

L'impiego della virgola per gli incisi è citato da tutti i testi tranne Zordan; tra questi, Sensini e Degani fanno riferimento in questo stesso punto anche alle apposizioni, mentre Benucci non nomina subito esplicitamente l'inciso – parla della virgola per «mettere in evidenza o isolare un elemento della frase (anche un'intera frase) dal resto del discorso» – ma lo richiama successivamente nello specchietto «occhio all'errore».

L'uso della virgola per isolare un vocativo si riscontra in tutto il *corpus*; Drago cita con questo anche il caso dell'apposizione, mentre Tondelli vi accorpa il caso degli avverbi, parlando per questi ultimi e per i vocativi di «espressione autonoma rispetto al resto della frase». L'isolamento degli avverbi tramite virgola è invece citato singolarmente da Degani, Drago e Zordan, mentre non è trattato da Sensini, Fornili e Benucci.

La coordinazione per asindeto è riportata da Tondelli tra gli esempi di elenchi, come già anticipato poche righe sopra; è citata esplicitamente, invece, in Sensini, Degani, Drago, Zordan e Fornili; in Benucci è contenuta implicitamente (senza riportare esempi di questo tipo) nella dicitura «separare le frasi di un periodo».

Oltre a tutti gli usi già descritti, Drago ne considera anche altri due:

- quando, in una serie di frasi, il verbo compare solo nella prima, restando sottinteso nelle altre (*Consideriamo la bellezza dei fiori, [consideriamo] la loro delicatezza, il loro profumo*);
- per separare una frase o una parola dal contesto (*Il buon dì, dice un proverbio, si vede dal mattino. / La verità, finalmente, fu chiara a tutti*).

Quella di Drago è anche l'unica grammatica a riportare la differenza tra relative limitative ed esplicative, con un focus – finalmente – sul rapporto tra virgola e significato del testo.

Anche Degani accenna alle relative, ma in un altro senso, cioè dicendo che la virgola non può mai trovarsi «prima di una subordinata relativa che specifica il termine o la frase precedente» riportando come errato l'esempio *Ho comprato il libro, che mi hai consigliato*.

Per quanto riguarda l'uso della virgola con la congiunzione *e*, Tondelli non dà indicazioni (ma scrive che la *e* può sostituire l'ultima virgola di un elenco di parole dello stesso tipo); Sensini, Degani e Zordan, invece, escludono la compresenza della congiunzione e della virgola in appositi riquadri focalizzati sugli errori da non fare. Quella di Fornili è l'unica grammatica a riportare una risposta affermativa alla domanda «si può usare la virgola prima della *e*?», con uno specchietto piuttosto esaustivo che poi rimanda a ulteriori approfondimenti sul rapporto tra la virgola e l'analisi del periodo. Sempre in Fornili, è assente il divieto di porre la virgola tra soggetto e verbo e tra verbo e complemento oggetto, presente invece in tutte le altre grammatiche.

Altri divieti si trovano in Drago (non usare la virgola «tra il verbo che regge una proposizione oggettiva o soggettiva e le proposizioni suddette») e Benucci

(non usare la virgola «tra nome e aggettivo» e «tra nome e una sua specificazione»). Sulla grammatica di Tondelli si legge che «la virgola non può separare parti della frase che devono necessariamente stare insieme» e che quindi non va usata nelle seguenti combinazioni: tra soggetto e verbo, tra verbo e complemento oggetto, tra due parole dello stesso sintagma e «tra due frasi legate fra loro da *che, per, di ecc.*»; si noti che questa indicazione non tiene conto del caso delle relative attributive, le quali, al contrario, richiedono necessariamente la presenza della virgola prima del *che*, affinché non si attribuisca alla relativa un valore limitativo.

In generale, le spiegazioni più esaustive si trovano in Fornili, che presenta anche diversi esempi. Si riscontra qui anche un accenno alle costruzioni marcate:

Virgola per mettere in evidenza. Viene usata la virgola per mettere in evidenza un elemento della frase spostato dalla sua posizione normale. In particolare:

- per segnalare il soggetto quando viene spostato dalla sua posizione normale all'inizio della frase:

Correva qua e là, il bambino, senza mai urtare persone e oggetti. (frase normale: *Il bambino correva qua e là...*)

- per mettere in evidenza gli elementi spostati all'inizio o alla fine della frase in espressioni tipiche del parlato come le seguenti:

Il gelato, non devi mangiarlo tutti i giorni.

Non devi mangiarlo tutti i giorni, il gelato.

Qui il gelato è stato spostato dalla sua normale posizione all'inizio o alla fine della frase e viene aggiunto il pronome *lo*. La frase normale è: *non devi mangiare il gelato tutti i giorni.*

Come già prevedibile dalle definizioni di punteggiatura (cfr. par. 4.3), gli aspetti testuali-comunicativi dei segni di interpunzione sono lasciati perlopiù da parte.

4.7. Considerazioni conclusive

Il lavoro di analisi svolto ha confermato che lo spazio dato alla punteggiatura è, nella maggior parte dei casi, ancora molto limitato. Dedicandovi una quantità esigua di pagine, è naturale che gli usi descritti siano perlopiù quelli standard e che in pochi si possano permettere di addentrarsi in usi più avanzati. In certi casi (Degani, Sensini 2017, Sensini 2020) è la definizione stessa di interpunzione a fermarsi in superficie, dando rilevanza solo all'aspetto prosodico-intonativo.

Si può affermare che le grammatiche meno recenti (Sensini 2017, Zordan 2016) e le loro riedizioni (Sensini 2020, Zordan 2019) sono di fatto meno aggiornate e hanno un approccio più tradizionale: gli esercizi consistono soprattutto nell'inserimento di segni o nella loro correzione e spesso sono solo su singole frasi; alla funzione logico-sintattica è fatto al massimo un accenno (e la

funzione testuale non emerge in alcun modo); le pagine di teoria sono pochissime e spesso ancorate a rigide regole che limitano l'avanzamento dell'apprendente.

Nelle restanti grammatiche del *corpus* si rilevano dei miglioramenti, però ancora limitati. In Benucci, per esempio, si trovano originali attività in modalità classe capovolta e il richiamo al valore testuale della punteggiatura, ma allo stesso tempo si definisce «regola» quella che in realtà è una definizione («La punteggiatura è l'insieme dei segni grafici che si usano nel testo scritto per indicarne l'articolazione, l'intonazione e il ritmo»²³); in Degani si possono trovare esercizi mirati alla produzione scritta e compiti di realtà, ma allo stesso tempo, nell'introduzione generale a tutti i segni, si definisce l'interpunzione solo nella sua funzione prosodico-intonativa²⁴.

Tondelli, Drago e Fornili, invece, sono le grammatiche più innovative: presentano usi più avanzati della punteggiatura (e infatti dedicano alla teoria un numero maggiore di pagine rispetto alla media); propongono esercizi che stimolano maggiormente la riflessione sulla lingua; pongono limiti meno rigidi all'utilizzo della punteggiatura e spesso hanno un approccio più induttivo che deduttivo. Inoltre, Tondelli e Drago fanno cenno, in modo più o meno esplicito, all'importanza della punteggiatura per interpretare e capire l'architettura interna del testo, facendo intravedere, seppur non in modo sufficientemente eloquente, la funzione testuale dei segni di interpunzione.

In generale, per quanto riguarda i caratteri che rientrano nel globale ammodernamento della didattica e della pedagogia degli ultimi anni (approccio induttivo, uso di testi autentici, classe capovolta, compiti di realtà, ecc.) si può rilevare un miglioramento nei testi più recenti; per quanto riguarda gli aspetti didattici relativi specificamente alla punteggiatura e al suo legame con la testualità, però, non si è ancora raggiunto un livello adeguato di aggiornamento. Un'operatività didattica in direzione testuale è senza dubbio un obiettivo complesso, che richiede di procedere in modo lento, graduale e progressivo, secondo linee che, per il momento, sono state solo parzialmente tracciate. Sono necessari tempo e spazio per impegnarsi un'opera di divulgazione generale sul tema, ma soprattutto è necessario che il rapporto tra scuola, mondo accademico e ricerca scientifica sia valorizzato e stimolato, così che competenze e conoscenze dei diversi settori possano integrarsi al fine di un miglioramento tangibile nei risultati di apprendimento.

²³ Cfr. Benucci p. 56, riquadro «impara la regola!».

²⁴ Emerge però la funzione logico-sintattica nelle spiegazioni dei singoli segni (cfr. Degani pp. 37-39).

Riferimenti bibliografici

- Antonelli, Giuseppe (2019), *Parlare, scrivere, digitare*, in Luca Serianni, *L'italiano. Parlare, scrivere, digitare*, Roma, Treccani, pp. 7-29.
- Austin, John Langshaw (1967), *How to Do Do Things with Words*, Cambridge, Harvard University Press.
- Bachis, Dalila (2019), *Le grammatiche scolastiche dell'italiano edite dal 1919 al 2018*, Firenze, Accademia della Crusca.
- Benucci, Luisa – Lorenzi, Antonietta – Meneghini, Marta (2022), *Grammatica. Le regole del gioco*, voll. A, B, Torino, Loescher Editore.
- Degani, Anna – Mandelli, Anna Maria – Viberti, Pier Giorgio (2020), *Si può dire* (vol. A), Torino, SEI – Società Editrice Internazionale.
- Demartini, Silvia – Fornara, Simone (a cura di) (2019), *Sgrammit. La punteggiatura (Guida per l'insegnante, Quaderno rosso 1, Quaderno rosso 2)*, Bellinzona, Salvioni, 2019.
- Demartini, Silvia – Fornara, Simone (a cura di) (2013), *La punteggiatura dei bambini. Uso, apprendimento e didattica*, Roma, Carocci.
- Drago, Paola – Rossini, Rosaria – Viberti, Pier Giorgio (2023), *Chiaro e tondo* (vol. A), Torino, SEI – Società Editrice Internazionale.
- Ferrari, Angela – Lala, Letizia – Longo, Fiammetta – Pecorari, Filippo – Rosi, Benedetta – Stojmenova, Roska (2018), *La punteggiatura italiana contemporanea. Un'analisi comunicativo-testuale*, Roma, Carocci.
- Ferrari, Angela – Lala, Letizia (2021), *Interpunzioni creative. Esempi letterari degli anni Duemila*, Roma, Carocci.
- Fornara, Simone (2010), *La punteggiatura*, Roma, Carocci.
- Fornara, Simone (2012), *Alla scoperta della punteggiatura. Proposte didattiche per riflettere sul testo*, Roma, Carocci.
- Fornili, Flavia – Serafini, Maria Teresa (2019), *Parole e testi in gioco. Parlare e scrivere bene* (ed. rossa, voll. 1, Quaderno), Bologna, Zanichelli Editore.
- Lo Duca, Maria Giuseppa (2018), *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, Roma, Carocci.
- Palermo, Massimo (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, Bologna, il Mulino.
- Sensini, Marcello (2017), *In forma semplice e chiara. Dalle conoscenze alla competenza linguistica* (vol. A), Milano, Mondadori Education.

- Sensini, Marcello (2020), *In buone parole. La grammatica per comprendere e produrre i testi* (voll. A, Quaderno operativo), Milano, Mondadori Education.
- Serianni, Luca (1989), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, Torino, UTET.
- Tondelli, Carla (2022), *Il cerchio delle parole. Dalla lingua che usi alla grammatica* (Ed. verde), Milano, Mondadori Education.
- Viani, Prospero (a cura di) (1864), *Epistolario di Giacomo Leopardi. Con le iscrizioni greche triopee da lui tradotte e le lettere di Pietro Giordani e Pietro Colletta all'autore. Raccolto e ordinato da Prospero Viani*, Firenze, Le Monnier, <https://books.google.it/books?id=XkFKHaBhVJMC&printsec=front-cover&hl=it#v=onepage&q&f=false> (ultima consultazione: 28.10.2024).
- Zordan, Rosetta (2016), *Punto per punto* (voll. Fonologia, ortografia, morfologia, lessico, Quaderno operativo), Milano, Rizzoli Libri.
- Zordan, Rosetta (2019), *A rigor di logica* (voll. Fonologia, ortografia, morfologia, lessico, Sintassi, Quaderno operativo), Milano, Rizzoli Education.
-

“Occhio non vede / bocca non parla”: i proverbi e le nuove generazioni. Analisi e prospettive didattiche

PAOLA MONDANI

“Occhio non vede / bocca non parla”: proverbs and the new generations. Analysis and educational perspectives

This paper analyzes the phono-rhythmic and rhetorical features of incorrect responses provided by young people (ages 11–25) in a task involving the completion of a selection of well-known and widely used proverbs, of which only the first part was given. The results of the analysis offer a didactic perspective on the degree of familiarity with proverbs among younger generations, and serve as a basis for proposing classroom activities aimed at developing and reinforcing lexical, textual, and metalinguistic skills.

Il contributo analizza le caratteristiche fonico-ritmiche e retoriche di alcune risposte errate fornite da persone giovani (11-25 anni), nell'attività di completamento di una selezione di proverbi molto noti e diffusi, di cui è data la prima parte. I risultati dell'analisi permettono di riflettere, in prospettiva didattica, sul grado di conoscenza dei proverbi nelle giovani generazioni, così da offrire alcune proposte di attività da sperimentare in classe, per lo sviluppo e il consolidamento di competenze lessicali, testuali e metalinguistiche.

PAOLA MONDANI (paola.mondani@unidav.it) è ricercatrice all'Università Telematica Leonardo da Vinci, dove insegna Educazione alla comunicazione verbale (L-FIL-LET/12). Si è addottorata nel 2021 all'Università per Stranieri di Siena ed è stata Assegnista e Docente a contratto presso il DFCLAM dell'Università di Siena e presso

l'Accademia della Crusca. Si è occupata e tuttora si occupa, in particolare, di lingua, stile e retorica nella novellistica e nella prosa di Daniello Bartoli, di linguaggio della divulgazione linguistica, di fraseologia e paremiografia. Per Franco Cesati ha pubblicato nel 2022 il volume *Cursus in fabula. Ritmo e retorica nella novellistica da Boccaccio al Cinquecento*.

Copyright © 2025 Paola Mondani.

Il testo di questo contributo è distribuito con licenza Creative Commons BY.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. Introduzione

Nelle definizioni dei proverbi più generiche e diffuse – com'è per esempio quella offerta nell'*Enciclopedia dell'italiano* (Soletti 2011) – si insiste su una certa arretratezza dei loro contenuti e sul fatto che il loro impiego si sia sensibilmente ridotto, in particolare nei linguaggi giovanili, in quanto i detti proverbiali sarebbero pressoché sconosciuti proprio tra le generazioni più giovani. Essendo il proverbio uno strumento di rappresentazione della realtà di una cultura arcaica (cfr. Serianni 2010: 72-73), nonché, in molti casi, lo specchio di un modo di vedere la vita superato e gravido di luoghi comuni e preconcezioni¹, in epoca contemporanea la sua diffusione sembra circoscritta entro i confini della civiltà rurale: dal secondo dopoguerra si è assistito infatti non solo a un graduale loro declino nell'uso, ma anche a una sostanziale riduzione (se non, secondo alcuni, a una vera e propria interruzione) della creazione di forme nuove in campo paremiologico (Boggione, Massobrio 2007: XXV).

Tuttavia, alla luce del cambiamento epocale nei mezzi e nei modi della comunicazione informale, che ha avuto luogo con l'avvento e la diffusione di internet e dei social media², occorre riconsiderare la validità di queste asserzioni in rapporto alla realtà linguistica attuale³. Nell'introduzione al suo *Dizionario dei proverbi italiani* (quindi già nei primi anni Duemila), Carlo Lapucci osserva come, proprio in seno alle nuove generazioni, vi sia un certo interesse per espressioni formulari o sentenziose ricavate dalle fonti più disparate (film, canzoni, libri, frasi celebri di pensatori o pensatrici oppure di persone note a vario titolo)⁴, che, come i proverbi, condensano riflessioni lapidarie sull'esistenza e sull'umanità, valori universalmente condivisibili oppure veicolano moniti e consigli di comportamento. Le persone giovani avrebbero insomma dimenticato i proverbi della tradizione, ma non l'utilità dello spirito per così dire proverbiale: sono infatti attente collezionatrici di «aforismi fin

¹ Pensiamo, per esempio, a proverbi dal contenuto misogino (*A donna che non ha figli, non chiedere consigli, Chi dice donna dice danno, Dal mare sale e dalla donna male, Le donne han lunghi capelli e corto cervello*): una selezione e un'analisi di proverbi sulla donna è in Lapucci 2012.

² Su questo – e, più in generale, sui principali aspetti della comunicazione digitale – si veda Prada 2015: 9-21.

³ Già Gabriella Alfieri sul finire degli anni Novanta osservava come nuove espressioni figurate penetrassero nella lingua dell'uso comune mediante nuovi canali d'arrivo, per ragioni diverse rispetto al passato, ma con risultati stilistici immutati: «L'effetto di "straniamento", di stupore prodotto nel destinatario odierno dalla metafora inconsueta della scienza o della tecnica, è lo stesso che nella cultura del passato veniva prodotto dalle metafore favolistiche (*Salvare capre e cavoli*) o aneddotiche (*Fare come la gatta di Masino*)» (Alfieri 1997: 16).

⁴ Sull'impiego di modi figurati stereotipati da parte delle giovani generazioni, influenzato in particolare dal linguaggio televisivo, si veda anche Alfieri 1997.

dalla tenera età: su quaderni, diari e libri si trovano riportate le frasi delle cartine dei cioccolatini accanto alle più ciniche e amare considerazioni» (Lapucci 2007: XLII).

All'inizio del ventunesimo secolo, per la generazione dei cosiddetti Millennials⁵, infatti, la pratica di scovare e trascrivere citazioni da testi di canzoni o romanzi, aforismi e frasi celebri è stata una vera e propria moda; ad alimentarla concorreva anche lo stile comunicativo sarcastico e irriverente contenuto nelle più vendute agende scolastiche, fondato sulla creazione o reinvenzione, a fini umoristici, di slogan, cliché linguistici, modi di dire e, appunto, proverbi⁶.

Al tempo stesso, un terreno fertile per la creazione di paraproverbi (cioè, forme innovative prodotte modificando detti tradizionali a scopo umoristico o satirico)⁷ è stato ed è ancora quello del linguaggio pubblicitario: sono numerosi i proverbi brandizzati (per esempio, *Chi rompe Prada e i Gucci sono i suoi*, *Inutile piangere sul latte Versace*), ma anche gli slogan pubblicitari diventati tormentoni e poi entrati nell'uso come formule fisse (per esempio, *Di tutto di più*⁸, *No Martini no party*, *Provare per credere*, *Two is megl che uan*). E poi ci sono i meme⁹, nei quali molto spesso le espressioni idiomatiche e proverbiali sono reimpiegate nella loro forma originaria, ma acquisiscono nuovi significati in forza dell'immagine che le accompagna, oppure vengono manipolate. Sono infine slegati dalle frasi tradizionali gli pseudoproverbi, che con queste condividono piuttosto la forma, lo stile e l'intenzione comunicativa (cfr. Cocco 2014-2015: 49).

Il quadro delineato sembra dunque confermare una certa vitalità del materiale linguistico paremiologico, che, seppure in veste modificata, continua a rappresentare un punto di riferimento nella nostra cultura, soprattutto nel senso di un rovesciamento dei valori tradizionali. Il dato più interessante, come vedremo, riguarda la produttività degli schemi proverbiali, che garanti-

⁵ Persone nate tra gli inizi degli anni Ottanta e la prima metà degli anni Novanta del Novecento: https://www.treccani.it/vocabolario/millennial_res-047e6c20-89da-11e8-a7cb-00271042e8d9_%28Neologismi%29/.

⁶ Ne sono un esempio i blog di Comix intitolati rispettivamente *Frase (s)fatte* e *Proverbi divertenti*, che raccolgono elenchi di modi di dire e proverbi manipolati, come ad esempio «Gallina vecchia, prima o poi muore», «Non dare alito ai pettegolezzi», «Non bisogna piangere sul latte macchiato», «Dulcis in Findus», «Una mano è uguale all'altra», «Uniamo l'utero al dilettevole» e così via: <https://www.comix.it/frasi-sfatte/>; <https://www.comix.it/proverbi-divertenti/> (ultima consultazione: 27/08/2024). Queste sono, invece, alcune delle frasi che campeggiano sulle copertine del diario Comix 2025: «Ho la mente così aperta che mi esce tutto», «Il futuro è la sufficienza artificiale», «Ho disattivato i commenti ai miei capelli».

⁷ Accolgo la denominazione "paraproverbio" e la relativa definizione da Cocco 2014-2015: 43-50.

⁸ «Slogan impiegato nella campagna abbonamenti RAI per il 1996»: Alfieri 1997: 16.

⁹ Per una ricognizione delle diverse tipologie di meme e sui relativi aspetti linguistici, formali e strutturali si veda de Fazio, Ortolano 2023.

scono non soltanto la possibilità di manipolare forme già esistenti, ma anche quella di crearne di nuove. Infine, la massiccia presenza di para- e pseudo-proverbi proprio in testi e prodotti destinati a un pubblico giovane sembra ridimensionare l'assunto di partenza, secondo cui le persone giovani non conoscono più i proverbi: perché le forme manipolate siano comprensibili, è infatti necessario ricordare la variante di partenza (cfr. Cocco 2014-2015: 52).

Con l'intenzione di saggiare il grado di realizzazione non convenzionale da parte delle generazioni più giovani nel completamento di alcuni tra i proverbi più noti, ho elaborato un questionario rivolto a ragazze e ragazzi di età compresa tra gli 11 e i 25 anni, di cui fornirò una descrizione dettagliata nel prossimo paragrafo; dalle risposte fornite è emerso che le varianti prodotte nei casi di realizzazioni non convenzionali – che tecnicamente rappresentano ora dei *lapsus linguae* ora dei malapropismi ora delle manipolazioni a scopo umoristico¹⁰ – esibiscono comunque una loro logica interna, nella maggior parte dei casi aderente alle leggi ritmico-retoriche della struttura proverbiale, aspetti sui quali gli studi non sono ancora molti¹¹. Analizzerò quindi le risposte al questionario che contengono inesattezze, per vedere se sia possibile individuare una costante di realizzazione non convenzionale, intrinsecamente prodotta dall'adesione a norme di carattere retorico, essenzialmente in ambito fonico e ritmico, che com'è noto costituiscono la struttura e la forma del proverbio¹².

Infine, i risultati di questa analisi saranno impiegati per definire delle attività didattiche graduate da proporre nella scuola secondaria, volte a sviluppare o consolidare la competenza testuale, vale a dire la capacità di «instaurare relazioni fra gli elementi sulla base della conoscenza di schemi cognitivi globali» (Palermo 2013: 29), e quella lessicale, con un'attenzione particolare all'uso figurato delle parole.

2. Il test, il target, l'analisi

Per la definizione del test, mi sono basata in primo luogo su un lavoro di Paolo Nitti (Nitti 2020: 81-82), che ha alla base (almeno) due concetti chiave: 1) l'intertestualità, vale a dire il legame nascosto che vige tra un testo presen-

¹⁰ Sulla differenza tra questi aspetti cfr. Cocco 2014-2015: 41-62; per una definizione sintetica di malapropismo e *lapsus linguae* si vedano anche, rispettivamente, Fresu 2012 e Chiari 2004.

¹¹ Per esempio, sono per lo più dedicati alla metafora i lavori di Tamba 2000 e Conenna, Kleiber 2002. Su altri aspetti retorici cfr. Balducci 2011 e sugli aspetti metrici cfr. Grasso *et al.* 1999.

¹² Per un elenco sintetico delle figure metrico-ritmiche e retoriche del proverbio, cfr. Lapucci 2007: XXXVI-XXXIX. Si veda anche il concetto di proverbio come “segno retorico” in Franceschi 2004: 487.

te e tutti quelli assenti, ma vivi nella memoria del parlante, e che, nel caso del proverbio, favorisce la capacità di completare le parti mancanti; 2) l'enciclopedia del parlante, cioè il bagaglio non soltanto linguistico ma anche esperienziale a cui si ricorre per riconoscere e comprendere i proverbi.

Nel questionario, rivolto a persone di età compresa tra gli 11 e i 25 anni, si chiede di completare, data la prima parte, i seguenti proverbi: *Chi di spada ferisce / di spada perisce*; *Chi non risica / non rosica*; *Cielo a pecorelle / acqua a catinelle*; *L'amore non è bello / se non è litigare*; *Mogli e buoi / dei paesi tuoi*; *Occhio non vede / cuore non duole*; *Quando il gatto non c'è / i topi ballano*. Il criterio di selezione dei proverbi è naturalmente incentrato sul loro grado di notorietà e diffusione, misurato verificandone la presenza nei principali vocabolari dell'uso.

A ciascun compilatore e a ciascuna compilatrice, la cui identità rimane naturalmente anonima, viene inoltre chiesto di indicare l'età (divisa in tre fasce: 11-14, 15-19, 20-25) e la provenienza geografica (Nord Italia, Centro Italia, Sud + Isole). Hanno risposto al questionario 400 persone.

Preciso, liminarmente, che in questo studio ho tenuto conto di questi dati in maniera non sistematica, solo per dar conto di alcune tendenze generali: l'indagine non è di tipo statistico, né ha la pretesa di fornire dati completi ed esaustivi circa la conoscenza dei proverbi tra le giovani generazioni delle diverse zone d'Italia.

Il questionario esibisce infatti dei limiti oggettivi, legati soprattutto alla modalità di somministrazione: è stato svolto a distanza, accedendo online al link di Google Moduli, il che non ha permesso di verificare se sia stato completato individualmente e senza aiuti esterni: la gran parte delle compilazioni è avvenuta in classe, ma ai docenti non è stata data l'indicazione di vigilare sullo svolgimento individuale del test; inoltre, data l'ampia circolazione che ha avuto, non si può escludere che anche persone di età superiore ai 25 anni abbiano completato il questionario. Il test potrebbe aver quindi restituito un certo numero di false risposte corrette.

Quanto alle risposte non corrette, che sono l'oggetto di questa indagine, si è operata la seguente categorizzazione: 1) mancate risposte; 2) risposte inappropriate o avulse dal contesto (per esempio «Occhio non vede / **Alberobello infuocato**», «L'amore non è bello / **Milano arsa**», «Chi non risica / **Napoli esplosa**», «Quando il gatto non c'è / **sei schizofrenico**»); 3) manipolazioni per *lapsus linguae*, la cui tipologia più diffusa è quella della contaminazione tra proverbi diversi («L'amore non è bello / **ma è bello ciò che piace**»)¹³; 4) manipolazioni inventive, spesso a scopo umoristico («L'amore non è bello / **quando dura poco**»; «Quando il gatto non c'è / **non l'hai castrato**»). Naturalmente, non sono considerate forme scorrette quelle prodotte da

¹³ Su questo, cfr. Cocco 2014-2015: 57-60.

errori di digitazione, né le varianti di uno stesso proverbio («L'amore non è bello / **se non è litigare** / **se non è litigherello**»; «Occhio non vede / **cuor non duole** / **cuore non duole**», «Quando il gatto non c'è / **i topi ballano** / **i topi fan festa** / **il topo balla** / **il sorcio balla**».

3. Risultati

3.1. Aspetti metrico-ritmici

Tra le realizzazioni non convenzionali osservate nel completamento dei proverbi, in molti casi si rileva un certo grado di coerenza nella scelta della struttura metrico-ritmica, che coincide o con quella di partenza – il cui ricordo appare quindi più nitido rispetto a quello del contenuto lessicale, che risulta invece opaco – oppure con la prima parte della paremia (o ancora, là dove è la composizione stessa del proverbio a prevedere una parità sillabica tra primo e secondo membro, con entrambe).

In esempi quali *a*: «Chi di spada ferisce / **d'amore patisce** (6)» (= di spada perisce [6]), *b*: «Mogli e buoi (4) / **fatti i fatti tuoi**» (6) (= dei paesi tuoi [6]), *c*: «Occhio non vede / **cuore non sente** (5)» (= cuore non duole [5]), *d*: «Cielo a pecorelle / **mangio le tigelle** (6)» (= acqua a catinelle [6]), la seconda parte è sempre costituita da un verso che dal punto di vista del computo sillabico (e, come vedremo, anche sul piano fonico) coincide con quello della paremia originaria: nello specifico, in tutti e quattro i casi vengono mantenuti sia la tipologia di verso (*a*, *b*, *d*: senario piano; *c*: quinario piano) sia il ritmo – cioè la scansione di sillabe toniche e atone – di ciascuno dei segmenti che lo costituiscono: *a*: chi | di | spá | da | fe | rí | sce / di | spá | da | pe | rí | sce (ooxoox / oxoox); *b*: mó | gli_e | buó | i / déi | pa | é | si | tuó | i (xoxo / xoxox); *c*: óc | chio | non | vé | de / cuó | re | non | duó | le (xooxo / xooxo); *d*: cié | lo_a | pe | co | rél | le / á | cqua_a | ca | ti | nél | le (xooxo / xooxo). Si rileva infine un caso in cui la seconda parte del proverbio manipolato non ricalca la misura di quella originaria, costituita da un quinario piano, ma riproduce invece il ritmo della prima: «Mogli e buoi / **figli tuoi**» → mó | gli_e | buó | i / fí | gli | tuó | i (xoxo / xoxo).

Nel *corpus* si registrano, infine, dei casi di variazione del ritmo del proverbio originario, con conseguente passaggio dalla forma bipartita iniziale a una forma tripartita. È il caso, per esempio, delle occorrenze «Occhio non vede / **occhio**» e «Occhio non vede / **tutto**», che nella realizzazione ritmica presentano, rispetto alla variante di partenza, una pausa in più; la scansione delle nuove forme è pertanto la seguente: «Occhio | non vede | occhio»; «Occhio | non vede | tutto». Questo ritmo tripartito non rappresenta tuttavia una creazione *ex nihilo*, bensì è prodotto sul modello di moltissimi proverbi, nei quali il primo e il terzo membro coincidono (per esempio *Chi ha tempo non aspetti tempo*; *Chiodo scaccia chiodo*; *Da cosa nasce cosa*).

3.2. Aspetti fonici

L'ambito nel quale si registra la maggior parte delle variazioni è, naturalmente, quello dei suoni. Tra le realizzazioni non convenzionali osservate, in moltissimi casi il completamento avviene a partire sia da una (vaga) memoria acustica e lessicale del proverbio originale, sia in accordo con le caratteristiche foniche della prima parte. Per esempio, in un caso come «occhio non vede / **cuore non sente**», il sostantivo *cuore* e l'avverbio di negazione *non* sono corretti: chi ha completato il proverbio è risalito a questi due elementi facendo leva sulla sua conoscenza pregressa del detto. Quanto alla forma *sente*, invece, il criterio di selezione è stato diverso, cioè si è basato su un meccanismo di inferenza che ha permesso di ripetere uno schema di funzionamento già noto della forma proverbiale: in questo caso specifico, l'assonanza (*vede* | *sente*)¹⁴.

Con alcune differenze, un meccanismo analogo è alla base anche delle seguenti realizzazioni: *a*: «Occhio non vede / **amore non mente**», *b*: «Occhio non vede / **orecchio non sente**». In particolare, *a* presenta le stesse caratteristiche del proverbio appena descritto, ma ha *amore* in luogo di *cuore*, naturalmente in ragione di una corrispondenza sia fonica sia semantica, e il verbo *mente* in assonanza con *vede* (*vede* | *mente*); in *b*, si ripete lo stesso meccanismo di assonanza per la chiusa (*vede* | *sente*), mentre il sostantivo *orecchio* è generato per influenza di *occhio*, con il quale produce una rima imperfetta (*occhio* | *orecchio*: la pertinenza vocalica è parziale, mentre la pertinenza consonantica è piena).

Vi sono invece casi in cui nella versione originale è presente la rima tra il primo e il secondo membro del proverbio, e il ricordo della struttura di partenza dà luogo a tutta una serie di variazioni (anche giocose) sul tema: «Chi di spada ferisce / **d'amore patisce**», «Chi di spada ferisce / **di marcio fallisce**», «Chi di spada ferisce / **la morte subisce**», «Cielo a pecorelle / **mangio le tigelle**», «L'amore non è bello / **se non è pazzarello**», «L'amore non è bello / **se non sei bello**», «Mogli e buoi / **affari tuoi**», «Mogli e buoi / **cavoli tuoi**», «Mogli e buoi / **fatti i fatti tuoi**», «Mogli e buoi / **mariti che vuoi**», «Mogli e buoi / **parenti tuoi**», «Mogli e buoi / **quanti ne vuoi**», «Mogli e buoi / **si fanno i fatti suoi**», «Mogli e buoi / **sono tutti amici suoi**».

In questa sede, accenneremo soltanto ad alcune delle numerose variabili foniche derivate dalla sostituzione o dall'omissione di vocali e consonanti, un aspetto già trattato diffusamente in Cocco (2014-2015: 62-73)¹⁵. Natural-

¹⁴ Sul meccanismo delle inferenze, che permettono di comprendere e completare testi incompleti o non chiari impiegando competenze e conoscenze linguistico-grammaticali, testuali ed enciclopediche, si veda almeno Palermo 2013: 41-42 e 2016: 220.

¹⁵ Su questo si veda anche Barta 2005-2006.

mente, la velocità di riproduzione del proverbio nella lingua parlata e il fatto che sia una tipologia di fraseologismo a prevalente (quando non esclusiva) realizzazione orale, unitamente alla scarsa familiarità con il suo significato, fanno sì che in molti casi sfugga la composizione esatta dei termini da cui è composto: da qui provengono realizzazioni non convenzionali quali «Mogli e buoi / **ai paesi tuoi**», «Mogli e buoi / **dai paesi tuoi**», «Mogli e buoi / **nei paesi tuoi**», «Mogli e buoi / **sei**¹⁶ **paesi tuoi**», «Occhio non vede / **cuore non vola**», «Quando il gatto non c'è / **i topi parlano**».

3.3. Figure di posizione

Un altro aspetto di rilievo, connesso all'impiego di elementi retorici nel completamento dei proverbi, riguarda la posizione delle parole. In alcuni casi, la realizzazione non convenzionale ha dato vita a costruzioni caratterizzate dalle figure del parallelismo e del chiasmo. Per esempio, in «Occhio non vede / **bocca non parla**», il criterio seguito è quello di ricalcare la struttura del primo membro, modificandone però il contenuto, secondo lo schema NOME non VERBO / NOME non VERBO¹⁷.

Altri esempi, tutti relativi al proverbio da cui è scaturito il maggior numero di forme fortemente alterate, sono 1: «Mogli e buoi / **belli e scemi**», 2: «Mogli e buoi / **mogli e mariti**», 3: «Mogli e buoi / **mariti e galline**», nei quali, come si vede, il criterio formale è sempre lo stesso – cioè, ripetere la ditologia presente nel primo membro –, mentre varia il criterio semantico: in 1, i due aggettivi (*belli*, *scemi*) sembrerebbero voler connotare le qualità, rispettivamente, del primo e del secondo sostantivo (*mogli*, *buoi*), con una concordanza di genere errata, prodotta evidentemente dall'analogia della desinenza *-i*; in 2, il primo sostantivo (*mogli*) viene ripetuto anche nel secondo membro, mentre il secondo nome (*mariti*) è impiegato per svelare (ironicamente?) il valore metaforico di *buoi*; in 3, a ogni elemento del primo membro (*mogli*, *buoi*) viene invece associato un corrispondente nel secondo, ricavato con coerenza dal mondo ora umano ora animale, anche alternando studiamente il genere, in modo da far corrispondere a ogni “femmina” un “maschio” (certo, con una palese mancata conoscenza delle specie animali!) e viceversa (*mariti*, *galline*).

Sono infine interessanti alcuni casi di chiasmo, nei quali la disposizione incrociata degli elementi segue esclusivamente un criterio strutturale, senza cioè tener conto del loro valore semantico: «L'amore non è bello / **bello è**

¹⁶ Ma in questo caso è anche probabile che si tratti di un errore di digitazione, dato dalla vicinanza sulla tastiera delle lettere *s* e *d*.

¹⁷ In questo caso, occorre evidenziare l'influenza di un altro motto proverbiale, il monito delle cosiddette tre scimmie sagge, *Non vedo, non sento, non parlo*, rappresentato soprattutto in forma iconica.

l'amore», «Occhio non vede / **vede con occhio**», «Occhio non vede / **vede non occhio**».

3.4. Contaminazioni e manipolazioni a scopo umoristico

Delle contaminazioni in ambito paremiologico, vale a dire di «proverbi macedonia» che risultano dalla fusione generalmente di due (o più) proverbi diversi oppure dalla mescolanza di un proverbio con un'espressione idiomatica o un'altra tipologia di fraseologismo, si è occupata diffusamente Cocco nella sua tesi di dottorato (2014-2015: 68-74), muovendo dagli studi di Barta (2007) e Litovkina, Mieder (2006). In questa sede, riporteremo sia alcuni di questi stessi casi, sia interessanti occorrenze in cui la mescolanza è data dall'incontro tra proverbi e titoli di film¹⁸.

Quanto alla prima tipologia, si rilevano alcuni proverbi macedonia costituiti dalla fusione di due paremie: «L'amore non è bello / **perché è vario**» (*L'amore non è bello se non è litigarello + Il mondo è bello perché è vario*), «L'amore non è bello / **ma è bello ciò che piace**» (*L'amore non è bello se non è litigarello + Non è bello ciò che è bello ma è bello ciò che piace*), «Occhio non vede / **cuore non nuoce**» (*Occhio non vede cuore non duole + Tentar non nuoce*); quanto alla seconda, si segnala l'interessante caso di «Cielo a pecorelle / **sole a catinelle**» – una risposta fornita da più utenti, che riprende il titolo di un noto film di Checco Zalone del 2013: *Sole a catinelle* – e le occorrenze isolate «L'amore non è bello / **finché dura**», dalla fusione con il titolo di un film di Carlo Verdone del 2004 *L'amore è eterno finché dura*, e «L'amore non è bello / **se non è condiviso**», che deriva dalla mescolanza con una rielaborazione della nota frase «La felicità è reale solo se condivisa», pronunciata dal protagonista nella scena finale del film *Into the Wild* (2007).

Per finire, si rilevano anche alcune manipolazioni inventive a scopo umoristico, spesso accompagnate da emoticon, come in questo caso: «Mogli e buoi / **vai con chi vuoi** 😂»; altri esempi sono «L'amore non è bello / **se non sei bello**», «Mogli e buoi / **fanno il presepe**», «Mogli e buoi / **hanno le corna**», «Mogli e buoi / **sono cornuti uguale**», «Occhio non vede / **sei cieco**», «Quando il gatto non c'è / **è morto**», «Quando il gatto non c'è / **non l'hai castrato**».

¹⁸ Cocco descrive infatti solo le seguenti categorie: proverbio/espressione idiomatica + citazione storica; proverbio + slogan pubblicitario (Cocco 2014-2015: 69). Sul meccanismo di trasferimento nel sistema culturale e linguistico di proverbi e modi di dire nati in seno al mondo dello spettacolo, si veda Lapucci 2011.

4. Conclusioni

Questo breve resoconto, scaturito – come si è visto – dall’analisi di materiale linguistico vario, tale da non permettere un’indagine sistematica e men che meno esaustiva del fenomeno osservato, vuole essere un punto di partenza per l’approfondimento di vari aspetti legati ad alcune tipologie di realizzazioni non convenzionali nella produzione dei proverbi, in particolare tra le persone più giovani.

Nello specifico, i dati emersi dall’analisi delle risposte date al nostro questionario permettono di avanzare delle ipotesi: nel completamento di proverbi di cui viene fornita la prima parte, la memoria fonico-ritmica (in primo luogo del proverbio stesso) sembra prevalere sulla ricerca di una coerenza semantica e di contenuto. Nella gran parte dei casi la realizzazione non convenzionale prodotta esibisce un certo grado di coerenza quanto alla corrispondenza formale tra le due parti della paremia oppure tra la seconda parte originaria e quella modificata: abbiamo riscontrato alcuni casi di rima, assonanza, consonanza o parità sillabica ora rispetto alla prima parte del proverbio dato («Mogli e buoi / **figli tuoi**») ora in relazione al secondo membro della paremia d’origine («Chi di spada ferisce / **d’amore patisce**»), ma anche rispetto a entrambi («occhio non vede / **cuore non sente**»).

In altri casi, invece, nel processo di completamento la ricerca di identità non investe né i suoni né il ritmo o la metrica e, soprattutto, non scaturisce dal ricordo del proverbio di partenza, bensì investe la posizione degli elementi entro la paremia, facendo leva piuttosto sulla conoscenza pregressa dei meccanismi retorici sottesi alla formazione dei proverbi, generando talvolta anche una certa corrispondenza semantica tra le parti: è il caso dei parallelismi e dei chiasmi («Mogli e buoi / **belli e scemi**»; «Occhio non vede / **bocca non parla**») oppure di occorrenze che stravolgono la struttura di partenza, basandosi sul modello di altre tipologie fraseologiche («Occhio non vede / **occhio**»). Per finire, si riscontrano alcuni interessanti casi di proverbi macedonia («L’amore non è bello / **perché è vario**»; «Occhio non vede / **cuore non nuoce**»), tra i quali spiccano casi di mescolanza con titoli di film («Cielo a pecorelle / **sole a catinelle**»).

Naturalmente, la verifica di queste ipotesi può avvenire solo mediante un esame mirato, che muova in primo luogo da una selezione accurata delle tipologie fraseologiche di cui richiedere il completamento. In particolare, l’indagine dovrebbe avvenire di volta in volta su tipi di paremie ben definiti, che siano cioè distinti in base alla struttura (proverbi monofrastici, proverbi paratattici, proverbi ipotattici, proverbi ellittici e così via)¹⁹ e alle caratteri-

¹⁹ Sulle tipologie strutturali dei proverbi, si veda Melis 1997, Franceschi *et al.* 2000 e Bessi 2004.

stiche retoriche (binomio o trinomio in parità sillabica, presenza di versi, presenza di rima/allitterazione tra i membri, ripetizione di elementi tra il primo e il secondo membro, struttura parallela o a chiasmo ecc.), in modo da inquadrare con maggiore precisione la realizzazione non convenzionale riscontrata entro i meccanismi di composizione della forma proverbiale.

Per finire, si tratta di una tipologia di indagine da rivolgere a studentesse e studenti della scuola secondaria e dell'università, mediante una modalità di somministrazione del questionario in classe e in aula, vigilando affinché la compilazione avvenga in modo individuale e autonomo, in modo da garantire l'attendibilità del campione e delle risposte.

5. Prospettive didattiche

A partire dai risultati fin qui emersi – e da quelli che si potranno raccogliere in futuro – sarà possibile sviluppare delle proposte didattiche sui proverbi, volte a far acquisire non soltanto competenze testuali²⁰, ma anche l'attitudine alla creatività e all'ironia nell'uso della lingua, cioè competenze metalinguistiche. In particolare, al fine di sviluppare, rinforzare o esercitare queste capacità, si possono proporre in classe quattro diversi tipi di attività graduate, secondo questo ordine: 1) esercizi di riconoscimento, 2) esercizi di completamento; 3) esercizi di manipolazione, 4) esercizi di creazione.

Per il primo gruppo, si può chiedere di riconoscere e tradurre in parole dei proverbi rappresentati per immagini oppure, a un livello di maggiore complessità, di impiegare dei proverbi per descrivere situazioni comunicative presentate mediante disegni, foto o video. È possibile elaborare esercizi di questo tipo anche mediante l'aiuto di generatori di immagini AI: per esempio, Chat GPT può essere impiegata per produrre una descrizione verbale di immagini utili a rappresentare un determinato proverbio (p.e. *Quando il gatto non c'è i topi ballano*); le indicazioni fornite da quest'ultima possono quindi essere inserite in un'applicazione capace di generare immagini.

Il risultato sarà simile a questo (fig. 1):

²⁰ Su questo mi permetto di rinviare a Mondani 2024: 267-268.



Figura 1: Quando il gatto non c'è i topi ballano

Relativamente al secondo gruppo, un esercizio utile può essere il completamento di alcuni proverbi – selezionati, come nel caso del nostro questionario, sulla base di un criterio di diffusione –, dei quali sia fornito solo il primo membro; conclusa questa parte dell'esercizio, da svolgere in forma individuale, si passa poi all'analisi delle risposte fornite, che, in un'ottica laboratoriale e collaborativa, dovrà preferibilmente avvenire in piccoli gruppi.

Nel momento della restituzione, lasciato spazio al brainstorming e assicurata l'esplicitazione dei criteri seguiti in particolare da chi ha completato i proverbi in modo imprevisto, il o la docente accoglie gli spunti e le riflessioni provenienti dalle analisi della classe, avendo anche cura di orientare l'osservazione sugli aspetti formali e strutturali osservati nei paragrafi precedenti (identità di suono e ritmo, figure retoriche) e invitando altresì a riflettere su eventuali corrispondenze o divergenze tra il significato del proverbio di partenza e quello di arrivo, nonché sugli esempi più divertenti di totale incongruenza.

Anche gli esercizi di manipolazione possono essere svolti a partire da proverbi noti, di cui viene fornita esclusivamente la prima parte. Alla classe (ancora una volta divisa in gruppi) si chiede di inventare la seconda parte di ciascun proverbio, in primo luogo seguendo le norme fonico-ritmiche, retoriche e strutturali che caratterizzano le forme proverbiali e in secondo luogo facendo attenzione a garantire un certo grado di coerenza semantica (con una chiara attenzione ai significati figurati delle parole). Questo tipo di esercizio dovrà naturalmente seguire il precedente, in modo che i discenti abbiano già familiarizzato con questi aspetti. Per evitare creazioni incongruenti o completamente avulse da un qualsivoglia contesto comunicativo plausibile (e, quindi, per fornire un esercizio utile allo sviluppo di competenze spendibili nella vita reale), nella consegna è necessario indicare lo scopo del paraproverbio da ideare, precisando almeno il luogo di diffusione, la funzione e la tipologia testuale (per esempio: social media, campagna pubblicitaria, slogan pubblicitario).

Esercizi di maggiore complessità possono infine riguardare la creazione libera di para- e pseudoproverbi: anche per questo tipo di attività è opportuno fornire degli elementi di partenza, relativi sia alla struttura di proverbi,

pseudoproverbi o aforismi modello cui ispirarsi sia, come nell'esercizio precedente, a contesti comunicativi e tipologie testuali in cui impiegare la neoformazione fraseologica.

Riferimenti bibliografici

- Alfieri, Gabriella (1997), *Modi di dire nell'italiano di ieri e di oggi: un problema di stile collettivo*, in «Cuadernos de Filología Italiana», IV, pp. 13-40.
- Balducci, Sanzio (2011), *Aspetti retorici nell'analisi dei proverbi*, in Temistocle Franceschi (a cura di), *Ragionamenti intorno al proverbio*, Atti del II Congresso internazionale dell'Atlante Paremiologico Italiano in memoria di Paola Chicco, Andria, 21-24 aprile 2010, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 151-157.
- Barta, Peter (2005-2006), *Au pays des proverbes, les détournements sont rois. Contribution à l'étude des proverbes détournés du français (I et II)*, in «Paremia» XIV (I), pp. 61-70, XV (II), pp. 57-71.
- Barta, Peter (2007), *Quelques caractéristiques des proverbes-valises du français*, in «Acta Ethnographica Hungarica» LII/1, pp. 191-207.
- Bessi, Patrizia (2004), *Le strutture del proverbio monofrastico. Analisi di millecinquecento formule tratte dall'Atlante Paremiologico Italiano*, Università di Firenze, Centro Interuniversitario di Geoparemiologia, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- Boggione, Valter – Massobrio, Lorenzo (2007) (a cura di), *Dizionario dei proverbi. I proverbi italiani organizzati per temi*, Torino, Utet.
- Chiari, Isabella (2004), *I limiti del lapsus: una ricognizione*, in «Bollettino di italianistica» II, pp. 17-43.
- Cocco, Francesca (2014-2015), *La manipolazione creativa del proverbio negli usi comici e pubblicitari della lingua italiana*, Tesi di Dottorato in Linguistica italiana, Dottorato di Ricerca in Studi Filologici e Letterari, Università degli studi di Cagliari, XXVIII ciclo.
- Conenna, Mirella – Kleiber, Georges (2002), *De la métaphore dans les proverbes*, in «Langue française» CXXXIV, *Nouvelles approches de la métaphore*, pp. 58-77.
- de Fazio, Debora – Ortolano, Pierluigi (2023), *La lingua dei meme*, Roma, Carocci.

- Franceschi, Temistocle *et al.* (2000), *Atlante paremiologico italiano*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- Franceschi, Temistocle (2004), *L'atlante paremiologico italiano*, in «Lares» LXX/2-3, pp. 483-496.
- Fresu, Rita (2012), *Malapropismo, quel vocabolo deforme*, in «Treccani.it», https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/errori/Fresu.html (ultima consultazione: 17.09.2024).
- Grasso, Sebastiano – Cundari, Carmela – Grasso, Danilo – Lo Preti, Marilù – Menza, Salvatore (1999), *A ciascuno il suo proverbio. Sull'instabilità, specialmente metrica, delle paremie*, in Salvatore C. Trovato (a cura di), *Proverbi locuzioni modi di dire nel dominio linguistico italiano*, Atti del I Convegno di Studi dell'Atlante Paremiologico Italiano (API), Modica, 26-28 ottobre 1995, Roma, Il Calamo, pp. 107-156.
- Lapucci, Carlo (2007), *Introduzione al Dizionario dei proverbi italiani*, Milano, Mondadori, pp. IX-XLII.
- Lapucci, Carlo (2011), *L'inserimento nel sistema proverbiale di forme provenienti dal melodramma e da altri tipi di spettacolo*, in Temistocle Franceschi (a cura di), *Ragionamenti intorno al proverbio*, Atti del II Congresso internazionale dell'Atlante Paremiologico Italiano in memoria di Paola Chicco, Andria, 21-24 aprile 2010, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 67-81.
- Lapucci, Carlo (2012), *I proverbi sulla donna*, in «Giornale di bordo, di storia, letteratura ed arte» XXIX/1, pp. 67-77.
- Litovkina, Anna Tóthné – Mieder, Wolfgang (2006), *Old proverbs never die, they just diversify: a collection of anti-proverbs*, The University of Vermont, Burlington – The Pannonian University of Veszprém, Veszprém.
- Melis, Luisa (1997), *Pertinenza della struttura tema/rema nell'analisi della frase proverbiale*, in «Paremia» VI, pp. 377-382.
- Mondani, Paola (2024), *Fraseologia e paremiologia nelle grammatiche scolastiche (1980-2024): le grandi assenti?*, in «Lingue e Linguaggi» LXIII, pp. 245-270.
- Nitti, Paolo (2020), *La competenza definitoria delle paremie. Un'indagine sociolinguistica*, in Antonio Pamies – Daniela Natale (a cura di), *Fraseologia: cultura, variazione e trattamento informatico*, in «Phrasis. Rivista di studi fraseologici e paremiologici» IV, pp. 81-89.
- Palermo, Massimo (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, Bologna, il Mulino.

- Palermo, Massimo (2016), *La dimensione testuale*, in Sergio Lubello (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, Berlin, de Gruyter, pp. 216-430.
- Prada, Massimo (2015), *L'italiano in rete. Usi e generi della comunicazione mediata tecnicamente*, Milano, FrancoAngeli.
- Serianni, Luca (2010), *Sulla componente idiomatica e proverbiale nell'italiano di oggi*, in Pier Marco Bertinetto – Claudio Marazzini – Elisabetta Soletti (a cura di), *Lingua storia cultura: una lunga fedeltà. Per Gian Luigi Beccaria*. Atti del Convegno Internazionale di Studi (Torino, 16-17 ottobre 2008), Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 69-88.
- Soletti, Elisabetta (2011), *Proverbi*, in Raffaele Simone (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, 2 voll., Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, vol. II, pp. 1182-1184, [https://www.treccani.it/enciclopedia/proverbi_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/proverbi_(Enciclopedia-dell'Italiano)).
- Tamba, Irène (2000), *Le sens métaphorique argumentatif des proverbes*, in «Cahiers de praxématique» XXXV, pp. 39-58.
-

Elaborati scolastici a confronto: l'alternanza modale in testi di alunni italiani e ticinesi

ELEONORA ZUCCHINI

Comparing school students' written productions: modal alternation in texts by Italian and Ticino student

This paper aims to investigate the phenomenon of alternation between indicative and subjunctive in complement clauses in texts written by students from Italian and the Canton Ticino (Switzerland). Italian speakers within Italy's national borders show a strong awareness of the importance of correctly using subjunctive. Therefore, it is worth investigating whether the same holds true for Italian speakers in Switzerland as well. This study will show that the two populations show minor but significant differences in mood selection.

Il contributo si pone l'obiettivo di osservare il fenomeno dell'alternanza fra indicativo e congiuntivo nelle subordinate completive in testi scritti da alunni di scuole italiane e del Canton Ticino (Svizzera). I parlanti di italiano all'interno dei confini nazionali dell'Italia mostrano di avere una forte consapevolezza dell'importanza di usare il congiuntivo in maniera corretta. Di conseguenza, è interessante verificare se lo stesso vale anche per gli italofoeni di Svizzera. Questo studio rileva che le due popolazioni mostrano differenza minori, ma non trascurabili, nella selezione del modo.

ELEONORA ZUCCHINI (eleonora.zucchini2@unibo.it) è assegnista di ricerca presso l'Università di Bologna. I suoi interessi di ricerca riguardano prevalentemente i tratti non standard nella scrittura scolastica e la loro trattazione nei libri di testo per la scuola secondaria.

Copyright © 2025 Eleonora Zucchini.
Il testo di questo contributo è distribuito con licenza Creative Commons BY.
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. Contestualizzazione

Questo studio intende osservare l'uso dei modi italiani indicativo e congiuntivo (d'ora in poi IND e CNG) in due corpora di produzioni scritte di alunni di scuola secondaria di I grado, la cui lingua di scolarizzazione è l'italiano. I due corpora in questione sono il DFA-TIScrivo¹, raccolto in scuole del Canton Ticino (Cignetti *et al.* 2016), e una collezione di testi scritti in scuole dell'Emilia-Romagna, in particolare delle provincie di Bologna e Modena.

Si osserverà come gli alunni utilizzano i due modi nel contesto delle subordinate complete e si farà un confronto fra i corpora, per rilevare se la selezione modale sembra seguire le medesime regole o se si notano differenze. La presenza di discrepanze, infatti, potrebbe indicare che i due gruppi di parlanti hanno una percezione o un atteggiamento diversi nei confronti dello standard, almeno relativamente al fenomeno oggetto di analisi.

Considerare in particolare il contesto scolastico non è una scelta casuale, in quanto la popolazione giovane è portatrice di innovazione linguistica; inoltre, la scuola è il luogo in cui l'esposizione alla lingua formale e alla grammatica è più intensa, ed è dunque cruciale osservare cosa sopravvive alla censura scolastica nei due contesti.

1.1. Italiano lingua pluricentrica?

Si definiscono pluricentriche le lingue che vantano più di un centro di standardizzazione e contano più varietà nazionali, alle quali spesso, ma non necessariamente, corrispondono identità nazionali distinte (Berruto 2011).

Sebbene l'italiano non venga menzionato dai principali studi sul pluricentrismo e questo termine sia stato coniato più che altro in riferimento a lingue come l'inglese, il francese o l'arabo (vedi ad esempio Clyne 1989), fra gli esperti è recentemente emersa la possibilità di considerare i territori italofoeni della Svizzera come un centro normativo a sé e dunque l'italiano come una lingua pluricentrica (Berruto 2011; Moretti, Pandolfi 2019); in particolare, secondo Berruto (2011), la Svizzera si può definire un *centro rudimentale* (Ammon 1989) per la lingua italiana, in base alla presenza di modelli parzialmente endogeni, ma di codici (grammatiche e dizionari) totalmente esogeni.

È stata inoltre screditata l'idea, a lungo sostenuta, che l'italiano di Svizzera sia una varietà regionale alla pari di quelle parlate dentro i confini italiani. In primo luogo, la differenziazione fra le due varietà di italiano non è un fenomeno recente, ma ha inizio già nel Diciannovesimo secolo quando le regioni italofone intraprendono «un percorso linguistico parallelo a quello delle regioni d'Italia, dalla dialettologia alle varietà di italiano» (Pandolfi 2018; Baranzini, Casoni 2020). In aggiunta, la presenza di istituzioni nazionali, che offrono

¹ <https://dfa-blog.supsi.ch/tiscrivo/corpus/>.

modelli di lingua scritta sorvegliata (Berruto 2011), fa sì che le tipicità dell'italiano di Svizzera riguardino anche le varietà alte di lingua e non solo l'italiano parlato e diafasicamente connotato verso il basso: è dunque evidente che sono in gioco forze diverse rispetto a quelle che regolano i rapporti nel diasistema dell'italiano di Italia, in particolare in riferimento alle varietà regionali (Baranzini, Casoni 2020; Baranzini, Moskopf 2020).

Particolarmente rilevante, se si tratta di alternanza fra IND e CNG, è infine il fatto che «l'italiano regionale ticinese risulta avere prestigio presso i suoi parlanti» (Berruto 2011: 23) e la percezione della norma è caratterizzata da «una maggiore accettazione (derivante a volte da una minore consapevolezza) dei tratti devianti dallo standard» (Baranzini, Casoni 2020; vedi anche Baranzini, Moskopf 2020).

La spiccata salienza del CNG per gli italofoeni d'Italia (Stewart 2002; Digesto 2019), che probabilmente contribuisce a ostacolare l'accettazione dell'alternanza con l'IND nell'italiano standard, potrebbe dunque non essere percepita nella stessa misura dalla popolazione italofoena della Svizzera.

1.2. Il fenomeno dell'alternanza modale: accenni teorici

È noto che, nella lingua parlata e nella scrittura informale, il CNG è talvolta sostituito dall'IND; questo fenomeno è infatti annoverato, sin dai primi studi, fra le tendenze di ristandardizzazione che interessano l'italiano contemporaneo a partire dal secondo Dopoguerra (Sabatini 1985; Berruto 2012[1987]); le completive in dipendenza da verbi di opinione, come *credere* e *pensare*, sono solitamente considerate il contesto in cui questo fenomeno si manifesta in maniera più frequente, mentre il CNG sembra opporsi più strenuamente al cambiamento quando si trova in dipendenza da verbi di volontà, come *volere* o *sperare* (Wandruszka 1991; Schneider 1999; Lombardi Vallauri 2003; Digesto 2019).

In letteratura sono state avanzate numerose ipotesi riguardo a che cosa guidi i parlanti nella selezione del modo nei contesti caratterizzati da alternanza, ma ad oggi non è stato raggiunto un accordo, dal momento che «theoretical assumptions can be challenged by the data of actual usage» (Digesto 2019: 74).

Secondo gli approcci che potremmo definire semantici, l'IND viene scelto quando si vuole comunicare una maggiore certezza, mentre il CNG esprimerebbe soggettività o permetterebbe di prendere le distanze da quello che si sta dicendo (Wandruszka 1991; Simone 1993; Santulli 2009; Giannakidou, Mari 2015; Mari 2016; Renzi 2019). Secondo altre interpretazioni, invece, non è il significato, ma il registro linguistico a guidare il parlante nella selezione del modo: il CNG caratterizzerebbe il discorso come più formale, mentre l'IND sarebbe preferito dai parlanti in contesti informali (Simone 1993; Prandi 2002; Prandi, De Santis 2019, fra gli altri). Secondo questo punto di vista, infatti, il

CNG «rappresenta una forma colta, non una forma di modulazione specifica del pensiero» (Prandi, De Santis 2019: 47-48).

Studi recenti condotti su corpora di italiano sia parlato che scritto (Poplack *et al.* 2018; Digesto 2019; Cerruti, Ballarè 2023; Ballarè 2025; Ballarè, Mauri in stampa) hanno reso il quadro ulteriormente più complesso, identificando altri fattori come significativi per la scelta del modo grazie a strumenti quantitativi e statistici.

Secondo Poplack (*et al.* 2018) e Digesto (2019)², il CNG non è selezionato da classi di predicati accomunati dalla medesima semantica, quanto piuttosto da alcuni specifici predicati reggenti (ad esempio *pensare*); inoltre, è favorito dalla presenza nella subordinata del presente di essere *sia* (es. 1, Digesto 2019: 126), forma caratterizzata da morfologia irregolare suppletiva e ad alta frequenza³; ciò sarebbe dovuto al *conserving effect of token frequency* (Bybee 2010), secondo cui le forme frequenti sono meno soggette al cambiamento linguistico e sfuggono ai processi di regolarizzazione.

(1) *io comunque penso che il grigio ghiaccio **sia** bellino*

Secondo gli studi citati, sia la prima che la seconda osservazione possono essere considerate sintomi di una grammaticalizzazione del CNG, che si è svuotato progressivamente di significato nel passaggio dal latino all'italiano ed è diventato una formula convenzionale e cristallizzata. Sembra interessante aggiungere, inoltre, che questa tendenza non è prerogativa dell'italiano, ma è stata osservata in generale in area romanza, in lingue come spagnolo, portoghese e, specialmente, francese (Lindschow 2010; Poplack, Dion 2013; Poplack *et al.* 2018).

Un altro fattore risultato rilevante per la scelta del modo è la distanza fra il complementatore e il verbo della completiva, che causa un indebolimento della relazione di subordinazione; grazie allo studio di Ballarè, Mauri (in stampa) è stato possibile osservare che il CNG è più frequente nei casi in cui non c'è materiale linguistico interposto fra *che* e il verbo della subordinata (es. 2a), ad eccezione di pronomi clitici o negazione (es. 2b), mentre l'IND è più frequente nel caso contrario (es. 2c)⁴:

(2)
a. *penso **che possa** essere una bella idea*

² Riguardo a questo si vedano anche Lamiroy, De Mulder (2011), Carlier, De Mulder, Lamiroy (2012), Poplack *et al.* (2018).

³ Questo aspetto viene notato anche da Lombardi Vallauri (2003).

⁴ Anche Digesto (2019: 134) considera questo fattore, avanzando però una proposta più articolata, che prevede diversi livelli: assenza totale di materiale linguistico; interposizione di elementi sintattici quali negazioni, pronomi clitici, avverbi ecc.; presenza di una parentetica o di un inciso; combinazione di entrambi. Nell'indagine di Digesto (2019), tuttavia, questo fattore non ha un effetto sulla selezione modale.

- b. *penso **che lo conosca***
 c. *penso **che** oggi per i giovani non ci **sian** più confini*
 (Corpus KIParla)⁵

Infine, altri fattori linguistici sono risultati significativi per la scelta del modo nel caso specifico del CNG tematico (Wandruszka 1991), che si trova dunque in dipendenza da predicatori fattivi (*dispiacersi, sorprendersi, è bello, è giusto*⁶...). Si tratta dei contesti in cui la subordinata fa da oggetto alla valutazione espressa dalla principale e ha presupposizione di fattività, cioè la sua veridicità è data per scontata dai partecipanti allo scambio comunicativo (Cerruti, Ballarè 2023: 84):

- (3) *non dovrebbe essere Presidente del Consiglio, però **è bello** che lo **sia***
 (Corpus KIParla)

In questi casi, fattori come la parte del discorso del predicato reggente (verbo o aggettivo), la tematicità della subordinata e la sua collocazione rispetto alla principale sono risultati significativi per la scelta del modo, sia nella lingua parlata (Cerruti, Ballarè 2023), sia nell'italiano scritto (Ballarè 2025); in particolare, il CNG è più frequente se la subordinata è retta da un aggettivo, piuttosto che da un verbo (vedi es. 3), se è tematica, quindi il significato che esprime è già presente nel contesto precedente (es. 4a; Cerruti, Ballarè 2023: 86) e se è anteposta alla principale (es. 4b; Ballarè 2025: 12).

- (4)
 a. B0145: *e **la critica**, cioè, **c'è sempre stata** e questa non la possiamo togliere*
 B0139: *certo*
 B01145: *ed è bello **che ci sia la critica**, perché è costruttiva*
 (KIParla Corpus)
- b. *Inoltre, **il fatto che il docente non riesca a vedere gli studenti, le loro espressioni e reazioni** rende l'insegnamento più piatto.*
 (Corpus UniverSITA⁷)

⁵ Mauri *et al.* (2019).

⁶ Kiparsky, Kiparsky (1971).

⁷ Grandi *et al.* (2023).

2. I dati

2.1 Descrizione dei campioni

In questo studio si proporranno alcune prime osservazioni, in ottica contrastiva, riguardo all'uso dei modi in testi di alunni⁸ di scuole dell'Emilia-Romagna⁹ e del Canton Ticino.

La prima raccolta di produzioni scritte qui analizzata è composta da testi di tipo riflessivo, argomentativo o narrativo ed è stata raccolta in dieci classi III, scuola secondaria di I grado, di cinque istituti di Bologna e Modena e delle rispettive province; sono state coinvolte le classi i cui docenti hanno spontaneamente aderito al progetto perché interessate a contribuire alla ricerca.

I testi sono 209, per un totale di 82.200 parole, e sono stati elaborati dalle classi in occasione di una prova scritta di italiano, durante il normale svolgimento dell'attività didattica. Ogni classe ha quindi adottato le proprie pratiche e consuetudini in termini di modalità di somministrazione, tempi di elaborazione e tipologia di traccia; questo ha permesso di raccogliere testi del tutto simili a quelli normalmente prodotti a scuola. Si è scelto di scartare solamente tipologie testuali come il riassunto o la parafrasi, dal momento che avrebbero risentito eccessivamente dell'influenza del testo di partenza e non sarebbe stato possibile considerarli in toto esempi di scrittura autonoma.

Come anticipato, i testi che compongono il corpus emiliano comprendono tipi testuali vari, che si possono descrivere come riflessivi, argomentativi o narrativi. Nei testi riflessivi, gli autori sono chiamati a esporre le proprie riflessioni personali su un tema a loro vicino, come una scelta importante che dovranno compiere o il rapporto con i propri genitori o il proprio miglior amico; nei testi argomentativi, gli alunni illustrano i pro e i contro di una questione controversa (la didattica a distanza, il veganesimo, l'esistenza di zoo e acquari...), esprimendo la propria opinione in maniera motivata; infine, le

⁸ I riferimenti a categorie di persone che includano individui maschili, femminili e di genere non dichiarato verranno espressi in questo elaborato tramite il maschile plurale generico, per motivi di leggibilità; si dà per inteso che è lungi dalle intenzioni dell'autrice promuovere in questo modo un uso sessista della lingua italiana.

⁹ I dati relativi al contesto italiano sono parte di un corpus più ampio raccolto per il mio lavoro di tesi di dottorato (Zucchini 2023), a cui si rimanda per maggiori dettagli. Il corpus raccolto non ha la pretesa di essere rappresentativo della lingua scritta degli alunni italiani, sia a causa dell'area di raccolta (esclusivamente settentrionale), sia a causa delle dimensioni. La provenienza degli autori dei testi non dovrebbe avere un effetto invalidante sui risultati di questo lavoro in quanto studi recenti (in particolare Lombardi Vallauri 2003 e Digesto 2019) hanno mostrato che la selezione modale non varia a seconda della varietà regionale. Rimane vero che le dimensioni del corpus sono ridotte e non sono quindi rappresentative della popolazione degli alunni italiani; non si esclude, dunque, che i risultati potrebbero mutare se si consultasse un corpus che includa elaborati raccolti su tutto il territorio italiano, che al momento però non è disponibile.

produzioni narrative sono testi di invenzione elaborati a partire da un input testuale (ad esempio una frase di incipit) o visivo (una fotografia).

Il corpus appena descritto si confronterà con la sezione dei testi di II media di DFA-TIScrivo, un corpus raccolto in scuole del Canton Ticino (Cignetti *et al.* 2016). I testi, in totale 480 (129.668 parole), sono di tipo narrativo con piccole parti riflessive o argomentative; in particolare, agli alunni che hanno partecipato al progetto è stato chiesto di raccontare un episodio passato, dal quale avevano tratto un insegnamento, e di riflettere sull'esperienza fatta.

I due corpora scelti per l'indagine si possono considerare comparabili da alcuni punti di vista: i testi sono stati scritti in entrambi i casi in ambiente scolastico e gli alunni di entrambi i campioni hanno età e percorsi scolastici paragonabili in termini di durata¹⁰.

I due corpora, sebbene raccolti nel medesimo *setting*, sono però stati costruiti con metodologie diverse, in particolare riguardo alle modalità di elicitazione e svolgimento della prova di cui i testi sono il prodotto; non si crede, tuttavia, che questo costituisca una limitazione invalidante per gli obiettivi dell'indagine qui presentata, che non intende confrontare aspetti come l'efficacia di metodologie didattiche differenti o l'effetto del *task* o delle modalità di svolgimento sulle competenze di scrittura dei due gruppi.

Infine, i testi di TIScrivo presentano, rispetto al corpus emiliano, una maggiore omogeneità dal punto di vista dei contenuti, che non è però totale in quanto gli alunni ticinesi godevano di un discreto grado di autonomia nella scelta dell'episodio da narrare. Questo ha portato, infatti, all'emergere di contenuti e temi comunque piuttosto diversificati anche nei testi di TIScrivo. In ogni caso, come si vedrà nella sezione 2.2 e soprattutto 3.3, si farà fronte a questo *bias* controllando nella massima misura possibile i contesti estratti per l'indagine e tenendo conto di questa differenza nella discussione dei risultati.

2.2 Estrazione e trattamento dei dati

Per procedere all'analisi dei dati, è stata redatta una lista di predicati (verbi, oppure nomi o aggettivi con verbo supporto) che secondo le grammatiche di riferimento (Serianni 1988, Wandruszka 1991) si costruiscono prevalentemente con il modo CNG; la lista di predicati è stata utilizzata come stringa di ricerca per l'estrazione di contesti oggetto di studio da entrambi i corpora, tramite lo strumento *Concordance* della piattaforma Sketch Engine (Kilgariff *et al.* 2004).

È stato così ottenuto un dataset di 332 frasi che sono state annotate secondo differenti parametri relativi al contesto linguistico. In primo luogo, è

¹⁰ Il corpus emiliano è stato raccolto nel primo quadrimestre della classe III, e il corpus TIScrivo nel secondo quadrimestre della classe II.

stata annotata la classe semantica del predicato principale¹¹, fondamentale per la selezione del modo in italiano (Serianni 1988; Wandruszka 1991¹²); le classi ottenute sono le seguenti:

- predicati di opinione come *pensare, credere, ritenere*;
- predicati desiderativi come *sperare* e *volere*;
- predicati valutativi o fattivi come *ammettere, apprezzare, dispiacersi o essere felice*;
- predicati di finzione come *fingere*;
- predicati di accadimento come *capitare* e *succedere*.

Si sono poi annotati la forma lessicale dei verbi principale e subordinato, in particolare nel caso di quest'ultimo la presenza di *essere*, anche come ausiliare (Lombardi Vallauri 2003; Digesto 2019); la presenza di materiale linguistico interposto fra principale e subordinata (Ballarè, Mauri in stampa); infine, il tempo a cui è coniugato il verbo della subordinata, in particolare considerando da una parte le forme verbali al tempo imperfetto, e, dall'altra, tutti gli altri tempi.

I parametri elencati sono stati selezionati in quanto la letteratura precedente li descrive come significativi dal punto di vista della selezione modale in italiano¹³. L'unico fra quelli elencati su cui gli studi non si sono soffermati in maniera particolare è il tempo della frase subordinata¹⁴; è sembrato però interessante considerarlo in quanto l'IND imperfetto (IPF) italiano sta ampliando il suo dominio funzionale, perdendo in molti casi la sua funzione temporale e sviluppando numerosi usi modali che rientrano nella sfera dell'irrealtà e della controfattualità (Bertinetto 1991: 82-84):

(5)

- a. (*Facciamo che*) *io ero il re e tu la principessa* (imperfetto ludico o onirico)
- b. *Vincenzo doveva essere qui* (ipotetico)
- c. *Come veniva, se non aveva la macchina?* (epistemico)

¹¹ Per organizzare in classi i predicati estratti dal corpus, si sono presi a modello, principalmente, la trattazione della complementazione di Noonan (2007), lo studio sulla subordinazione di Cristofaro (2003) e Wandruszka (1991).

¹² Le grammatiche specialistiche della lingua italiana non discutono in particolare la divisione in classi semantiche dei predicati. Sono comunque risultate fondamentali poiché, con l'obiettivo di indicare quali predicati si costruiscono con IND e quali con CNG, ne riportano sempre una suddivisione in categorie, le quali sono spesso costruite sulla base di criteri semantici.

¹³ Non si sono annotati parametri legati alla parte del discorso del predicato e alla funzione informativa (tema o rema) della subordinata in quanto, secondo gli studi (Cerruti, Ballarè 2023; Ballarè 2025), sono rilevanti nel caso dei contesti fattivi, che, come si vedrà, non sono il focus di questo lavoro.

¹⁴ Il tempo del verbo della subordinata viene considerato in Digesto (2019) e in Ballarè, Mauri (in stampa), ma in maniera diversa e senza considerare un impatto specifico del modo imperfetto, come si intende invece fare in questa sede.

L'applicazione di questo schema di annotazione ai contesti estratti permetterà di verificare, sia attraverso un'analisi qualitativa che quantitativa, se e quali fattori¹⁵ hanno orientato gli autori dei testi nella scelta fra IND e CNG.

3. L'uso dei modi nei testi

3.1 Indicativo e congiuntivo nelle completeive: osservazioni generali

Tramite la metodologia descritta sopra, è stato estratto dai due corpora un dataset di 332 frasi (170 corpus emiliano; 162 corpus TIScrivo)¹⁶.

La Tab. 1 e la Tab. 2 contengono tutti i predicati rilevati nei testi, suddivisi per classe semantica. Nella Tab. 3 sono riportate le occorrenze di IND e CNG per ogni classe, seguite dal rispettivo valore percentuale.

Da questi dati emerge con chiarezza che IND e CNG si distribuiscono in maniera più uniforme nei testi di TIScrivo rispetto ai testi emiliani, nei quali le costruzioni con CNG sono pressoché sempre in numero maggiore. In questi ultimi, infatti, solamente i predicati di accadimento (che contano però solo 6 occorrenze) hanno una percentuale di IND superiore a quella di CNG e, inoltre, sia i predicati desiderativi che di finzione selezionano il CNG in maniera categorica.

Nei testi del TIScrivo, al contrario, le percentuali di IND con i predicati di tre classi (verbi di opinione, valutativi e di accadimento) superano quelle di CNG; questo dato è particolarmente interessante nel caso delle costruzioni con predicati di opinione, che sono piuttosto numerose e dunque permettono di trarre conclusioni più fondate (vedi sezione 3.2).

Dal momento che l'insieme di contesti considerati, pur trattandosi in tutti i casi di subordinate completeive, è però piuttosto eterogeneo, può essere interessante e portare a considerazioni più precise osservare più da vicino le classi semantiche più numerose nei due corpora (predicati di opinione e desiderativi). Si tratta inoltre di due contesti canonici di selezione del CNG in italiano, riguardo ai quali le indicazioni delle grammatiche sono le più chiare e

¹⁵ Si è scelto di non prendere in considerazione altri fattori linguistici, quali la presenza nel contesto di altre forme verbali che potessero influenzare la scelta del modo, la presenza di avverbi modalizzanti, il modo e il tempo del predicato principale, a causa delle dimensioni del dataset; questi fattori, inoltre, non sono risultati significativi in nessuno degli studi che li hanno considerati. Non si esclude, tuttavia, che un'indagine più ampia su corpora di elaborati scolastici possa rilevare un impatto significativo di questi parametri.

¹⁶ Alcuni delle analisi qui presentate, in particolare quelle relative ai testi raccolti in Emilia-Romagna, sono state già discusse parzialmente e con prospettive diverse nella mia tesi di dottorato (Zucchini 2023); si riprendono in questa sede per facilitare il confronto con il corpus ticinese, obiettivo primario di questo contributo. Eventuali discrepanze nel numero delle occorrenze o nelle osservazioni fatte sui dati, rispetto a lavori precedenti, sono da considerarsi un aggiornamento.

univoche; analizzare in maniera più approfondita queste due classi servirà dunque anche a verificare se gli alunni ticinesi mostrano a tutti gli effetti una minore o maggiore aderenza alla norma delle grammatiche rispetto ai colleghi italiani.

Opinione	Desiderativi	Valutativi e fattivi	Accadimento	Finzione
Contrario	Aspettare	Ammettere	Capitare	Fingere
Convinto	Evitare	Bastare		
Credere	Lasciare	Contento		
D'accordo	Sogno	Difficile		
Idea	Sperare	Fastidio		
Impossibile	Volere	Felice		
Improbabile		Giusto		
Ipotizzare		Non è che		
Mettere				
in dubbio		Normale		
Parere		Strano		
Pensare				
Possibile				
Ritenere				
Sembrare				
Sicuro				
Trovare				
Venire in mente				

Tabella 1: Predicati corpus emiliano.

Opinione	Desiderativi	Valutativi e fattivi	Accadimento	Finzione
Credere	Aspettare	Ammettere	Capitare	Fare finta
Certo	Assicurarsi	Bastare	Succedere	
Convinto	Decidere	Contento		
Possibile	Evitare	Controllare		
Sicuro	Avere paura	Felice		
Pensare	Avere timore	Giusto		
Sembrare	Sperare	Strano		
	Temere			
	Volere			

Tabella 2: Predicati corpus TIScrivo.

Classe semantica	Corpus emiliano		Corpus ticinese	
	IND	CNG	IND	CNG
Opinione	51 (38,9 %)	80 (61,1%)	59 (64,1%)	33 (35,9%)
Desiderativi	0	19	14 (29,2%)	34 (70,8%)
Valutativi e fattivi	5 (45,4%)	6 (54,6%)	10 (76,9%)	3 (23,1%)
Accadimento	4 (66,7%)	2 (33,3%)	6 (85,7%)	1 (14,3%)
Finzione	0	2	1 (50%)	1 (50%)
Totale	60 (35,3%)	110 (64,7%)	90 (55,6%)	72 (44,4%)

Tabella 3: Distribuzione di IND e CNG nei due corpora.

3.2 Selezione modale con predicati di opinione e desiderativi

Come anticipato, le classi che riportano il maggior numero di occorrenze in entrambi i corpora sono quelle dei predicati di opinione e desiderativi.

Si affronterà in primo luogo il caso dei predicati di opinione, forse uno dei contesti più prototipici di impiego del CNG italiano; come si è potuto notare dalla Tab. 3, le costruzioni con questi predicati sono le più numerose in entrambi i corpora (corpus emiliano 131, corpus ticinese 92) e presentano le percentuali più elevate di IND¹⁷. Questo accade specialmente nei testi ticinesi, nei quali, come anticipato, la percentuale di IND supera quella di CNG (64% contro 35%, circa, vedi Tab. 3).

Secondo Wandruszka (1991), la frequente oscillazione fra IND e CNG con questi predicati è dovuta all'ampio range di sfumature epistemiche che possono esprimere; questa prospettiva nasce dalla visione tradizionale del CNG, che è visto come un modo semanticamente significativo e legato all'espressione di irrealtà, soggettività e incertezza. Il CNG, dunque, si sposerebbe meglio con i predicati che esprimono maggiore incertezza e dubbio (ad esempio è *possibile*, *non sono certo* ...) e l'uso dell'IND sarebbe invece più accettabile con i predicati che esprimono una maggiore certezza (come *sono sicuro*) (Wandruszka 1991, vedi anche Simone 1993). Questa visione è adottata anche dalle grammatiche per le scuole, le quali sembrano aver modellato le proprie definizioni di CNG sul caso dei predicati di opinione¹⁸.

Secondo Digesto (2019), tuttavia, questo fattore non sembra avere un impatto, quanto meno non sistematico, sulla scelta del modo con questi predicati in quanto non è raro trovare in dati autentici casi che contraddicano questa ipotesi (vedi esempi 6a-c).

¹⁷ Fanno eccezione le costruzioni con i predicati di accadimento, la cui alta percentuale di IND potrebbe però essere dovuta al ridotto numero di occorrenze.

¹⁸ Per maggiori dettagli sul trattamento del CNG nelle grammatiche scolastiche, vedi Zucchini (2024).

Il quadro appena descritto trova piena applicazione anche nei dati esaminati in questo lavoro: in entrambi i corpora, infatti, i predicati di questa classe (vedi Tab. 1 e Tab. 2) esprimono tutte le sfumature della modalità epistemica, dall'assoluta certezza di *essere sicuro* e *essere convinto*, all'incertezza di *avere l'impressione*. Tuttavia, la scelta modale non sembra essere dettata dal grado di certezza espresso, in quanto non è raro trovare esempi di forme come *sono sicuro* oppure *sono convinto* costruiti con il modo CNG. In altri esempi contenenti gli stessi predicati troviamo invece l'IND, senza che sia possibile individuare una qualsiasi differenza:

(6)

a. Sono **convinto** che un'attività del genere, svolta da un esperto del settore, **possa** essere molto utile e interessante. (MF6 – Emilia)

b. Quando eravamo **certe** che non ci **fosse** più nessuno dietro di noi abbiamo rallentato. (SMGB2203 – Ticino)

c. Sono **convinta** che la prima regola per essere amici è apprezzarsi. (MOB10 – Emilia)

d. Sono **convinto** che per ottenere buoni risultati **occorrono** impegno e studio. (MD10 – Emilia)

Inoltre, si possono trovare esempi in cui l'IND viene selezionato nonostante il contenuto della subordinata sia presentato come irreali (7a-c):

(7)

a. Ruben mi disse: vai più veloce che puoi, e poi frena bruscamente con il freno sinistro. Io lo ascoltai, e andai più veloce che potevo e frenai (sic) con il freno sinistro, (il freno sinistro è quello davanti; io **pensai** che i freni **erano** invertiti, ma ... Dopo questa micidiale frenata feci un mezzo mortale e atterrai di schiena. (SMGB2115 – Ticino)

b. Io e Remo abbiamo iniziato a mettere dei peluche sotto le coperte, per far **sembrare** che **eravamo** ancora lì (SMCM2216 – Ticino)

c. dalla finestra ho visto vicino alla casa di Tommy (che era il nome del vicino) una sagoma nera che si avvicinava alla finestra del piano terra, **pensai** che **era** il padre e andai a dormire, la mattina dopo mi svegliò una sirena e andai a vedere dalla finestra ho visto una volante della polizia e c'era il padre di Tommy in la-crimine mentre guardava il corpo della di sua moglie a terra piano di sangue (MCB9 – Emilia)

Grazie all'annotazione dei parametri elencati nella sezione 2.2, è stato possibile svolgere il testo di Fisher (tramite il software R¹⁹) per verificare se la

¹⁹ <https://www.R-project.org/>.

distribuzione dei modi nel dataset sia casuale o determinata da alcuni parametri; la soglia di significatività è stabilita a $p = 0,01$.

In particolare, la distribuzione di IND e CNG (vedi Tab. 4 e 5) con i predicati di questa classe risulta statisticamente significativa secondo il luogo di provenienza degli autori dei testi ($p\text{-value} = 0,0002402$) e secondo il tempo del verbo subordinato ($p\text{-value} = 2,164e-05$); nessuno degli altri parametri annotati, al contrario, influenza in maniera significativa la distribuzione.

Opinione	IND	CNG	Tot.
Emilia	51 (40,4%)	80 (59,6%)	136
Ticino	59 (64,1%)	33 (35,9%)	92

Tabella 4: Distribuzione di IND e CNG con verbi di opinione secondo il luogo di provenienza.

Opinione	IND	CNG	Tot.
IPF	61 (67%)	30 (33%)	91
Altro tempo	50 (37,6%)	83 (62,4%)	133

Tabella 5: Distribuzione di IND e CNG con verbi di opinione secondo il tempo del verbo subordinato.

Il primo risultato è particolarmente interessante, in quanto fa emergere una tendenza degli alunni ticinesi ad essere meno aderenti allo standard; considerato che si tratta della classe dei predicati di opinione, nei fatti ci troviamo davanti a un tratto già presente nell'italiano di Italia, ma che gli alunni ticinesi adottano in maniera più pronunciata. Anche nel corpus emiliano, infatti, la percentuale di IND con i predicati di questa classe è comunque relativamente alta (40% IND e 60% CNG, circa, vedi Tab. 4).

Anche l'impatto del tempo imperfetto sulla distribuzione globale (Tab. 5) è particolarmente interessante, in quanto è un fattore non descritto in precedenza come pertinente per la scelta del modo; tuttavia, se si guarda da vicino la distribuzione dell'imperfetto nei due corpora, si nota che essa non è omogenea: i testi ticinesi contengono, infatti, 70 casi su un totale di 91 occorrenze, probabilmente perché sono prevalentemente di natura narrativa e hanno dunque una prevalenza di tempi al passato. Ciò porta a rivedere, o almeno lasciare in sospeso, le osservazioni relative all'impatto del luogo di provenienza degli alunni sulla scelta del modo.

Passiamo adesso ai predicati desiderativi; le subordinate che dipendono dai predicati di questa classe condividono con quelle rette da predicati di opinione il tratto dell'incertezza, ma hanno come caratteristica propria quella di proiettare l'azione verso il futuro, conferendole un valore ipotetico; è in questo che risiede la profonda differenza fra questo tipo di complete e le frasi dichiarative assertive: «la frase volitivamente modalizzata è qualcosa di

basilarmente diverso da un'asserzione [...] e il tratto "non-assertivo" è, proprio per il CNG volitivo, marcato in modo particolarmente netto» (Wandruszka 1991: 417).

Anche in questo caso i testi dei due corpora presentano differenze assai consistenti, sebbene il numero più ridotto di occorrenze non permetta di trarre conclusioni tanto robuste quanto nel caso dei predicati di opinione.

Osservando i testi del corpus emiliano emerge un dato degno di nota, vale a dire che la selezione del CNG è categorica; questo risultato è dunque in linea con le osservazioni della letteratura, al contrario di ciò che accade nel corpus TIScrivo, in cui è stato possibile riscontrare 12 casi di uso di IND. Prescindendo dal confronto fra i due corpora, è possibile notare che nei testi ticinesi il numero di CNG è comunque maggiore rispetto agli IND e, seppur con una differenza meno schiacciante, si può comunque dire che il CNG in questo contesto goda di un più alto grado di stabilità rispetto a quello dubitativo-epistemico.

Vediamo alcuni esempi (8 a-c) tratti dal corpus ticinese:

(8)

a. *Ogni volta che uscivo dalla camera avevo paura che lei **poteva** trovarlo.*
(SMGB2219 – Ticino)

b. *A casa misi del ghiaccio sul braccio sperando che il male **passava**.*
(SMAC2113 – Ticino)

c. *Mio padre era molto fiero di me vorrei che lui **era** lì con me a guardarmi andare in bici.* (SMGB2116 – Ticino)

Fra questi risulta particolarmente interessante l'esempio (8c), in quanto la presenza del condizionale sembrerebbe contraddire in maniera piuttosto forte la scelta dell'IND, almeno secondo le definizioni tradizionali che lo descrivono come modo della certezza e della realtà; questo induce a supporre che la semantica irreale che il CNG italiano ha secondo l'interpretazione semantica tradizionale non sia più percepita oppure sia veicolata dall'imperfetto.

Si nota, infatti, che anche nel caso dei contesti volitivi ci troviamo davanti a numerosi casi di imperfetto, come osservato per i predicati di opinione; anche in questo caso non si può dunque escludere che la maggiore presenza di IND nei testi ticinesi sia dovuto a ciò. L'assenza di costruzioni simili nei testi emiliani non ci permette, tuttavia, di fare confronti puntuali né di monitorare in maniera precisa le distribuzioni, come nel caso dei predicati di opinione.

3.3 Selezione modale con predicati specifici

In un recente studio sul fenomeno dell'alternanza modale in italiano (Digesto 2019) è stato osservato che la scelta del modo viene influenzata dal singolo predicato, piuttosto che dalla classe semantica a cui i predicati sono ascritti;

secondo lo studioso, gli unici che paiono aver mantenuto un effetto di classe semantica sulla scelta del modo sono i predicati desiderativi.

Per verificare se ciò si applica ai nostri dati, si osserverà come si comportano i predicati più frequenti delle due classi semantiche sopra analizzate (almeno 9 occorrenze)²⁰. La Tab. 6 riporta i verbi selezionati e il relativo numero di occorrenze di IND e CNG, seguito dai valori percentuali.

	Corpus emiliano		Corpus TIScrivo	
	CNG	IND	CNG	IND
<i>Pensare</i>	31 (48,4%)	33 (51,6%)	15 (25,4%)	44 (74,6%)
<i>Credere</i>	29 (96,7%)	1 (3,3%)	10 (55,6%)	8 (44,4%)
<i>Aspettare</i>	1	0	8 (72,7%)	3 (27,3%)
<i>Sperare</i>	9	0	4 (57,1%)	3 (42,9%)
<i>Volere</i>	4	0	8 (61,5%)	5 (38,4%)

Tabella 6: Distribuzione di IND e CNG con i predicati più frequenti.

Se si guardano i valori riportati nella Tab. 6, è possibile notare una sproporzione notevole fra la selezione di IND con *pensare* e con gli altri predicati, soprattutto nei testi emiliani; questo accade anche nei testi ticinesi, nei quali è l'unico che selezioni l'IND più spesso del CNG; il confronto che più sorprende è quello con il verbo *credere* nel corpus emiliano (1 caso IND; 29 casi CNG). È dunque evidente che le alte percentuali di IND con i predicati di questa classe sono dovuti, in realtà, a un effetto di *pensare*, specialmente nei testi emiliani ma anche nei testi ticinesi.

Nel caso dei predicati desiderativi è necessario essere più cauti perché il numero di occorrenze è più ridotto. Ad ogni modo, sembra interessante sottolineare che nei testi emiliani il CNG è selezionato in maniera categorica e che questo porta a escludere che vi sia un effetto dei singoli predicati, a favore di un condizionamento effettivo della classe semantica. Tuttavia, le percentuali di IND e CNG rilevate nei testi ticinesi, pur mantenendosi all'interno di un intervallo non molto ampio, paiono lo stesso variare.

Il comportamento degli alunni emiliani sembra dunque allinearsi ai risultati di Digesto (2019), che osserva un effetto della classe semantica dei predicati desiderativi sulla selezione modale; questo non accade con la stessa chiarezza nei testi ticinesi, ma la differenza che sembra emergere fra le due popolazioni va confermata sulla base di dati più corposi.

²⁰ Sono stati esclusi i casi in cui un predicato comparisse solamente in uno dei due corpora.

4. Discussione e osservazioni conclusive

In questo contributo si è indagato il fenomeno dell'alternanza fra IND e CNG in testi scritti da alunni di scuola secondaria in due contesti in cui l'italiano è la lingua di scolarizzazione, l'Italia e il Canton Ticino. L'obiettivo principale era quello di verificare se le due popolazioni mostrassero atteggiamenti diversi nei confronti di un fenomeno a cui i parlanti di italiano, almeno all'interno dei confini italiani, sembrano essere particolarmente sensibili e che le grammatiche scolastiche non mancano di descrivere come errato (Zucchini 2024). Si è ipotizzato che potessero esistere differenze nei testi scritti dalle due diverse popolazioni in quanto studi precedenti hanno mostrato che la varietà svizzera ha tratti caratteristici propri, specialmente lessicali ma anche strutturali, e che i suoi parlanti mostrano di avere una maggiore accettazione di tratti devianti dallo standard.

Dopo aver illustrato la metodologia di raccolta e analisi dei dati, si sono osservate le distribuzioni di IND e CNG nei due corpora in maniera globale; in questo modo si è potuto mostrare che gli studenti svizzeri usano l'IND più frequentemente dei colleghi italiani. Tuttavia, data l'eterogeneità dei contesti osservati, si è scelto di fare un confronto più preciso.

Si sono quindi osservate le classi di predicati più numerose nei due corpora, verbi di opinione e desiderativi, le quali sono anche i contesti di impiego più prototipici del CNG italiano. È risultato, dunque, che l'uso di IND e CNG con queste due classi di predicati potrebbe essere determinata da un lato dalla provenienza geografica degli alunni e dall'altro dalla presenza dell'imperfetto, impiegato però prevalentemente nel corpus ticinese. Il primo risultato induce a pensare che gli alunni italiani abbiano conservato un maggiore rispetto delle regole dello standard, mentre gli alunni ticinesi se ne stiano discostando di più; ciò costituisce un dato molto interessante specialmente nel caso dei predicati desiderativi, un contesto in cui il CNG è tendenzialmente stabile: rappresenterebbe infatti un discreto scostamento dallo standard.

Tuttavia, l'impatto dell'imperfetto porta a mettere in dubbio queste osservazioni: non possiamo dedurre con certezza che vi sia una differente percezione della norma da parte delle due popolazioni, in quanto l'impatto del tempo imperfetto, presente prevalentemente nei testi ticinesi, nasconde in parte o comunque non permette di osservare in maniera nitida l'effetto del paese di provenienza. Questo risultato offre però ugualmente una prospettiva assai interessante sull'analisi di CNG e IND: la funzione di irrealtà e controfattualità propria del CNG sembra richiamare l'uso dell'imperfetto, che è a sua volta una forma impiegata in italiano in numerosi contesti rientranti nella sfera dell'*irrealis*. Queste osservazioni, da confermare in quanto basate prevalentemente su una popolazione specifica – alunni italofoeni del Canton Ticino – apre in ogni caso a fertili percorsi di ricerca riguardo alla semantica irrealis e controfattuale del modo CNG e del tempo imperfetto.

Si è poi voluta verificare la distribuzione di IND e CNG con i predicati più frequenti, per escludere che una diversa distribuzione di lemmi si celasse dietro alle differenze fra i due corpora, e per verificare se le due popolazioni si comportano in maniera analoga da questo punto di vista.

Si è potuto osservare che vi è un effetto condizionante del verbo *pensare*, il cui sviluppo rispetto allo standard sembra essere più avanzato nel corpus ticinese, rispetto ai testi emiliani; l'effetto dei singoli predicati è però più evidente in questi ultimi, in quanto il secondo predicato più frequente (*credere*) è costruito con l'IND solo in un caso su 30.

Anche nel caso delle distribuzioni individuali dei predicati desiderativi si può avanzare timidamente l'ipotesi che vi siano differenze fra i due corpora: nei testi emiliani i predicati di questa classe si comportano in maniera uniforme, mentre presentano percentuali di IND e CNG variabili nei testi ticinesi, ma con uno scarto reciproco poco spiccato. Tuttavia, questo dato potrebbe essere dovuto allo scarso numero di occorrenze totali e rimane necessariamente un'osservazione da confermare; a prescindere da ciò, il fatto che le percentuali di selezione di IND anche in questo caso siano superiori nei testi di italiano svizzero rimane un dato interessante.

Osservare le distribuzioni dei modi con i singoli predicati rimette sul tavolo la possibilità che ci sia effettivamente un impatto della varietà nazionale di riferimento degli alunni; dato il ridotto numero di occorrenze, tuttavia, anche questa rimane solamente un'ipotesi da confermare su corpora più estesi.

Per concludere, è possibile affermare che il confronto fra produzioni scritte di alunni italiani e ticinesi ha portato ad osservazioni interessanti e che dunque la svizzera italoфона si conferma un contesto da monitorare nella prospettiva degli sviluppi della norma. Si auspica, inoltre, che l'indagine illustrata in questo contributo possa fungere da stimolo per chi insegna la grammatica a considerare l'aderenza alla norma standard, nel caso del modo CNG ma non solo, come qualcosa di flessibile e soggetto a fattori di diverso tipo, sia linguistici che extralinguistici.

Trattandosi di uno studio esplorativo, come esplicitato nell'introduzione, le piste di ricerca che apre sono numerose: in primo luogo, come già ribadito in numerose occasioni, le conclusioni tratte dall'osservazione dei dati, per quanto preliminari, mostrano che il confronto fra le due varietà è proficuo e l'analisi meriterebbe di essere replicata su corpora più estesi e rappresentativi di altre varietà di italiano. Inoltre, un'indagine dell'aderenza alla norma nei due contesti, come quella appena esposta, acquisterà valore aggiunto se potrà dialogare con ricerche condotte con strumenti e metodi differenti; fra questi si possono menzionare i seguenti: il confronto delle pratiche educative adottate in Italia e nei territori italoфoni della Svizzera; l'analisi dei materiali didattici qui prodotti e utilizzati, in particolare riguardo al tipo di lingua che vi viene rappresentato e al trattamento della variabilità; la consultazione diretta di alunni e docenti tramite, ad esempio, questionari, test di correzione (su

modello di Zucchini 2022) o focus group, volti a discutere i giudizi espliciti nei confronti di tratti linguistici considerabili non standard.

Riferimenti bibliografici

- Ammon, Ulrich (1989), *Status and Function of Languages and Language Varieties*, Berlin/New York, Mouton de Gruyter.
- Ballarè, Silvia (2025), *Tra norma e variazione: l'alternanza congiuntivo/indicativo nello scritto formale degli studenti universitari*, in Nicola Grandi (a cura di), *L'italiano scritto degli studenti universitari*, Milano, FrancoAngeli, pp. 151-163.
- Ballarè, Silvia – Mauri, Caterina (in stampa), *Subjunctive/indicative alternation with verba putandi: debunking expectations*, in «Folia linguistica».
- Baranzini, Laura – Casoni, Matteo (2020), *L'italiano della Svizzera di lingua italiana*, Treccani magazine (https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/Europa4.html).
- Baranzini, Laura – Moskopf-Janner, Maria Chiara (2020), *Norm-setting authorities for a weakly pluricentric language: the case of Italian in Switzerland*, in Rudolf Muhr, Juan Thomas (eds.), *Pluricentric Theory beyond Dominance and Non-dominance*, Graz/Berlin, Pcl-Press, pp. 137-150.
- Berruto, Gaetano (2011), *Italiano lingua pluricentrica?*, in Anja Overbeck, Wolfgang Schweickhard e Harald Völker (eds.), *Lexikon, Varietät, Philologie*. Tübingen, Berlin/New York, Mouton de Gruyter, pp. 15-26.
- Berruto, Gaetano (2012[1987]), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, Carocci.
- Bertinetto, Pier Marco (1991), *Il verbo*, in Lorenzo Renzi, Giampaolo Salvi, Anna Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. II, Bologna, il Mulino, pp. 13-161.
- Bybee, Joan (2010), *Language usage and cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Carrier, Anne – De Mulder, Walter - Lamiroy, Béatrice (2012), *Introduction: The pace of grammaticalization in a typological perspective*, «Folia Linguistica», 46/2, pp. 287-301.
- Cerruti, Massimo – Ballarè, Silvia (2023), *Sociolinguistic variation, or lack thereof, in the use of the Italian subjunctive: mood selection with factive and*

- semi-factive governors*, in Silvia Ballarè, Massimo Cerruti (eds.), *Sociolinguistic Variation in Contemporary Spoken Italian* - numero monografico di «Sociolinguistica», 37/1, pp. 75-93.
- Cignetti, Luca – Demartini, Silvia – Fornara, Simone (a cura di) (2016), *Come Tlscrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*, Roma, Aracne.
- Clyne, Michael (1989), *Pluricentricity. National Variety*, in Ulrich Ammon, *Status and Function of Languages and Language Varieties*, Berlin/New York, Mouton de Gruyter, pp. 357-371.
- Cristofaro, Sonia (2003), *Subordination*, Oxford, Oxford University Press.
- Digesto, Salvatore (2019), *Verum a fontibus haurire. A Variationist Analysis of Subjunctive Variability Across Space and Time: from Contemporary Italian back to Latin*, Tesi di Dottorato, Università di Ottawa.
- Giannakidou, Anastasia – Mari, Alda (2015), *Mixed (Non)Veridicality and Mood Choice in Complement Clauses*, consultabile su LingBuzz (<https://lingbuzz.net/lingbuzz/002557>).
- Givón, Talmy (2001), *Syntax, an introduction*, vol. II, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 39-90.
- Grandi, Nicola – Ballarè, Silvia – Chiusaroli, Francesca – Gallina, Francesca – Pascoli, Matteo – Pistolesi, Elena (2023), *Corpus Univers-ITA* (<https://cris.unibo.it/handle/11585/991756>).
- Kilgarrieff, Adam *et al.* (2004), *The sketch engine*, in Geoffrey Williams, Sandra Vessier (eds.), *Proceedings of the 11th EURALEX International Congress*, Lorient, Université de Bretagne Sud, pp. 105-116.
- Kiparsky, Paul – Kiparsky, Carol (1971), *Fact*, in Manfred Bierwisch, Karl E. Heidolph (eds.), *Progress in Linguistics*, L'Aia, Mouton and Co., pp. 143-173.
- Lamiroy, Béatrice – De Mulder, Walter (2011), *Degrees of grammaticalization across languages*, in Bernd Heine, Heiko Narrog (eds.), *Handbook of Grammaticalization*, Oxford, Oxford University Press, pp. 302-318.
- Lombardi Vallauri, Edoardo (2003), *Vitalità del congiuntivo nell'italiano parlato*, in Teresa Poggi Salani, Nicoletta Maraschio (a cura di), *Italia linguistica anno Mille, Italia linguistica anno Duemila*. Atti del XXXIV Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (Firenze, 19-21 ottobre 2000), Roma, Bulzoni, pp. 609-634.
- Grandi, Nicola – Zucchini, Eleonora (2021), *Tratti neostandard nella scrittura formale giovanile. Un'indagine sulle scuole secondarie di Bologna*, «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», 3, pp. 121-138.

- Mari, Alda (2016), *Assertability Conditions of Epistemic (and Fictional) Attitudes and Mood Variation*, «SALT», 26, pp. 61-81.
- Mauri, Caterina – Ballarè, Silvia – Gorla, Eugenio – Cerruti, Massimo – Suriano, Francesco (2019), *KIParla corpus: a new resource for spoken Italian*, in Raffaella Bernardi, Roberto Navigli, Giovanni Semeraro (eds.), *Proceedings of the 6th Italian Conference on Computational Linguistics CLiC-it* (<https://ceur-ws.org/Vol-2481/paper45.pdf>).
- Moretti, Bruno – Pandolfi, Elena M. (2019), *Standard svizzero vs. standard italiano*, Versione 1 (10.01.2019, 15:55), in Roland Bauer, Thomas Krefeld (a cura di), *Lo spazio comunicativo dell'Italia e delle varietà italiane*, Versione 88, *Korpus im Text* (<http://www.kit.gwi.uni-muenchen.de/?p=12725&v=1>).
- Noonan, Michael (2007), *Complementation*, in Timothy Shopen (ed.), *Language typology and syntactic description*, vol. II, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 52-150.
- Poplack, Shana – Lealess, Allison – Dion, Nathalie (2013), *The evolving grammar of the French subjunctive*, in «International Journal of Latin and Romance Linguistics», 25/1, 139-195.
- Poplack Shana – Torres Cacoullous, Rena – Dion, Nathalie – de Andrade Berlinck, Rosane – Digesto, Salvatore – Lacasse, Dora – Steuck, Jonathan (2018), *Variation and Grammaticalization in Romance: A Cross-Linguistic Study of the Subjunctive*, in Wendy Ayres-Bennett, Janice Carruthers (eds.), *Manual in Linguistics: Romance Sociolinguistics*, Berlin, De Gruyter, pp. 217-252.
- Prandi, Michele (2002), *C'è un valore per il congiuntivo?*, in Leo Schena, Michele Prandi e Marco Mazzoleni (a cura di), *Intorno al congiuntivo*, Bologna, CLUEB, pp. 29-43.
- Prandi, Michele – De Santis, Cristiana (2019), *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, Torino, UTET.
- Renzi, Lorenzo (2019), *Ancora su come cambia la lingua. Qualche nuova indicazione*, in Bruno Moretti, Aline Kunz, Silvia Natale, Etna Krakenberger (a cura di), *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, pp. 13-33 (https://www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2019/08/002_Renzi_Atti_SLI_LII_Berna.pdf).
- Sabatini, Francesco (1985), *L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane*, in Günter Holtus, Edgar Radtke (eds.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Narr, Tübingen, pp. 154-184.

- Santulli, Francesca (2009), *Il congiuntivo italiano: morte o rinascita?*, «Rivista italiana di linguistica e di dialettologia», 11, pp. 151-195.
- Schneider, Stephan (1999), *Il congiuntivo tra modalità e subordinazione*, Roma, Carocci.
- Serianni, Luca (1988), *Grammatica italiana: italiano comune e lingua letteraria. Suoni, forme, costrutti*, Torino, UTET.
- Simone, Raffaele (1993), *Stabilità e instabilità nei caratteri originali dell'italiano*, in Alberto A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, vol. II, Roma-Bari, Laterza, pp. 41-100.
- Stewart, Dominic (2002), *Il congiuntivo italiano: modo della realtà? Uno sguardo al congiuntivo nelle grammatiche italiane moderne*, in Leo Schena, Michele Prandi, Marco Mazzoleni (a cura di), *Intorno al congiuntivo*, Bologna, CLUEB, pp. 105-122.
- Wandruszka, Ulrich (1991), *Frase subordinate al congiuntivo*, in Lorenzo Renzi, Giampaolo Salvi, Anna Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. II, Bologna, il Mulino, pp. 415-481.
- Zucchini, Eleonora (2022), *Indicativo e congiuntivo a scuola: uso e sanzione*, in «Didattica dell'italiano», 2, pp. 43-68.
- Zucchini, Eleonora (2023), *L'italiano neostandard nella lingua a scuola: il caso dell'alternanza fra indicativo e congiuntivo*, Tesi di dottorato, Università di Bologna (<https://amsdottorato.unibo.it/10505/>).
- Zucchini, Eleonora (2024), *Congiuntivo e indicativo: modelli e indicazioni delle grammatiche per le scuole*, in Silvana Loiero, Luisa Amenta (a cura di), *Fare scuola con i libri di testo*, Atti del XXII convegno nazionale GISCEL, Roma, Carocci, pp. 80-95.
-

Declinazioni di didattica “inclusiva” nelle grammatiche per la scuola secondaria di primo grado: analisi di strategie, strumenti e contenuti

VALENTINA BIANCHI

Exploring “inclusive” teaching in lower secondary school grammar textbooks: an analysis of strategies, tools, and content

This paper offers a reflection on so-called “inclusive education” beginning with a brief terminological review of the topic and an analysis of a sample of grammar textbooks currently used in lower secondary schools in Italy. The aim is to investigate the choices made in terms of content selection, teaching strategies, and tools presented in sections dedicated to inclusive education, in order to propose concrete suggestions for designing accessible materials for all types of learners.

Il contributo propone una riflessione sulla cosiddetta “didattica inclusiva” a partire da una breve revisione terminologica sulla questione e dall’analisi di un campione di volumi di grammatica circolanti nelle scuole secondarie di primo grado in Italia. L’obiettivo è quello di indagare quali siano le scelte compiute in termini di selezione di contenuti, strategie didattiche e strumenti proposti nelle sezioni dedicate alla didattica inclusiva, così da avanzare proposte concrete per la progettazione di materiali accessibili per tutte le tipologie di apprendenti.

VALENTINA BIANCHI (valentina.bianchi@unipi.it) è ricercatrice in Linguistica italiana all’Università di Pisa. I suoi interessi di ricerca vertono sulla didattica della lingua e della grammatica italiana, anche in caso di difficoltà e disturbi dell’apprendimento.

Copyright © 2025 Valentina Bianchi.
Il testo di questo contributo è distribuito con licenza Creative Commons BY.
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. Sul concetto di “inclusione”

1.1. Note introduttive

Riflettere sul concetto di inclusione, specialmente in prospettiva didattica, implica imprescindibilmente riflettere, in primo luogo, sulla terminologia utilizzata: si parla di “inclusione” (dunque, si presume che sussista una precedente “esclusione”), di “strumenti compensativi” e di “misure dispensative”¹, ausili che, seppur pensati per tutelare e favorire l’apprendimento in caso di difficoltà causate da disturbi (come quelli specifici di apprendimento, che vanno sotto il nome di DSA), rischiano, anche considerata la denominazione, di essere in parte etichette marginalizzanti.

In questa sede non mi soffermerò in modo specifico sul dibattito pedagogico (educativo), limitandomi ad accennare alla questione piuttosto complessa e provando solo a fare il punto su certi aspetti terminologici qui pertinenti². Se l’obiettivo è la definizione di ambienti di apprendimento “accessibili” a tutti³ (piuttosto che “inclusivi”), compresi coloro che hanno difficoltà e/o esigenze specifiche, è necessaria senz’altro una revisione delle tradizionali metodologie didattiche, che contempli la possibilità di intervenire con eventuali (ri)adattamenti dei materiali che non prevedano riduzioni e perdite, in termini di conoscenze e competenze. In relazione a questo punto Dalila Bachis (2022: 1019-1020) sottolinea che:

da quando il concetto di inclusione scolastica è entrato nel dibattito pedagogico italiano, sembra essersi diffuso un pregiudizio in forza del quale si debba ricorrere a una didattica inclusiva, con dei tratti ricorrenti e ben definiti, qualora non sia possibile ricorrere alla didattica cosiddetta “normale” o “tradizionale”. Questa distinzione, in realtà, non ha alcun fondamento scientifico: la didattica inclusiva non è altro che il ripensamento dell’intera impostazione dell’insegnamento secondo i principi dell’inclusione.

¹ Tali espressioni sono utilizzate nella stessa normativa scolastica vigente cui si rinvia.

² Per una rassegna più ampia si rimanda, tra gli altri, al recentissimo volume di Molinelli e Stanga (2024).

³ La cornice più ampia in cui si inseriscono queste riflessioni è quella dello *Universal Design for Learning*, approccio basato sulla necessità di progettare percorsi didattici flessibili, con metodologie di insegnamento e valutazione adattabili, che tengano conto delle esigenze di tutte le tipologie di studenti, considerandone la varietà degli stili cognitivi e di apprendimento: per ulteriori approfondimenti cfr. Meyer *et al.* 2014. Del resto, costruire materiali accessibili a tutti, specialmente per quanto riguarda l’ambito grammaticale, contribuisce fattivamente al raggiungimento della piena «comprensione di un testo» che, «nella propria lingua non è solo una competenza richiesta dalla carriera scolastica», bensì un «requisito di cittadinanza consapevole» (Serianni 2015: 48).

Per indagare come tutto questo si traduca concretamente nella progettazione dei materiali didattici utilizzati a scuola, si è scelto di osservare le sequenze di pagine immediatamente identificabili all'interno dei libri di testo circolanti nelle scuole italiane ed etichettate solitamente come spazi di "didattica inclusiva"⁴. In particolare, lo studio si basa sull'analisi di un campione di manuali di grammatica di scuola secondaria di primo grado, e prende come spunto la trattazione di una specifica classe morfologica, il "nome".

1.2. La ricerca

Obiettivo della ricerca⁵ da cui nasce l'idea di questo contributo è la definizione di alcune proposte che mirano a reimpostare la didattica della grammatica in una prospettiva "funzionale", a partire da una revisione delle modalità di insegnamento delle regole, per cercare di liberarla, con le parole di Notarbartolo (2019a, *Premessa*) «dall'astrattezza e dall'autoreferenzialità per come viene trattata di solito», giochi che si sommano alle «difficoltà degli alunni di fronte a concetti formali.»

La riflessione muove dunque dall'osservazione di materiali didattici che troviamo nelle nostre scuole, su cui si basano di fatto la progettazione delle lezioni dei docenti e, di conseguenza, il processo di apprendimento dei nostri studenti. Nello specifico, la scelta del tipo di volumi analizzati è ricaduta su un campione di grammatiche di scuola secondaria di primo grado in uso nelle scuole italiane, ed è stata dettata dall'intenzione di compiere piccoli carotaggi nei libri di testo, esplorando nello specifico gli spazi progettati e indirizzati, in primo luogo, agli studenti con esigenze (linguistiche) specifiche per indagare come certe questioni sono veicolate e tradotte nella manualistica scolastica, e, in particolare, nelle pagine del libro di grammatica, tra i punti di riferimento fondamentali per docenti e studenti.

Si è poi deciso nello specifico di prendere in considerazione i libri di testo utilizzati negli ultimi (tre) anni del primo ciclo scolastico per più ragioni, tra cui:

- si tratta di studenti e studentesse che si stanno avviando a congedare il mondo dell'infanzia per prepararsi al mondo della pre-adolescenza e poi dell'adolescenza vera e propria, dunque in una delle fasi di passaggio fondanti della vita di un individuo;

⁴ Alcune preliminari considerazioni sulla questione sono contenute in Bianchi (in corso di stampa).

⁵ Lo stimolo per alcune riflessioni contenute in questo contributo mi è stato dato in occasione della tesi di laurea di Sara Molinari, seguita come relatrice, dal titolo *La "didattica inclusiva" nella grammatica: uno studio comparativo di manuali per la scuola secondaria di primo grado*, discussa presso l'Università di Pisa (Corso di Laurea Magistrale in Italianistica) nell'a.a. 2023-2024.

- è il segmento scolastico in cui sono solitamente riconosciuti, diagnosticati e certificati i disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), fatto che implica poi la progettazione del cosiddetto Piano Didattico Personalizzato (PDP)⁶;
- infine, è proprio durante il triennio della scuola secondaria di primo grado che, come si legge nelle *Indicazioni nazionali*, «si realizza l'accesso alle discipline come punti di vista sulla realtà e come modalità di conoscenza, interpretazione e rappresentazione del mondo»: dunque, anche la grammatica, annoverata tra le «competenze per l'esercizio della cittadinanza attiva», dovrebbe contribuire, come le altre discipline, all'individuazione di «chiavi interpretative disponibili ad ogni possibile utilizzazione» e, muovendo dall'osservazione del dato concreto, «favorire [...] la problematizzazione» (MIUR 2012: 25-27). Nelle stesse *Indicazioni* si raccomanda inoltre di «attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità, per fare in modo che non diventino disuguaglianze. Le classi sono oggi caratterizzate da molteplici diversità, legate alle differenze nei modi e nei livelli di apprendimento, alle specifiche inclinazioni e ai personali interessi, a particolari stati emotivi e affettivi. La scuola deve progettare e realizzare percorsi didattici specifici per rispondere ai bisogni educativi degli allievi.» (MIUR 2012: 26).

Dunque, come si diceva, per capire come ciò si applichi alla prassi didattica, e in particolare alla progettazione di materiali, si osservano i volumi di grammatica raccolti, per verificare come si è scelto di rispondere all'esigenza di tradurre in materiale didattico le indicazioni (piuttosto generiche) che si leggono a partire dalla legge 170/2010 sulle *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* e dalle *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* (allegate al Decreto Ministeriale del 12 luglio 2011), unico riferimento normativo per i docenti. E vista la mancanza di paradigmi consolidati e sillabi di contenuti da seguire, l'analisi delle sezioni di grammatica inclusiva può rivelare i principi ispiratori e i criteri classificatori con i quali si operano scelte specifiche e sui quali è fondamentale riflettere per la progettazione dei futuri materiali scolastici.

Nello specifico, le grammatiche prese in esame sono le seguenti:

- 1) *Singolare Plurale. Una grammatica per tutti* (Flores 2017);
- 2) *Dimmi di sì. Grammatica con metodo* (Novembri, Marra 2020);

⁶ Giova qui ricordare che la certificazione (che segue la diagnosi) di disturbo specifico dell'apprendimento in Italia può esser fatta a partire dalla fine del secondo anno della scuola primaria, come indicano le nuove *Linee guida sulla gestione dei DSA* pubblicate il 20 gennaio 2022 dall'Istituto Superiore di Sanità (ISS) (disponibili al link <https://www.iss.it/-/snlg-disturbi-specifici-apprendimento>). Tra l'altro, credo sia rilevante ricordare che per la stesura di tale normativa sono stati coinvolti per la prima volta associazioni di linguisti.

- 3) Rossi, Fabio, Ruggiano, Fabio, *La grammatica Treccani*, vol. A, (Rossi, Ruggiano 2022);
- 4) *In buone parole. La grammatica per comprendere e produrre i testi* (Sensini 2020);
- 5) *la grammatica italiana* (Serianni, Della Valle, Patota 2020);
- 6) *La matita verde. Edizione separata essenziale* (Serianni, Della Valle, Patota 2023);
- 7) *A rigor di logica* (Zordan 2019).

In questa sede, ci si soffermerà non tanto sui volumetti a parte, che si trovano spesso in aggiunta ai volumi di base delle grammatiche in questione, bensì sui contenuti inseriti (in modo più o meno integrato) nel corso dei capitoli in cui si articolano i volumi di grammatica, per osservare le modalità di selezione degli stessi contenuti, di progettazione e di realizzazione delle sezioni di didattica inclusiva.

Tali spazi sono ben riconoscibili: anzitutto sono graficamente resi in caratteri ad alta leggibilità; sono poi solitamente impaginati utilizzando un colore diverso rispetto al resto dei contenuti sviluppati all'interno delle singole unità e hanno titoli che rinviano sempre all'inclusione come sinonimo di "facilitazione". Solo a titolo esemplificativo, basterà qui menzionare le sessioni *Impara facile* della grammatica di Serianni, Della Valle e Patota (2020), o *Insieme è facile*⁷ del volume di Sensini (2020), o ancora *Più facile* del libro di Zordan (2019)⁸.

Ancora una volta vale senz'altro la pena soffermarsi sulla questione terminologica (e, di conseguenza, concettuale): se di operazione di "facilitazione" si tratta, la si dovrebbe intendere come semplificazione dei processi per la veicolazione dei contenuti che, al contrario, non dovrebbero risultare semplificati (o ridotti), bensì adattati (e resi, come già più volte detto, il più possibile universalmente accessibili) alle esigenze specifiche di studenti diversi con stili cognitivi e di apprendimento differenti, dunque progettati e pensati per tutti gli studenti, includendo così anche coloro che hanno difficoltà e/o disturbi di apprendimento⁹.

⁷ In questo caso si pone l'accento anche sul ruolo dell'apprendimento di tipo cooperativo (il cosiddetto *Cooperative Learning*). Sui vantaggi implicati dall'adozione di tale approccio in caso di difficoltà di apprendimento qui non mi dilungherò, rinviando, per esempio, a De Piano (2018).

⁸ Fa eccezione, invece, la grammatica di Rossi e Ruggiano (2022) che propone tali sezioni come momenti di riepilogo e sistematizzazione dei contenuti, identificandoli con i titoli *Fissa i concetti* e *Ripasso con mappe e tabelle*.

⁹ Non si entrerà approfonditamente nel merito della complessità implicata dai concetti di "facilitazione" e "semplificazione linguistica", rinviando, tra gli altri, a Bachis 2022 (e alla bibliografia qui contenuta): gioverà qui ricordare tuttavia che, da un punto di vista linguistico, l'operazione di semplificazione può essere definita, secondo la nota definizione di Berruto (1990: 43) «come il processo secondo cui a una forma o struttura X di una lingua si contrappone o si

2. Per un’analisi degli spazi dedicati alla “grammatica inclusiva”

2.1. Questioni metodologiche: sulla presenza sistematica (quasi “ossessiva”) delle definizioni

Come noto, il volume (di base, il cosiddetto volume A) su cui si concentra l’analisi sviluppa la trattazione della morfologia dell’italiano, proponendo, in primo luogo, singoli capitoli dedicati alle diverse parti del discorso. È solitamente alla fine di ognuno di questi capitoli che si colloca la sezione dedicata alla didattica “inclusiva”.

Entrando nel vivo dell’analisi delle pagine che la compongono, si nota che la sezione si apre sistematicamente con la ripresa della definizione della stessa classe del discorso oggetto del capitolo che si conclude. Se ne vedano subito alcuni esempi (che rinviano alla categoria del “nome”, scelta come campione per l’analisi e per la disamina delle questioni prese in considerazione):

- a) «Il nome è la parte variabile del discorso che serve a indicare persone, animali e cose che esistono o che si possono immaginare» (Flores 2017: 83);
- b) «Il nome è la parte del discorso che serve a “nominare”, a indicare tutto ciò che esiste nella realtà e nel pensiero. Il nome è una parte variabile del discorso: ha un genere proprio (maschile o femminile) e cambia nel numero (singolare o plurale); le parole che si riferiscono al nome (articoli e aggettivi) concordano con esso» (Novembri, Marra 2020: 93);

Come evidente già dalla lettura di queste due definizioni, «la classe dei nomi viene normalmente definita per via nozionale, come la classe delle parole che fanno riferimento a un’entità fisica (persone, animali, oggetti, fenomeni) o culturale (sentimenti, concetti) unitaria dotata di caratteristiche proprie» (Andorno 2003: 14). Il criterio nozionale, tuttavia, non può essere sufficiente: basti pensare alle difficoltà di accesso alle forme nominali che implica nei casi, detti ancora da Andorno (*ibidem*) «periferici», che non corrispondono (o, almeno, non in modo prototipico) alla definizione di nome data nei termini appena descritti: «esistono insomma parole che sembrano calzare meglio alla definizione che si dà della classe cui appartengono» (Andorno 2003: 13-14).

Interessante notare inoltre che la prima delle due definizioni risulta come aggiunto alla pagina in cui si colloca la sintesi visuale (strumento che verrà trattato più avanti), come si nota nella Fig. 1.

sostituisce una corrispondente forma o struttura Y [...] più semplice; dove più semplice significa di immediata processabilità, vale a dire più facile, più agevole, meno complesso, meno impegnativo a qualche livello per l’utente».

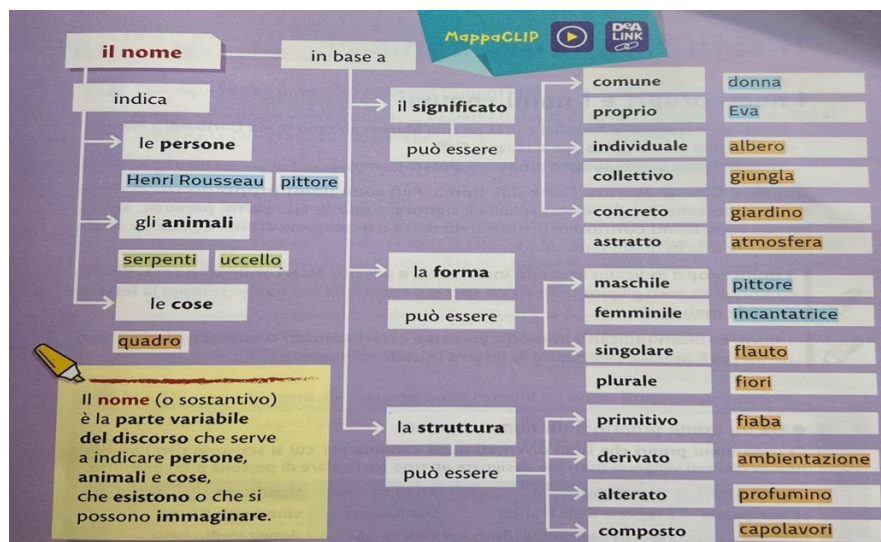


Figura 1: Sintesi visuale (tratta da Flores 2017: 83).

Se la mappa contiene anche riferimenti alle proprietà formali della categoria del nome, la definizione si focalizza, lo si diceva, sul criterio semantico-nozionale.

Si consideri ora questo esempio:

- c) «Il nome è una parte variabile del discorso che serve a identificare le persone, gli animali e le cose. Il nome concorda in genere e numero con gli articoli, gli aggettivi, i pronomi e i verbi che a esso si riferiscono. Tutte le parti del discorso possono essere sostantivate, cioè diventare nomi, precedute o no dall'articolo» (Rossi – Ruggiano 2022: 141).

Definizioni come questa estendono la descrizione basandosi su classificazioni che, oltre ai criteri nozionali, prendono in considerazione anche il criterio (morfo)sintattico che, «per descrivere le parti del discorso è più accessibile e inclusivo della descrizione tradizionale, basata sul criterio nozionale» (Notarbartolo 2019b: 659), osservato “in azione” poco sopra. Le peculiarità (morfo)sintattiche (come, in questo caso, la concordanza di elementi in combinazioni sintattiche), unite a quelle specificamente distribuzionali (che caratterizzano la categoria in questione in base alla posizione nel discorso, anche in rapporto, alle altre classi), restano universalmente valide e rappresentative anche di casi non prototipici.

L'osservazione della funzione sintattica, infatti, rende conto del reale manifestarsi della categoria analizzata (il nome, in questo caso) in contesti combinatori, gettando luce anche sui rapporti con le altre parti del discorso. In questo modo la definizione, avvalendosi del dato concretamente contestualizzato, può tramutarsi da sterile vezzo della didattica tradizionale a valido strumento di supporto, specialmente in caso di difficoltà di apprendimento.

2.2. Strumenti di grammatica inclusiva: dalle sintesi visuali ai "laboratori" incentrati sul testo

La predilezione per l'adozione di certi criteri classificatori fin qui osservati e commentati è la stessa alla base dell'elaborazione delle cosiddette "mappe concettuali" proposte nelle sezioni oggetto dell'indagine. Si tratta di una tipologia di ausilio all'apprendimento (che rientra nella categoria dei cosiddetti "strumenti compensativi", secondo la normativa di riferimento citata poco sopra) che, favorendo tipologie di comunicazione visiva, secondo quanto si definisce un approccio di *visual thinking* e *visual learning*, sfrutta gerarchie di forme e di colori per la rappresentazione degli elementi descritti, non limitandosi (o, almeno, provando a non farlo) a selezionare parole (e concetti) chiave, ma elaborando sintesi il più possibile esaustive degli argomenti trattati in ogni capitolo, con corrispondenze e associazioni, seguendo i principi dell'apprendimento significativo (cfr., tra gli altri, Novak 2012). Si veda in proposito l'esempio a seguire:

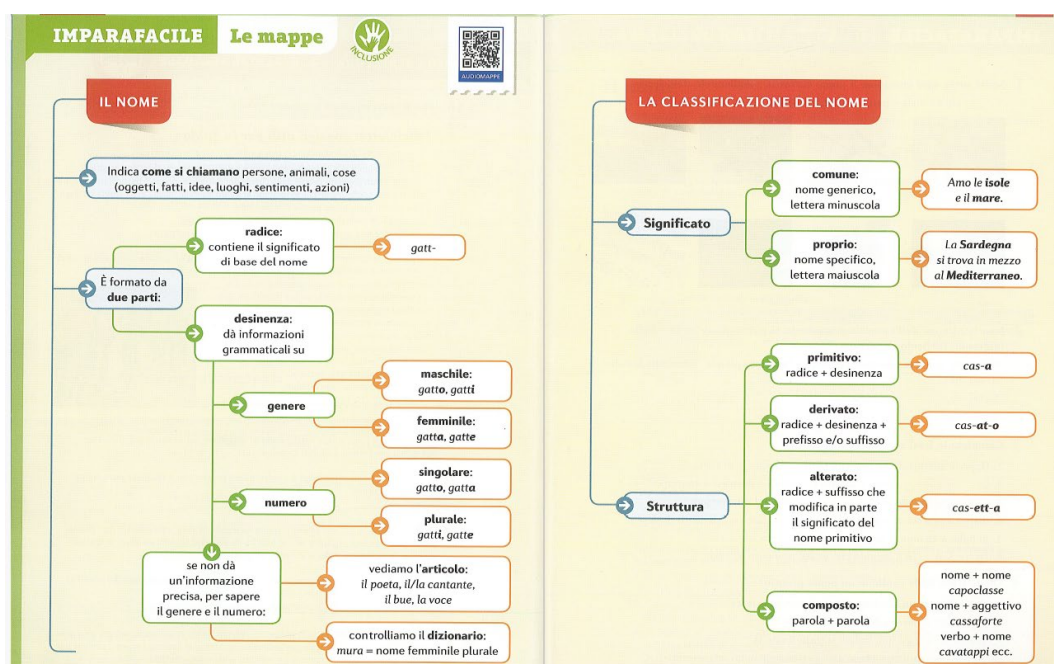


Figura 2: Esempio di mappa proposta alla fine del capitolo sul "nome" (Serrianni et al. 2020: 280-281).

Come dimostra anche la Fig. 2, le mappe tendenzialmente forniscono sintesi che si basano su criteri di classificazione di tipo essenzialmente formale, cui si aggiungono parametri di tipo semantico: talora, specialmente nei testi di grammatica più recenti, si nota una maggiore attenzione (e, dunque, maggior

spazio dedicato) all'esemplificazione, solitamente ingabbiata nella manualistica precedente in mere liste decontestualizzate. In alcuni casi virtuosi (lo si nota, ad esempio, tra gli altri, in Rossi e Ruggiano 2022), infatti, si osserva che tali liste cominciano a lasciare spazio a contesti linguistici verosimili di più ampio respiro (frasi o brevi testi), in cui l'elemento trattato nel singolo capitolo è mostrato nel suo funzionamento attivo.

In quest'ottica, talvolta, accanto alle mappe si aggiungono riepiloghi in forma discorsiva che rappresentano ulteriori operazioni di transcodificazione e, allo stesso tempo, fungono da sintesi utili al ripasso. Si osservi, quindi, l'esempio riportato nella Fig. 3:

Ripasso con la sintesi

Che cos'è il nome

Il NOME è una parola variabile che ci permette di indicare tutto quello che esiste intorno a noi: persone (**mamma**), oggetti (**zaino**), luoghi (**scuola**), animali (**gatto**).

Ci permette di indicare anche tutto quello che pensiamo e proviamo: idee (**libertà**), sentimenti (**amicizia**), sensazioni (**sete**).

Ogni nome è formato da due parti:

- la **RADICE**, che non cambia e che contiene il **significato** del nome;
- la **DESINENZA**, che **può cambiare** e ci dice se il nome è maschile o femminile, singolare o plurale.

ragazz- o	ragazz- a	ragazz- i	ragazz- e
↑	↑	↑	↑
maschile singolare	femminile singolare	maschile plurale	femminile plurale

Il significato del nome

NOME COMUNE → lettera iniziale minuscola → indica una persona (**ragazzo**), un animale (**cane**) o una cosa (**città**) in modo generico.

NOME PROPRIO → lettera iniziale maiuscola → indica una persona (**Luca**), un animale (**Fido**), una cosa (**Bologna**) in modo particolare e specifico.

NOME CONCRETO → indica persone, animali, cose **percepibili con i sensi** (**bambina**, **gelato**, **gatto**).

NOME ASTRATTO → indica idee, sentimenti, concetti che possiamo **percepire solo con la mente** (**felicità**, **intelligenza**, **amore**).

NOME INDIVIDUALE → indica una sola cosa o essere animato (**pecora**, **isola**).

NOME COLLETTIVO → è un nome singolare che indica un insieme di elementi: la parola **gregge** è un nome singolare che indica un gruppo di pecore.

La forma del nome

Il nome può essere **MASCHILE** o **FEMMINILE** (**penna** = femminile, **quaderno** = maschile).

NOME MOBILE → cambia dal maschile al femminile e dal femminile al maschile (il **nonno** / la **nonna**, l'**orsa** / l'**orso**).

Figura 3: Sintesi discorsiva contenuta in Serianni et al. 2023: 297.

Si tratta di fasi di un unico processo del tutto inclusivo, in cui uno stesso contenuto viene proposto in forme e modalità diverse, nel pieno rispetto dei diversi stili cognitivi.

In generale, nei volumi di più recente pubblicazione, le mappe diventano sempre più “parlanti”. In questo modo costituiscono esse stesse “testi” a tutti gli effetti, sviluppati tramite codici semiotici diversi accostati tra loro, con un medesimo intento comunicativo, rappresentando un vero e proprio strumento di supporto per tutte le tipologie di apprendenti:

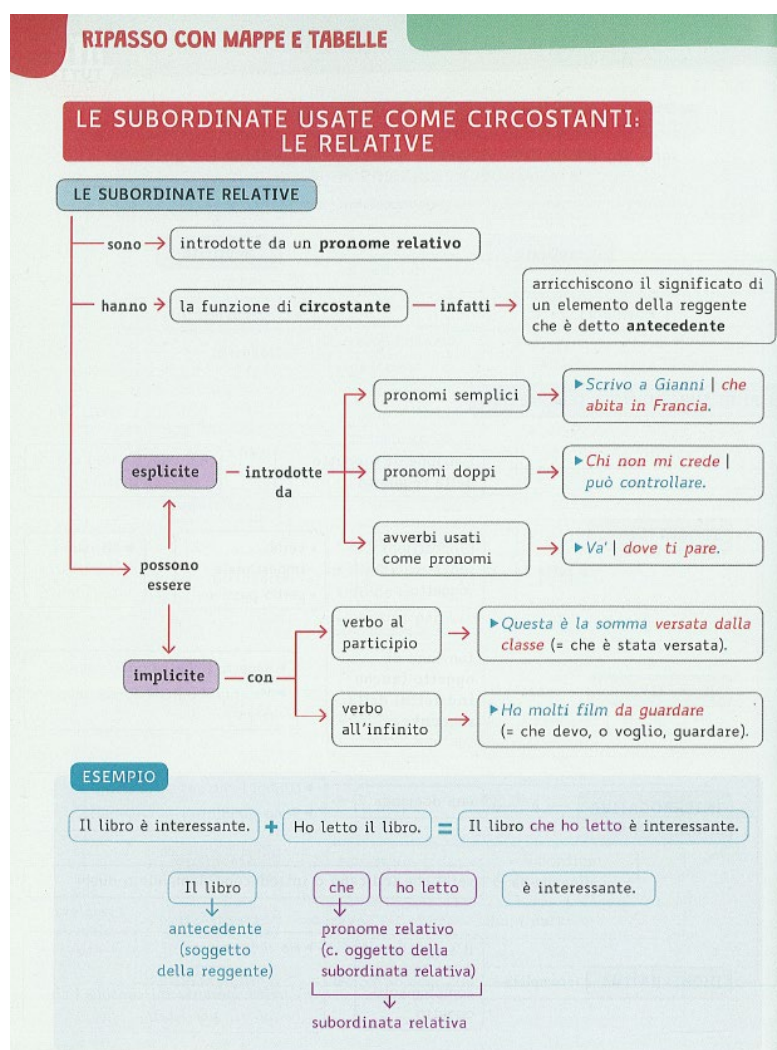


Figura 4: esempio di “mappa concettuale parlante” (Rossi, Ruggiano 2022: 694).

Casi come quello rappresentato in Fig. 4 mostrano inoltre, come si accennava poco sopra, una maggiore attenzione al ruolo del contesto e dunque a fatti di lingua viva, e in azione, che si sostituiscono a nomenclature avulse da ogni

contestualizzazione, che è invece operazione fondamentale per l'interiorizzazione alla base dei processi di acquisizione linguistica.

A tal proposito, e nell'ottica della presa in esame dei contesti sintattici (più ampi) in cui ogni singolo elemento può collocarsi, colpisce un'assoluta novità all'interno della sezione segnalata come "inclusiva", ovvero la presenza di un percorso laboratoriale incentrato sul testo, come quello riportato nella Fig. 5.

Dalla grammatica al testo

testo narrativo

L'eco sbagliata

Nel suo *Libro degli errori*, Gianni Rodari raccoglie poesie, filastrocche e brevi racconti di fantasia come questo, sull'eco.

1 LAVORIAMO

Le parole in rosso sono nomi.

Classifica i nomi dalla riga 14, aiutandoti con le segnalazioni.

5 nomi comuni di cosa.

.....

.....

.....

.....

.....

4 nomi propri.

.....

.....

.....

.....

.....

1 nome derivato.

.....

.....

.....

- 1 Non venitemi più a decantare le meraviglie
- 2 dell'eco. Ieri mi hanno portato a provarne una. Ho
- 3 cominciato con semplici domandine di aritmetica:
- 4 «Quanto fa due per due?»
- 5 «Due,» ha risposto l'eco, senza riflettere. Un buon
- 6 inizio, non c'è che dire.
- 7 «Quanto fa tre per tre?»
- 8 «Tre,» ha esclamato giuliva. L'aritmetica,
- 9 evidentemente, non era la sua specialità.
- 10 Per darle un'altra occasione di fare bella figura le
- 11 ho chiesto allora:
- 12 «Ascolta, ma pensaci un momentino prima di
- 13 rispondere: è più grande Roma o Como?»
- 14 «Como,» ha esultato l'eco.
- 15 Va bene, lasciamo stare anche la geografia.
- 16 Proviamo con la storia. Chi ha fondato Roma:
- 17 Romolo o Manfredini?
- 18 «Manfredini,» ha gridato l'eco. Tifosa, per giunta.
- 19 Non mi sono più tenuto, e le ho voluto dare la
- 20 frecciata finale:
- 21 «Chi è più ignorante fra me e te?»
- 22 «Te!» ha risposto l'eco. Impertinente.
- 23 No, no, non venitemi più a decantare le meraviglie
- 24 dell'eco.

(da G. Rodari, *Libro degli errori*, Einaudi)

Figura 5: Esempio di "laboratorio testuale" (Novembri, Marra 2020: 142).

Percorsi come questi mostrano nello specifico, tra l'altro, l'importanza del ruolo della dimensione testuale su cui dovrebbe incentrarsi la didattica, anche per dare conto degli usi applicativi delle regole grammaticali, in un continuo dialogo tra grammatica e testo (cfr., per esempio, Palermo 2021).

Particolarmente interessanti, e rilevanti in questa analisi, sono poi alcune sintesi, proposte ancora in forma di mappa, che non veicolano solo contenuti bensì processi, operazioni, strumenti che risultano fondamentali specialmente per gli alunni con DSA: il disturbo di apprendimento infatti ostacola l'acquisizione di alcuni automatismi legati alle abilità e alle capacità che favoriscono l'apprendimento, colpendo le funzioni esecutive, ovvero tutti quei processi co-

gnitivi che regolano i nostri comportamenti, tra cui la memoria di lavoro, implicata in prima istanza nei processi di apprendimento. Ecco nella Fig. 6 un esempio della tipologia di mappa in questione:

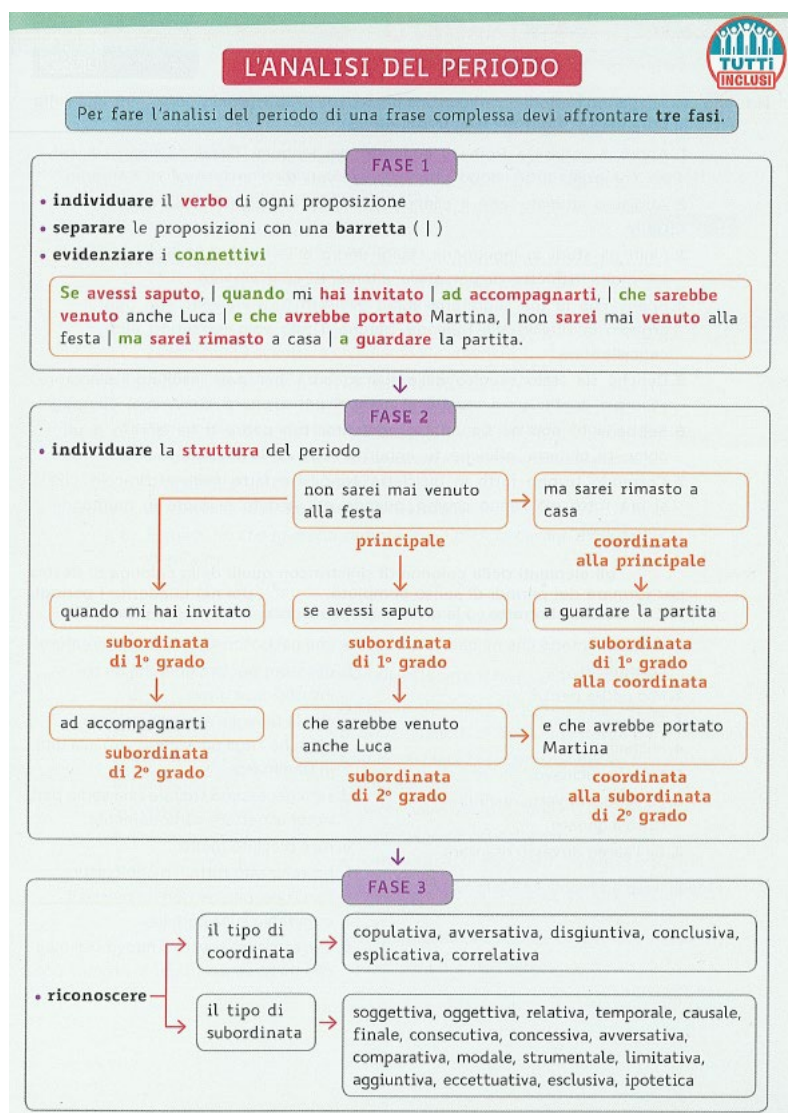


Figura 6: Sintesi visuale con indicazioni metodologiche (tratta da Rossi, Ruggiano 2022: 697).

Che si rivolga una maggiore attenzione ai processi di apprendimento e all'applicazione pratica delle regole lo dimostra anche la presenza di spazi come quelli individuabili in Sensini (2020), dal titolo *Impara il metodo e Metti in pratica*, che propongono indicazioni di tipo metodologico, corredate da una sorta di guida al lavoro di analisi strutturato, come nell'esempio, in punti elenco esplicativi o domande puntuali:

Il nome

1 Impara il metodo

► Per fare l'analisi grammaticale di un nome contenuto in una frase o in un testo è necessario distinguere le altre parti del discorso. **Ricorda** che il nome serve a designare le cose (persone, luoghi, animali, oggetti...) ed è variabile nel genere (maschile o femminile) e nel numero (singolare o plurale).

► Di ogni nome bisogna indicare le seguenti caratteristiche:

- 1 la **specie generica**: di persona, di animale, di cosa;
- 2 la **specie in rapporto al significato**: nome comune o proprio, concreto o astratto, individuale o collettivo;
- 3 il **genere**: maschile, femminile;
- 4 il **numero**: singolare, plurale, invariabile, difettivo, sovrabbondante;
- 5 la **struttura morfologica**: primitivo, derivato, alterato, composto

Esempio: sale: nome comune di cosa, concreto, individuale, maschile, singolare, primitivo

2 Metti in pratica

► Osserva la seguente frase, in cui sono stati evidenziati i nomi. Aiutandoti con le domande proposte, completa l'analisi di ciascuno.

Sull'**altopiano** un vecchio **pastore** pascola il suo **gregge** di **pecorelle**.

- 1 È un nome comune, proprio, concreto, astratto, individuale o collettivo?
- 2 È un nome di persona, di animale o di cosa?
- 3 È un nome maschile o femminile?
- 4 È un nome singolare, plurale, invariabile, difettivo o sovrabbondante?
- 5 È un nome primitivo, derivato, alterato o composto?

altopiano: nome ⁽¹⁾ comune, ⁽²⁾ di cosa, ⁽³⁾ concreto, ⁽⁴⁾ individuale..., ⁽⁵⁾ maschile... ⁽⁶⁾ singolare, ⁽⁷⁾ composto
 pastore: nome ⁽¹⁾ comune, ⁽²⁾ di persona, ⁽³⁾ concreto..., ⁽⁴⁾ individuale, ⁽⁵⁾ maschile ⁽⁶⁾ singolare..., ⁽⁷⁾ primitivo
 gregge: nome ⁽¹⁾ comune..., ⁽²⁾ di cosa, ⁽³⁾ concreto, ⁽⁴⁾ collettivo..., ⁽⁵⁾ maschile ⁽⁶⁾ singolare, ⁽⁷⁾ primitivo
 pecorelle: nome ⁽¹⁾ comune, ⁽²⁾ di animale, ⁽³⁾ concreto, ⁽⁴⁾ individuale, ⁽⁵⁾ femminile..., ⁽⁶⁾ plurale, ⁽⁷⁾ alterato...

Figura 7: Esempio di sintesi di tipo metodologico (tratto da Sensini 2020: 211).

2.2.1. Sull'accessibilità delle attività (e delle tecniche) didattiche

Per la progettazione di attività didattiche fruibili e accessibili, anche in presenza di difficoltà di apprendimento, risulta senz'altro utile individuare specifici "indicatori" in base ai quali progettare attività accessibili, come, per esempio, quelli proposti da Daloiso (2012: 150-151, a cui si rimanda per approfondimenti), ovvero «complessità cognitiva, analisi linguistica, composizionalità, strutturazione e semioticità». Ogni attività, in questo modo, dovrebbe essere valutata, quindi, secondo il grado (limitato, intermedio, elevato) di carico cognitivo (attenzione, memoria, riflessione critica) richiesto; di livello (o di livelli) di analisi (fonologia, morfologia, sintassi, ecc.) e di abilità linguistiche coinvolte; di strutturazione dei compiti (tramite schemi e modelli di esempi e modelli predefiniti di supporto all'esecuzione); di uso di diversi codici semiotici.

Solo per fare qualche esempio di applicazione di tali criteri, nel campione dei manuali analizzati si trovano, anche se non in tutti i casi, e comunque in misura molto limitata, serie (spesso sequenziali, poste in ordine di gradualità, dalla più semplice alla più complessa) di attività che si basano, per la maggior parte, su operazioni di riconoscimento: in tali attività si trovano tabelle, griglie o tecniche di abbinamento parola-immagine che ricorrono, in modo

funzionale, all'accostamento di codici semiotici diversi, nell'ottica dell'utilizzo di un alto livello di "semioticità" (secondo uno dei criteri appena menzionati), come mostrano i casi nelle Figg. 8 e 9:

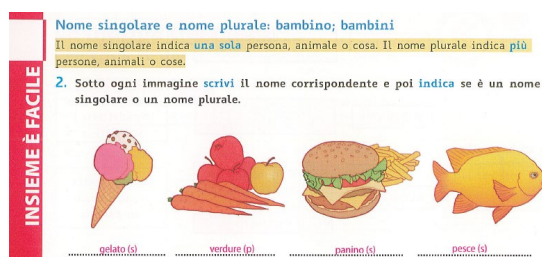


Figura 8: Esempio di esercizio di abbinamento parola-immagine (Sensini 2020: 210).



Figura 9: Esempio di esercizio di abbinamento parola-immagine (Serianni et al. 2020: 282).

Non mi dilungherò qui sul ruolo delle immagini in tali contesti, pur consapevole dell'importanza della questione, limitandomi a rilevare, tuttavia, che questi volumi, considerata la tipologia di apprendente cui sono indirizzati, sono naturalmente ricchi di immagini polifunzionali. Si tratta infatti sia di dispositivi ornamentali, decorativi, sia di strumenti che fungono da parte integrante dell'attività da svolgere. Nei casi riportati nelle Figg. 8-9, si riconoscono, per esempio, immagini funzionali allo svolgimento dei compiti richiesti dall'esercizio stesso.

Sulla questione della gradualità delle operazioni e delle attività da proporre, si rileva infine che nei manuali di più recente pubblicazione (tra quelli presi in esame lo si riscontra a partire dal 2020) vi sono alcune pagine dedicate agli esercizi classificati secondo livelli diversi (base, intermedio e avanzato), di cui nella Fig. 10 si mostra un esempio:

ESERCIZI DI SINTESI PER LIVELLI

LIVELLO BASE

1. RICONOSCIMENTO Nelle seguenti coppie di frasi le parole in corsivo sono scritte e si pronunciano nello stesso modo ma hanno significato diverso. Indica con una crocetta la frase in cui la parola è un nome. (1 punto per ogni individuazione)

1. a. ☐ Fate silenzio, per favore, sto parlando al telefono. b. ☒ Le *fate* sono personaggi tipici delle fiabe. 2. a. ☐ Benché *faccia* molto freddo, non voglio rinunciare alla mia camminata serale. b. ☒ Che *faccia* hai, questa mattina! Non hai dormito? 3. a. ☒ Ho ascoltato le tue *ragioni*, adesso tu ascolta le mie. b. ☐ Tu non *ragioni*, ragazzo mio! 4. a. ☒ Il magistrato antimafia elogiò il coraggio della sua *scorta*. b. ☐ Milvia ogni mattina *scorta* la sua sorellina fino alla porta dell'aula di prima elementare. 5. a. ☐ C'è qui una signora che dice di essere la zia di Anna. b. ☒ Dall'*astronave* spuntò un essere verdastro e gelatinoso.

Punti / 5

2. COMPLETAMENTO Completa il cruciverba con i nomi corrispondenti alle definizioni. Accanto a ogni definizione trovi tra parentesi il tipo di nome da inserire. (1 punto per ogni inserimento corretto)

Orizzontali 2. Tipico piatto rustico a base di farina di granturco (nome comune). 5. I marinai di una nave (nome collettivo). 7. Capitale della Norvegia (nome proprio). 8. Sentimento di chi si ritiene superiore e ha un certo disprezzo per gli altri (nome astratto).

Verticali 1. Il vulcano di Napoli (nome proprio). 3. Qualità di chi è pronto ad aiutare gli altri, anche a costo di sacrifici (nome astratto). 4. L'insieme degli animali di una certa area (nome collettivo). 6. È un ingrediente indispensabile per fare una frittata (nome comune).

Punti / 8

Figura 20: Esempio di sequenza di esercizi “a livelli” (Sensini 2020: 212).

Osservando più nel dettaglio le attività contenute in questa sezione, merita una (seppur breve) riflessione a parte, l'analisi delle consegne delle varie attività, nell'ottica del rispetto dei criteri di accessibilità poco sopra enucleati, e in particolare, nella prospettiva dell'analisi di un input linguistico adeguato e strutturato, che si rivolga direttamente all'apprendente, coinvolgendolo e guidandolo nel processo di apprendimento e nello svolgimento degli esercizi, anche attraverso esempi-guida e modelli linguistici da compilare.

Come mostra la Fig. 10, le consegne che corredano ogni esercizio contengono di fatto indicazioni che specificano come svolgere i singoli compiti proposti, evidenziando la forma verbale che dà conto della procedura da seguire, dunque del tipo di compito (e di operazione), piuttosto che del fenomeno linguistico (come avveniva nella manualistica precedente) su cui si focalizza l'esercizio, in una prospettiva “inclusiva”, che mira, in primo luogo, a lavorare sulla metodologia di apprendimento prima che sui contenuti veicolati. Nello specifico, la forma verbale si trova alla seconda persona singolare, attivando direttamente, in termini jakobsoniani, la funzione “conativa”, funzione centrata, non a caso, sul destinatario.

Negli esercizi contenuti nella Fig. 10, entrambe le consegne si sviluppano in più proposizioni, che, segmentate, illustrano, scomponendoli, i compiti richiesti, in modo da individuarli e diversificarli, cercando di superare eventuali ostacoli implicati da un input linguistico non “adeguato”.

3. Per concludere

L'analisi degli spazi dedicati alla didattica inclusiva, seppur in un piccolo campione di volumi di grammatica per le scuole secondarie di primo grado, permette di osservare quanto in seguito all'emanazione della legge 170/2010 e alle relative linee guida allegate sia stato recepito e sia stato fatto (e quanto ci sia ancora da fare e capire) nell'ambito della progettazione di materiali didattici accessibili in questo delicato segmento scolastico, specialmente quando si tratta di adeguare tali materiali alle esigenze di alunne e alunni con disturbi specifici dell'apprendimento.

La mancanza di indicazioni specifiche su cosa significhi nella pratica proporre materiale *ad hoc* per tipologie specifiche di allievi implica una forte necessità di revisione dei volumi, in questo caso, dei volumi di grammatica, cercando di capire quali siano le scelte effettuate, quali le strategie messe in campo, quali gli "adattamenti" realizzati.

Riflessioni di questo tipo comportano, in primo luogo, una riconsiderazione del concetto di "inclusione", "integrazione" e "accessibilità", al centro attualmente di accesi dibattiti, specialmente in ambito educativo. Rinviano all'esempio concreto del libro di grammatica, sembra che, seppur con qualche eccezione (almeno nell'approccio), gli spazi di didattica inclusiva siano spesso, forse anche per ragioni di necessaria visibilità sin dal primo contatto col testo, ridotti a (poche) pagine organizzate in modo quasi stereotipato e in misura minima integrate col resto del volume (relegati, nella maggior parte dei casi, a volumetti a parte ancillari).

In generale le sezioni dedicate alla didattica inclusiva sono caratterizzate dalla costante presenza di sintesi visuali (sotto forma di mappe e tabelle), costellate, in modo quasi «ostinato» (nei termini di Weinrich 1964 [2004: 45]), da tentativi di proposte di definizioni, basate su criteri quasi esclusivamente semantico-nozionali, che, per loro natura, non riescono a essere universalmente validi e, dunque, a rappresentare la varietà dei casi concreti cui si riconducono le diverse categorie del discorso. Sono infatti rari i casi in cui i criteri classificatori presi in considerazione tengano conto anche dei contesti distribuzionali (combinatori, sintattici) in cui le varie parti del discorso si trovano. Ciò implica spesso, e inevitabilmente (almeno per quanto si è potuto vedere con l'analisi svolta fin qui), che le definizioni trascurino esemplificazioni degli usi reali della lingua e non muovano dal dato concreto: in tal modo si generano ostacoli nell'apprendimento di fatti che risultano già in partenza eccessivamente astratti e quindi non adatti a sviluppare la capacità di astrazione, operazione necessaria per tutti gli studenti, con o senza difficoltà di apprendimento.

A tal proposito, sembra, tuttavia, lo si è visto, che alcuni dei più recenti volumi mostrino un'attenzione gradualmente crescente all'inserimento di contesti più o meno ampi di lingua, evitando decontestualizzazioni di forme in

astratto, privilegiando quindi dati concreti utilizzati come punto di partenza per sviluppare la capacità di astrazione, che, se lacunosa, non lo è di più in caso di disturbo specifico di apprendimento.

L'osservazione di certi strumenti, come le mappe, presenti nelle sezioni analizzate, permette infine di riflettere e individuare specifiche categorie (per esempio, struttura, significato, ecc.) utili per la descrizione di tutte le strutture linguistiche, che possano ricorrere quindi in modo funzionalmente trasversale tra i contenuti dei singoli capitoli del volume di grammatica, rappresentando il filo rosso che può percorrere un unico (e unitario) itinerario grammaticale, senza bisogno di materiali aggiuntivi proposti a parte.

Riferimenti bibliografici

- Andorno, Cecilia (2003), *La grammatica italiana*, Milano, Mondadori.
- Bachis, Dalila (2022), *Scrivere e riscrivere i testi in chiave accessibile e rappresentativa: alcune indicazioni pratiche*, in «Italiano LinguaDue», 14 (1), pp. 1018–1037 (<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18336>).
- Berruto, Gaetano (1990), *Semplificazione linguistica e varietà sub-standard*, in Günter Holtus – Edgar Radtke (eds.), *Sprachlicher Substandard III, Standard: Substandard und Varietätenlinguistik*, Tübingen, Niemeyer, pp. 17-43.
- Bianchi, Valentina (in corso di stampa), *Note sui "nuovi spazi" di grammatica inclusiva nei testi scolastici*, in Bora Ayşar – Federica Brachini – Valeria Cavalloro – Valentina Iosco – Viola Nardi – Giulia Peri – Giulia Virgilio (a cura di), *Innovamenti. Spazi e percorsi per una ricerca multidisciplinare*, Siena, Edizioni Università per Stranieri di Siena.
- Daloiso, Michele (2012), *Lingue straniere e dislessia evolutiva*, Torino, Utet.
- De Piano, Angela (2018), *Apprendimento cooperativo e didattica inclusiva. Dall'interazione all'inclusione*, Limena, Libreriauniversitaria.it Edizioni.
- Flores, Anna (2017), *Singolare Plurale. Una grammatica per tutti*, Novara, De Agostini Scuola.
- ISS (Istituto Superiore di Sanità) (2022), *Linee guida sulla gestione dei DSA* (<https://www.iss.it/-/snlg-disturbi-specifici-apprendimento>).
- Meyer, Anne – Rose, David H. – Gordon, David (2014), *Universal Design for Learning: Theory & Practice*, Lynnfield MA, CAST Professional Publishing.

- MIUR 2010, Legge 8 ottobre 2010 *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf.
- MIUR 2011, *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* allegate al Decreto Ministeriale del 12 luglio 2011, <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dsa>.
- MIUR 2012, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (Decreto Ministeriale 254 del 2012): https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf.
- Molinelli, Piera – Stanga, Silvia (2024), *Scrivere bene per includere... meglio*, Firenze, Franco Cesati Editore.
- Notarbartolo, Daniela (2019a), *Padronanza linguistica e grammatica. Perché e che cosa insegnare*, Academia Universa Press.
- Notarbartolo, Daniela (2019b), *Modelli sintattici e strumenti visivi: la grammatica per studenti con BES*, in «Italiano LinguaDue», 11/2, 2019 pp. 658-670 (<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12823>).
- Novak, Joseph D. (2012), *Costruire mappe concettuali. Strategie e metodi per utilizzarle nella didattica*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson.
- Novembri, Valeria – Marra, Melania (2020), *Dimmi di sì. Grammatica con metodo*, Milano, Mondadori Education.
- Palermo, Massimo (2021), *Le regole della grammatica e le regole del testo. Riflessioni in chiave didattica*, in «Italiano a scuola», 3, pp. 191-206 (<https://italianoascuola.unibo.it/article/view/12993>).
- Rossi, Fabio – Ruggiano, Fabio (2022), *La grammatica Treccani*, vol. A, Firenze, Giunti e Tancredi Vigliardi Paravia Editori.
- Sensini, Marcello (2020), *In buone parole. La grammatica per comprendere e produrre i testi*, vol. A, Milano, Mondadori Education.
- Serianni, Luca (2015), *Interpretare e produrre un testo argomentativo: alcune riflessioni operative*, in Luca Serianni – Francesco Clementi (a cura di), *Quale Scuola? Le proposte dei Lincei per l'italiano, la matematica, le scienze*, Roma, Carocci, pp. 47-63.
- Serianni, Luca – Della Valle, Valeria – Patota, Giuseppe (2020), *la grammatica italiana*, Milano-Torino, Pearson.
- Serianni, Luca – Della Valle, Valeria – Patota, Giuseppe (2023), *La matita verde. Edizione separata essenziale*, vol. A, Milano, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori.

Weinrich, Harald (1964), *Tempus. Besprochene und erzählte Welt*, Stuttgart, Kohlhammer [trad. it. *Tempus. Le funzioni dei tempi nel testo*, Bologna, il Mulino, 2004].

Zordan, Rosetta (2019), *A rigor di logica*, vol. 1, Milano, Rizzoli Education.

“De te fabula narratur”.

Scrittura e *agency* secondo il Writing and Reading Workshop nella Secondaria di secondo grado

STEFANIA LEONDINI

“De te fabula narratur”. Writing and agency according to Writing and Reading Workshop in the upper Secondary school

This paper outlines the general principles of workshop-based teaching as applied to upper secondary school, linking theoretical reflection on writing to its practical and operational application, based on many years of teaching experience. The discussion focuses in particular on the production of the most common text types and on the concept of agency, drawn from the U.S. workshop model.

Questo contributo descrive le linee generali della didattica laboratoriale applicata alla scuola secondaria di secondo grado, accompagnando la riflessione teorica sulla scrittura all'applicazione pratica e operativa, secondo l'esperienza didattica maturata in molti anni di insegnamento. La riflessione si concentra soprattutto sulla produzione delle più frequenti tipologie testuali e sul concetto di *agency*, mutuato dal modello del *workshop* statunitense.

STEFANIA LEONDINI (stefania.leondini@scuola.istruzione.it) insegna da più di venti anni Italiano e Lingue Classiche al Liceo Classico “Scipione Maffei” di Verona. Svolge attività di formazione docenti e di ricerca indipendente, come relatore a convegni e seminari di studio e pubblicando articoli su riviste specializzate del settore.

Copyright © 2025 Stefania Leondini
Il testo di questo contributo è distribuito con licenza Creative Commons BY.
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. Scrivere a scuola nel secondo grado

È aperto oramai da tempo il dibattito circa la necessità di innovazione di metodi e procedure nell'insegnamento dell'Italiano nel secondo grado, in modo da rendere gli studenti più responsabili e motivati nel dialogo educativo, e, nel contempo, presentare loro contenuti culturali e competenze in una luce più accattivante. In questo contributo (che si propone di essere approfondimento e applicazione concreta del precedente a carattere più teorico a cui si richiama, apparso su questa medesima rivista, al quale ci permettiamo di rinviare: Leondini 2023), intendiamo osservare da vicino le tradizionali modalità di insegnamento e di verifica, nella persuasione che taluni aspetti vadano ripensati, e tuttavia non ogni cosa sia da respingere.

Seguendo il metodo del *workshop* (in Italia più noto con l'acronimo WRW), come proposto dai docenti americani dei gradi corrispondenti alla nostra Secondaria di secondo grado, e adattando opportunamente tali suggestioni alla nostra realtà scolastica, si ha modo di constatare che la portata innovativa di tale metodo non si fonda tanto su pratiche esteriori e pertanto appariscenti e diverse da quelle per noi abituali – tra cui, per esempio, il rovesciamento della lezione da deduttiva a induttiva, in parallelo con la drastica riduzione delle nozioni di contesto storico-culturale (entrambe, infatti, costringerebbero il docente, soprattutto di liceo, a una troppo forte variazione delle procedure consuete e consolidate, note e familiari a docenti e studenti, rendendo così ardua la transizione verso il cambiamento) –, bensì piuttosto su una sorta di rivoluzione copernicana della concezione e dell'impianto, finalizzata a formare lo studente nel profondo, a sviluppare in ciascuno il pensiero critico e quello creativo¹, i ragazzi sono così supportati e predisposti lungo l'intero percorso a prendere decisioni autonome, avendo cura di evitare da parte del docente gli opposti estremi, tanto dell'abbandonarli a sé stessi, quanto del *patronizing*.

Per questa ragione, si rende necessario il ricorso a frequenti citazioni dagli originali in inglese, allo scopo di riportare con precisione il pensiero di tali docenti e distinguere con una certa acribia quanto è direttamente mutuato da quanto è stato da noi necessariamente adattato al contesto (rispetto della vigente normativa e attuazione delle programmazioni individuali), al fine di chiarire, soprattutto a vantaggio di coloro che non sono particolarmente esperti del metodo, gli aspetti fondanti e le peculiarità dell'applicazione nel secondo grado. E anche perché è solo dalla ampia e diretta consultazione delle fonti originali che diventa possibile cogliere l'esatto senso dell'innovazione didattica inerente a questo metodo.

¹ In sintonia con le recenti indicazioni ministeriali sull'Orientamento.

Nella scuola secondaria di secondo grado², a fronte di tempi contingentati e di *Indicazioni* ministeriali alquanto ampie, il docente è nella condizione di dover progettare il curriculum disciplinare con molta attenzione e non può permettersi il lusso di eccessive dispersioni e deviazioni dalla traiettoria; tuttavia, in presenza di cambiamenti apparentemente di non eccessiva entità, e però rilevanti nella visione generale, può essere possibile, da un lato, preservare quanto nella modalità tradizionale veramente funziona, dall'altro dare quel "giro di vite" che consenta ai docenti di lavorare in modo innovativo, con soddisfazione e motivazione anche da parte degli studenti. Non va nascosto che occorre parecchio lavoro di studio, riflessione e progettazione; nel contempo, comunque, possiamo salvaguardare sia i manuali in adozione, sia tempi e modi dell'insegnamento, e verifiche svolte a norma di legge, in modo da tutelare il docente e il suo lavoro, e così pure gli studenti, specie i più deboli. Soprattutto si rende necessario a monte un cambiamento di mentalità, una sorta di *spostamento*, operato il quale, però, le cose funzionano senza dover richiedere eccessiva dispersione in mille inutili rivoli o in troppe pratiche insolite e ripetitive.

1.1. Troppe operazioni in troppo poco tempo

Di seguito, richiamandoci alla nostra esperienza di insegnamento, supportata dai presupposti teorici prima enunciati, esaminiamo, in primo luogo, le modalità tradizionalmente praticate nell'insegnamento della scrittura scolastica, quindi le poniamo a confronto con altre definite innovative (§ 1), evidenziandone i rispettivi limiti (§ 2); successivamente descriviamo il percorso che proponiamo, applicando e adattando le fondamentali suggestioni dei docenti americani dei gradi corrispondenti (§§ 3 e 4); infine, riportiamo alcuni esempi tratti dalle produzioni svolte dagli studenti (§ 5).

Nella scuola secondaria di secondo grado, le tipologie testuali consuete per la verifica sono, sin dal primo biennio, generalmente quelle proposte per l'esame conclusivo³, ovvero variazioni ispirate a esse, ritenute piuttosto complesse e impegnative, in quanto sottendono processi cognitivi e riflessivi, oltre che mnemonici. Di norma, nella modalità tradizionale della verifica l'argomento da trattare viene scelto dal docente, sia per garantire un punto di partenza omogeneo e una asserita comparabilità dei lavori tra di loro, sia per evitare che gli studenti, conoscendolo in anticipo, possano approfittarne per imbrogliare; tale comparabilità deve comunque potersi conciliare con il ne-

² Da qui in avanti si utilizzerà l'etichetta più concisa di "Scuola superiore" o di "Superiori".

³ Ci riferiamo, pertanto, all'analisi di testo (prosa e poesia), al testo espositivo e argomentativo, e alle relative declinazioni lungo il quinquennio Superiore; escludiamo tipologie "creative", come il testo narrativo, talora proposte, ma non da tutti i docenti, non sempre come verifica, e di norma solo il primo anno.

cessario spazio per l'inclusione, di fatto impraticabile in qualsiasi test o prova standardizzata, e tuttavia obbligo di legge: qui si rileva l'ardua coesistenza di due principi che tenderebbero *naturaliter* a escludersi reciprocamente.

Si ritiene necessario che gli studenti debbano giungere al momento della verifica ignari il più possibile di che cosa li attenderà, in modo che il compito sia completamente ed effettivamente svolto *in classe*. Di norma, infatti, viene preventivamente comunicata la tipologia testuale (o le tipologie), ma non argomenti, autori, passi, che devono essere invece oggetto di studio individuale approfondito⁴. In questo modo, tuttavia, sull'opportunità di verificare e valutare le effettive competenze e abilità dello studente (reperire e organizzare le idee, esporle in modo chiaro ed efficace, in una forma appropriata e originale) finisce per prevalere l'intento di verificare più che altro l'avvenuto studio e la capacità di saper restare entro i tempi e i margini assegnati per lo svolgimento della prova. Dunque, va rilevata la concezione di uno studio in cui le conoscenze tendono a restare in isolamento, da un lato senza poter entrare nell'orizzonte di una verifica che, proprio perché l'argomento viene reso noto agli studenti soltanto la mattina stessa, finisce per dover essere forzatamente semplificata, dato che ragionevolmente non si può pretendere un significativo approfondimento a partire da un elaborato svolto all'impronta, in così poco tempo, in genere senza fonti a disposizione né preventiva e consapevole riflessione o dibattito in classe; dall'altro, si manifesta l'esigenza di recuperare e verificare in altri modi e circostanze i contenuti oggetto delle lezioni (nel biennio, per esempio, nozioni di narratologia, retorica, epica; nel triennio, biografia degli autori, consistenza della produzione, contesto storico-culturale), per cui si vanno sempre più diffondendo ulteriori prove denominate oggettive, di fatto sovente nella forma di test a risposta chiusa, che denunciano semmai la difficoltà intrinseca dell'azione valutativa⁵.

Dal versante stilistico, i docenti richiedono agli studenti di utilizzare una scrittura improntata a criteri di scientificità e rigore, quali evitare la prima

⁴ L'intera prova viene così ricondotta, e ridotta, al suo solo argomento, come se il conoscerlo in anticipo costituisse di per sé garanzia di saper svolgere un buon compito. Più ancora di ciò, gioca un ruolo significativo la concezione che la struttura testuale sia in qualche modo universale, pertanto possa, senza pregiudizio, essere presentata/spiegata durante le precedenti lezioni (anche perché dovrà poi essere rigorosamente rispettata); viene infatti ritenuta tale da potere, da sola, dare forma a qualsiasi contenuto, all'unica condizione che il ragazzo abbia studiato, o comunque seguito le spiegazioni.

⁵ Si tratta di verifiche semplici all'apparenza, di fatto fondate su una quantità di nozioni talmente vasta che non molti ragazzi possono essere in grado di controllare: la logica sottesa è, anche in questo caso, quella di poter discernere gli studenti diligenti e studiosi da quelli che non lo sono. Va da sé che prove come queste risultano inevitabilmente centrate sulle sole conoscenze, e sono particolarmente ardue e penalizzanti per molti studenti con BES e in generale per i più deboli, rivelandosi scarsamente significative nello sviluppo della competenza di scrittura.

persona (sovente reputata retaggio infantile), quindi preferire forme impersonali o quanto meno la prima persona plurale, scegliere argomenti seri e impegnativi, attinti dalle materie di studio ovvero dai dibattiti dell'attualità, utilizzare sintassi complessa e lessico tecnico-specialistico appropriato all'argomento e al contesto.

Tutte queste indicazioni non risultano sempre semplici da seguire per gli studenti, che sovente faticano a restare entro i confini della tipologia testuale, anche se preventivamente nota, percepiscono come obbligati i contenuti scelti dal docente, e, qualora possano disporre della necessaria documentazione, non sempre sono in grado di orientarsi, non sanno esattamente quale uso farne: tendono a copiare dalle fonti in modo acritico o incoerente, si rivelano incapaci di approfondire oltre lo scontato e il banale⁶. Per lo stile, la difficoltà dei giovani studenti sta nell'adottare un tono autorevole senza che appaia arrogante, e sappia evitare gli opposti estremi, quali la colloquialità e il burocratese, in cui sovente ricade la scrittura scolastica.

Il prezzo da pagare per tenere gli studenti all'oscuro dell'argomento della verifica è appunto l'inevitabile superficialità del lavoro che essi potranno produrre; le conseguenze sono la settorializzazione forzata delle loro conoscenze, e, al momento della verifica, la dispersione dei loro sforzi e risorse in più direzioni errate prima che riescano finalmente a definire al meglio il loro elaborato; pertanto, la forma risulta spesso poco curata, con scelte lessicali non sempre appropriate al genere e al contesto, e la sintassi sovente è complicata più che complessa, con frasi ripetitive e opache, o trascurate e sconnesse. I limiti di questi lavori, talora poveri e approssimativi, vengono ricondotti alla ristrettezza del tempo disponibile, che costituisce di per sé anche una sorta di giustificazione, e insieme di alibi: dato che non sono possibili ampie riflessioni e approfondimenti, finisce che né lo studente prova a produrre un testo complesso e articolato, né il docente può aspettarselo. L'impressione è di essere di fronte a un lavoro tipicamente ed esclusivamente scolastico, sovente autoreferenziale: comunque, si può constatare che il "pacchetto" di compiti c'è, l'obbligo è stato assolto, e lo scopo è stato raggiunto⁷.

⁶ Un tentativo in questo senso è stato rappresentato dal dossier posto a corredo della prima prova d'esame (saggio breve e articolo di giornale) sino alla cosiddetta *Riforma Seriani* (2019): idea in sé apprezzabile, ma poco pratica, dato che richiedeva ai candidati di dover prendere accurata visione di tutti i documenti, lasciando poi poco tempo di riflessione e progettazione, senza contare che, a fronte di così tanto materiale a disposizione, di norma esaminato per la prima volta, risultava pressoché impossibile per i giovani studenti poter maturare sul momento una visione autenticamente dialettica e critica. Per quanto il dossier potesse essere valido ausilio alla memoria e punto di partenza del ragionamento, non va sottovalutata la sua dimensione costringente (sono state avanzate persino obbligatorie percentuali di citazioni o riferimenti) e, in definitiva, di condizionamento del ragionamento medesimo.

⁷ Kittle e Gallagher, pur riconoscendo che «teachers have too many students, have too little time», ritengono che «we have been seduced by a form that is easy to teach and easy to

1.2. Il modello cognitivista della scrittura

Il paradigma pedagogico più diffuso nell'educazione linguistica, quello cognitivista⁸, è sovente così pervasivo da condizionare profondamente la struttura della produzione testuale; esso annovera tre aspetti di norma ritenuti fondamentali: occorre, in primo luogo, che lo studente sia in grado di ripescare dalla sua memoria gli argomenti da utilizzare a sostegno della tesi o della trattazione che gli viene proposta; in secondo luogo, occorre evitare che scriva come parla o parlerebbe, bensì controlli la sua espressione; infine, il ragazzo deve svolgere pratica intensiva e ripetuta sulle medesime tipologie testuali, nell'intento di giungere a una automatizzazione dei processi.

Riguardo al primo aspetto va rilevato un limite: è intuitivo che fare eccessivo affidamento sulla memoria individuale costituisce un rischio, a fronte della crescente presenza, nelle classi, di studenti con vari tipi di BES, che sovente presentano compromissioni a carico della cosiddetta *working memory*.

Riguardo al secondo, occorre che, lungo il processo di scrittura, lo studente, facendo interagire la sfera cognitiva dell'ideazione con quella linguistica dell'espressione (operazione la cui difficoltà per i giovani viene sovente sottovalutata), sia in grado di redigere il suo testo e, nel contempo, anche di monitorarne il rispetto e l'aderenza al progetto iniziale, e quindi intervenire ove necessario tramite aggiustamenti progressivi. A fronte degli errori linguistici ed espressivi che si riscontrano con una certa frequenza anche nel secondo grado, e dato che un simile procedimento risulta cognitivamente oneroso e dispendioso in termini di tempo, è invalsa la pratica, *supra* menzionata, di una sorta di *scarico cognitivo* che consiste nel proporre ai ragazzi lo schema specifico per ciascuna tipologia testuale, cui necessariamente atterrarsi, con indicazioni assai dettagliate, già impostate e uguali per tutti⁹, tali

grade», e perciò sono molto severi al riguardo: ogni docente potrebbe con agio valutare un intero “pacco” di siffatti compiti «without *really* reading them—which might be a good thing, because after closely reading a few of these lifeless essays, we would rather get up and go scrub the bathroom» (Kittle, Gallagher 2021: 5, enfasi nell'originale). Penny Kittle ha lavorato come insegnante in vari gradi di istruzione e come *literacy coach* per più di trent'anni, e ha pubblicato numerosi manuali di didattica; attualmente insegna scrittura al primo anno di College (Plymouth State University, NH); Kelly Gallagher, autore di numerosi e fortunati manuali didattici sull'età adolescenziale, insegna da trentacinque anni alla Magnolia High School di Anaheim CA. Insieme hanno scritto i due volumi da cui citiamo.

⁸ Il riferimento è ai modelli elaborati da Hayes, Flower (1980), e da Bereiter, Scardamalia (1995); tuttavia, quando utilizziamo categorie psicopedagogiche, ci riferiamo non tanto alle teorie, e ai principali esponenti, bensì all'applicazione didattica che di tali teorie viene fatta, con possibili contaminazioni tra loro e rispetto ad altre teorie, necessariamente in mezzo a difficoltà e imprevisti, influenzata anche dai programmi, tempi, situazione concreta della classe e dei singoli studenti.

⁹ Tali schemi vengono riportati nei manuali scolastici (antologie o grammatiche), e generalmente rappresentati tramite supporti o organizzatori grafici, talvolta accompagnati, nella

da alleggerire, o addirittura azzerare, la fase decisionale, progettuale e ideativa, nella convinzione che, in questo modo, gli studenti riusciranno a risparmiare tempo e concentrarsi esclusivamente sull'espressione linguistica (si punta però così al solo *prodotto*). Parallelamente, sia pure nell'intento di rendere più agevole il lavoro degli studenti, si rileva la frequente pratica di proporre loro contenuti già selezionati e vincolati, cui riferirsi o da utilizzare nella verifica, in modo non del tutto coerente rispetto all'esigenza di fare in modo che essi debbano condurre uno studio estensivo¹⁰. A quel punto, va da sé che anche la pratica ripetuta finisce per diventare poco significativa, dato che, nella produzione di testi, non tutto può essere ricondotto ad automatismo.

Tutta la prassi sin qui descritta appare per più versi contraddittoria: si vorrebbe, dall'inizio, evitare di comunicare agli studenti indizi preventivi circa l'argomento della verifica, con l'intento di indurli a uno studio sufficientemente vasto da garantire loro una preparazione ampia e accurata, studio che però si rivela, di fatto, generico e privo di scopo¹¹. Successivamente, constatata la concreta impossibilità per loro di svolgere in due/tre ore da zero un lavoro cognitivamente così complesso e senza ausili disponibili, ci si ritrova nella necessità di alleggerire proprio una parte alquanto significativa (selezione, ideazione e progettazione), senza tuttavia voler tenere conto del suo influsso sulle altre. Così, infatti, non solo la dimensione testuale della verifica

pratica, da ulteriori specifiche istruzioni, disposte dal singolo docente (e sovente comunicate la mattina stessa della verifica).

¹⁰ In questo modo, si asserisce, allo studente resterebbe il solo compito (illusoriamente semplice) di *mettere i contenuti entro lo schema*. Sia pure al fine di venire incontro agli studenti con BES e a quelli con deprivazioni socioculturali, le due pratiche risultano quantomeno rischiose e controproducenti, e con tutta probabilità possono ottenere solo di fermare ciascuno studente al livello in cui già si trova, contribuendo così a perpetuare e consolidare le differenze: a fronte di dislivelli e squilibri, presenti in tutte le classi, occorre intervenire non già nel senso di togliere il *di più* a chi lo ha, bensì di dare maggiori e migliori opportunità e sostegni a chi ne è privo. È possibile che in questa modalità di lavoro giochino un ruolo anche autorevoli suggestioni, come quella che di seguito proponiamo, sebbene decontestualizzate e radicalizzate: «*la scrittura a scuola deve essere liberata dal problema di trovare le cose da dire*. Nella vita si scrive perché si ha qualcosa da dire, non si vanno a cercare le idee per l'occasione (si riordinano, si precisano, questo sì è connesso allo scrivere). La scuola deve creare occasioni in cui il contenuto è dato, il problema è come metterlo in forma scritta, e su questo solo si concentra l'attenzione» (Colombo 2006: 2, enfasi nell'originale; cfr. anche Serrianni, Benedetti 2022).

¹¹ Se l'alternativa è tra studiare tutto (rischiando, magari, di trascurare inconsapevolmente proprio quell'autore/testo che sarà oggetto del compito) e non studiare nulla, è prevedibile quale potrà essere la scelta della maggioranza: scelta, va detto, non priva di una sua ragionevolezza in questo contesto. Occorre dunque chiedersi se è possibile proporre alternative o criteri diversi per decidere. E soprattutto da chi dipende. È evidente, comunque, che la soluzione non può essere quella di imporre agli studenti una selezione di contenuti obbligati fatta *a priori* dal docente.

viene stabilita dal docente¹² e resa uguale per tutti, anziché fatta oggetto di riflessione e scelta individuale, ma anche diventa impossibile per lo studente istituire un rapporto di necessità rispetto sia alla selezione dei contenuti, sia allo stile, che viene pertanto ristretto al solo versante linguistico, segnatamente morfosintattico.

Di conseguenza, diventa obsoleta e impraticabile la prima fase, quella di ripescaggio delle nozioni dalla memoria, e in più vengono ambigualmente svalutati proprio quei contenuti, la cui conoscenza viene invece enfatizzata e assolutizzata al momento di proporre le prove cosiddette oggettive. Di fatto, è il docente che prende in luogo dei ragazzi tutte le decisioni, secondo una concezione di asserito rigore, inteso più spesso come *strictness* e *severity*, piuttosto che come efficace metodologia formativa; analogamente, definire “difficile” una lezione o materia significa più spesso *confusing or arbitrary* piuttosto che *stimulating and challenging* (Kittle, Gallagher 2021: 3-4). Il che equivale a dover riconoscere che, con modalità come queste, non risulta possibile proporre agli studenti prove di verifica veramente complesse, sfidanti e altamente culturali, in cui davvero possano fiorire conoscenze e competenze.

La prassi sopra descritta, in effetti, non tiene conto di vari fattori, prima di tutto quello emotivo e motivazionale: uno studente adolescente o giovane adulto, sottoposto a un controllo troppo stretto, non coinvolto nel suo processo di apprendimento, non lasciato libero di assumere decisioni e responsabilità, per quanto possano inizialmente risultare impegnative e persino poco gradite, difficilmente si sentirà motivato nello scrivere, per di più riguardo a un argomento che gli viene imposto e commissionato. Secondo Kittle e Gallagher (2021: 1, enfasi nell’originale), infatti, «analytic writing is expected to be distant, unemotional and faceless. Students borrow the thinking of others, imitating the voices of literary critics, and when essay writing becomes a year of writing about one book after another, we never hear *their* voices».

Il secondo fattore che non viene tenuto presente è quello inclusivo: tracce, schemi e contenuti uguali per tutti rendono di fatto impossibile prevedere forme di personalizzazione dell’insegnamento, e, di conseguenza, diventa alquanto difficile la creazione di un contesto inclusivo, in cui ciascuno possa esprimersi e sentirsi accettato e valorizzato.

Infine, il terzo è il fattore decisionale: va riconosciuto che, rispetto a limitarsi a eseguire direttive già imposte da altri, prendere decisioni autonome implica per i ragazzi dover affrontare dei rischi, essere sempre incerti circa il risultato finale, dover riflettere più a lungo e intensamente. È certo un percorso più formativo, che tuttavia può diventare attuabile solo a condizione che il docente sappia creare un *safe environment*, in cui lui stesso gioca nella

¹² Infatti, il tradizionale tema viene declinato per tipologia (descrittivo, espositivo, argomentativo, e simili), oppure, nel triennio, si fa riferimento alle tipologie d’esame (A, B, C).

medesima squadra degli studenti anziché in formazioni avversarie¹³, pertanto il docente deve saper prevedere un monitoraggio nel tempo, e supportare i ragazzi nel loro affrontare i rischi, addirittura premiandoli: solo così è possibile proporre prove di alto livello culturale e intellettuale, ed è probabile che uno studente sarà disposto a affrontare i rischi, anche a costo di qualche insuccesso («Good writing arises from experimentation, from risk-taking» Gallagher, Kittle 2018: 20).

1.3. L'alternativa: il modello induttivo

In tempi recenti si è assistito al proliferare di metodi definiti *induttivi*, impiegati tanto nell'ambito dell'insegnamento linguistico quanto letterario, per probabile influsso delle pratiche consuete nell'insegnamento della L2. Tali metodi, talora definiti anche *laboratoriali*, nell'intento di praticare un'alternativa a quelli tradizionali, propongono modalità diverse e sovente meccanicamente opposte, nella persuasione che sia necessario, ma anche sufficiente e comunque inevitabile, rovesciare ogni modalità tradizionale, per avere la garanzia di un metodo innovativo ed efficace, con una certa concessione a talune mode pedagogiche non sempre coerenti¹⁴.

In tale prospettiva, si ritiene necessario che la tradizionale lezione frontale deduttiva e monologica vada abbandonata a favore di una di tipo induttivo, che superi il limite della mera trasmissione di nozioni e concetti da parte del docente, e piuttosto renda gli studenti coinvolti e protagonisti, facendoli procedere direttamente dai testi (talora proposti senza alcuna indicazione o introduzione) per condurli progressivamente a *scoprire da soli* regole e strut-

¹³ «We have to be on the same side-the teacher and the student [...] we have to create conditions that allow them to struggle without penalty. We have to create an approach that counters the unhealthy system of competition that casts such a dark shadow across our students' curiosity and persistence» (Kittle, Gallagher 2021: 2-3).

¹⁴ Nella pratica, si è diffuso il termine *induttivo*, inteso in senso alquanto generico e contrapposto a *deduttivo*, per indicare un metodo che parte dagli esempi per poi arrivare a ricavare le regole, secondo il presupposto che gli studenti imparano meglio se sono coinvolti nell'azione didattica e colgono il nesso tra i contenuti scolastici e la vita reale. *Induttivo* è, di fatto, un *umbrella term*, che sta a indicare una serie di possibili forme di insegnamento, tra cui figurano *Inquiry-based learning*, *Project-based learning*, *Problem-based learning*, *Discovery learning*; secondo Prince e Felder (2006: 9-21), ciascuna è dotata di specifiche caratteristiche e modalità di valutazione; tra loro, tali forme differiscono in base alla natura e allo scopo della sfida che propongono agli studenti, e alla significatività o quantità della guida diretta del docente. Nessun metodo è totalmente induttivo né deduttivo, bensì vanno previsti movimenti in entrambe le direzioni; in pratica, quello *induttivo* sarebbe «simply teaching in which induction precedes deduction» (Prince, Felder 2006: 3); infatti, non è detto che «simply adopting an inductive method will automatically lead to better learning and more satisfied students», ma ciò dipende, come in ogni insegnamento, da «skill and care with which it is implemented» (Prince, Felder 2006: 23).

ture attraverso un percorso che, di fatto, al momento dell'applicazione concreta, si rivela artificioso, e al quale gli studenti non sono di norma abituati¹⁵. Di conseguenza, il procedimento va guidato dal docente costantemente e da vicino (anche perché manca quella base comune rappresentata dalla lezione frontale e dai contenuti condivisi), e la selezione di testi ed esempi proposti va ristretta a quelli con caratteri uguali, o comunque analoghi, i soli efficaci per poter svolgere il percorso predeterminato in tempi contenuti¹⁶. Analogamente e di conseguenza, a partire proprio da quanto è stato così *scoperto*, vengono predisposti, per la produzione scritta, dei modelli obbligati e/o *prompt*, di fatto altrettanto autoreferenziali e blindati rispetto ai tradizionali schemi e scalette *supra* descritti, che talora ispirano anche i criteri di valutazione¹⁷; ciò risulta evidente soprattutto nel caso in cui gli esempi siano stati

¹⁵ Secondo Prince e Felder (2006: 1) infatti, anche le discipline scientifiche vengono tradizionalmente insegnate secondo metodi deduttivi.

¹⁶ Rispetto alla lezione deduttiva, infatti, il procedimento induttivo risulta alquanto più lungo e dispendioso in termini temporali: se non viene deliberatamente incanalato in una pista stretta, i rischi sono la dilatazione del tempo, e l'eccessiva dispersione, che ridurrebbero la significatività dell'apprendimento, oppure la deviazione in territori imprevedibili, che allontanerebbe dall'obiettivo prefissato. Il prezzo da pagare è, però, l'inautenticità dell'intera procedura: l'induttività dovrebbe, infatti, implicare lo sviluppo negli studenti (soprattutto del secondo grado) di una capacità critica di discernere tra testi di tipo diverso, selezionare tra essi, e, in più, saper cogliere e valorizzare peculiarità, unicità e scarti dalla norma, non già limitarsi a rilevare caratteristiche di per sé evidenti. Uno dei vantaggi sovente associati ai metodi *induttivi* è infatti scoprire come e quando usare strutture e regole di una LS o L2, e memorizzarle più efficacemente: il metodo *induttivo*, in tali casi, viene associato alle ricerche della linguistica acquisizionale; in ogni caso, i pareri sull'efficacia non sono unanimi (cfr., per esempio, Mahjoob 2015; Haight et al. 2007; Shaffer 1989; Seliger 1975). Nel caso della L1 (Italiano per una larga maggioranza degli studenti del secondo grado, in particolare dei Licei) e degli studi letterari, è intuitivo che tale procedimento non possa risultare altrettanto applicabile: la questione, infatti, non è condurre gli studenti semplicemente alla *scoperta* di una regola linguistica, né a rilevare i tratti più evidenti di un genere letterario, bensì a sviluppare strategie e competenze per poter redigere una composizione scritta, e condurre un'interpretazione transazionale dei testi, in particolare di quelli letterari (Rosenblatt 1994; 1995).

¹⁷ È il caso in cui ciò che si è *scoperto* viene utilizzato per pilotare da vicino ogni scelta e decisione degli studenti nella produzione dei testi (mentre occorre «don't be tempted to give a lot of directions», Gallagher, Kittle 2018: 149), e quindi creare, a partire da esso, anche l'apposita griglia o *rubric* valutativa. Secondo vari docenti americani, tra cui Kittle e Gallagher, invece, la valutazione tramite *rubric* non è efficace, perché inevitabilmente autoreferenziale; il rischio è, dunque, che venga scambiato per progresso ciò che invece è solo una maggiore e migliore aderenza alle prescrizioni del docente e, di conseguenza, ogni libera decisione dello studente finisce per essere eliminata o addirittura penalizzata (Gallagher, Kittle 2018: 113; Kittle, Gallagher 2021: 39). Sottoscriviamo anche le fondate perplessità espresse in Colombo (2011: 136-137). È altresì opportuno chiarire che, secondo i docenti americani, rientrano in questa categoria di *prompt* non solo le strutture testuali complete (*Five-Paragraph essay*, *Hamburger format*), ma anche tutte quelle indicazioni di contenuto (in quale ordine/paragrafo porre quale informazione) o di forma (per esempio, la ripetizione della

scelti con il criterio dell'affinità tematica, e quindi finiscono per indirizzare gli studenti verso la produzione del tipo di composizione tradizionale per eccellenza, organizzato attorno a un unico titolo o argomento.

Si rileva quindi che questo tipo di induttività viene confuso, nella prassi, con una guida nascosta: a cambiare ed essere innovativo non è, infatti, il modo, o criterio, o impostazione della produzione scritta, ovvero la sua concezione o genesi, bensì il cambiamento resta limitato alla sola modalità di conduzione della lezione¹⁸. Seppure induttivo all'apparenza, l'intero percorso è di fatto mirato a condurre gli studenti a dover *scoprire* esattamente quella struttura/regola che era già nella mente del docente. In tal modo, pur al di là di una differente impostazione esteriore, resta di fatto inalterata l'identica logica costrittiva e verticistica, tipica della didattica frontale, per cui, nella selezione di testi e attività e nelle domande che il docente pone, si legge già in filigrana l'intero percorso obbligato per tutti gli studenti, che conduce tutti alle medesime conclusioni, ovvero a vedere nel testo proprio ciò che già prima ci aveva visto il docente: come dire che gli estremi si toccano¹⁹. Il limite di questo tipo di induttività è che, mentre si vorrebbe che gli studenti arrivassero, da soli e senza alcun condizionamento, a un'analisi/interpretazione del testo (aggirando la logica "autoritaria" implicita nella didattica frontale e nelle introduzioni e apparati dei manuali scolastici), di fatto, invece, non vi è spazio né per il ragionamento, né per la dialettica dei punti di vista.

Non diversamente dalla didattica tradizionale, infatti, il lavoro resta centrato sulla visione e lo stile cognitivo del docente, imposti *de facto* ai ragazzi²⁰, e, soprattutto, esclusivamente sul *prodotto* (fare in modo che *tutti* scrivano *qualcosa*)²¹. Nell'intento di rendere più scorrevole il percorso di docente e studenti, e insieme di applicare una modalità innovativa, si pratica invece

struttura *topic-comment* a ogni paragrafo) che impediscono agli studenti di esercitare *agency*, ovvero che testimoniano della forma inautentica dell'elaborato.

¹⁸ Secondo Prince e Felder (2006: 3), infatti, è frequente una *semantic confusion* associata ai metodi induttivi tra «teaching (what teachers do)» e «learning (what students do)».

¹⁹ Gallagher e Kittle riconoscono che «We have all had honors students who stay in their comfort zone so long as we tell them exactly what it is we want them to write. [...] They are happy with this arrangement because it brings them good grades, and they leave our classes thinking they are good writers» (Gallagher, Kittle 2018: 20).

²⁰ E forse inconsapevolmente. Al contrario, secondo i docenti americani, la metacognizione dell'insegnante dovrebbe limitare e evitare proprio questo tipo di atteggiamenti, in quanto non viene da loro intesa come una semplice e spontanea riflessione su sé stessi e le proprie pratiche didattiche o cognitive, così da poterle imporre agli studenti: lo scopo non deve essere, infatti, che i ragazzi siano condotti ad agire e ragionare come fa, o come vorrebbe, l'insegnante. Allo stesso modo, il *modeling* del docente risulta quanto di più lontano possa esserci rispetto alla logica della copia conforme o della carta-carbone (Gallagher, Kittle 2018: 164-165).

²¹ E non importa se è quello che ha deciso ed elaborato lo studente, quello che ha copiato dai modelli, o quello che stava nella mente del docente: alla fine non c'è più differenza.

una sostanziale riproposizione di argomenti, tecniche e procedure tradizionali, che subiscono una sistematica frammentazione in piccoli passi consecutivi e obbligati, meticolosamente guidati e controllati dal docente, apparentemente a favore dello studente («structures and step-by-step tasks for students», Kittle, Gallagher 2021: xix), di fatto tali da impedirgli di sottrarsi, e quindi esercitare scelte autonome, determinando un grado di passività analogo rispetto alla didattica frontale.

Questa frammentazione, inoltre, fa sì che ogni attività e pratica si presenti come indipendente rispetto alle altre, pertanto rende anche impossibile cogliere il necessario legame di reciproca implicazione (per esempio, tra lettura e scrittura, come rilevato da Gallagher, Kittle 2018: 82: «students who write primarily in formulaic ways do not see the deep connection between reading and writing», e, naturalmente, vale anche per la lettura, in cui lo studente troppo guidato «was following directions», Kittle, Gallagher 2021: xx-xxi), e la *big picture* sottesa. Siamo di fronte esattamente a quanto Kittle e Gallagher (2021: xx) stigmatizzano come *detailed instructions*, e descrivono come «break down tasks into an infinite series of first steps» che non divengono mai un'esperienza di scrittura autentica; infatti sentirsi dire «explicitly what to do and how to do it – over and over again» non può che radicare, nella mente dello studente, la convinzione di non essere in grado di svolgere il proprio lavoro in modo autonomo, di non saper prendere le giuste scelte e decisioni. Anche in questo caso gli estremi si toccano: infatti, la logica di tali *detailed instructions*, alquanto lontane dal poter essere definite strategie²², viene semmai a ricalcare quella delle domande che costituiscono i consueti apparati didattici delle tradizionali antologie scolastiche.

In aggiunta, va rilevata la duplice fallacia teorica di questa modalità di lavoro, fondata sulla diffusa concezione che esistano in natura schemi e strutture astratti e immanenti, sottesi a ciascun genere testuale, e quindi occorra prima *scoprirli*, e poi seguirli rigidamente, senza potersene distaccare. Di fatto, agendo così non si vuole tenere conto che non tutti i testi appartenenti al medesimo genere o tipologia, e non sempre, seguono le stesse regole compositive, bensì ciò dipende in larga misura dal contesto e dall'intenzione autoriale²³. Del pari, è ingenuo ritenere che il semplice ricavare dai testi le regole compositive possa abilitare *tout court* ciascuno studente a saperle anche applicare efficacemente²⁴. La conseguenza sulla prassi è quella di trasformare gli studenti in meri esecutori di regole astratte e arbitrarie, anziché guidarli a sapersi orientare nella complessità, a ragionare ed esprimere idee, opinioni e

²² Per ragioni di spazio e di opportunità, non possiamo qui entrare nella definizione di strategia; per approfondimenti, si veda l'aggiornatissimo Torresan 2022, e la relativa bibliografia.

²³ In particolare, nell'ambito di una lettura transazionale dei testi (Rosenblatt 1994; 1995).

²⁴ E per fortuna: diversamente, i testi risulterebbero tutti prodotti in serie.

pareri individuali e però fondati («When young writers are required to repeatedly write the same essays as their peers, their unique writing identities do not emerge» Gallagher, Kittle 2018: 15).

Il *prompt* a cui qui ci riferiamo è, tuttavia, concetto alquanto diverso rispetto allo *scaffolding*, che è invece la pratica di guidare e orientare i ragazzi a cogliere in modo individuale e differenziato le *affordances* che il compito propone e a superare sfide sempre più alte man mano che procedono nel percorso formativo²⁵. Secondo una metafora diffusa nel mondo anglosassone, il *prompt* funziona come un *cookie-cutter* ('stampino per biscotti'): apparentemente ne escono biscotti tutti uguali, tutti conformi allo stampino, ma, al momento di assaggiarli, sarà inevitabile constatare che solo alcuni risultano saporiti e gustosi, mentre altri sono scipiti, salati, o troppo dolci: a quel punto, però, è troppo tardi, e, fuor di metafora, si rischia di illudere i ragazzi di avere conseguito un'autonomia e una padronanza che invece non hanno (la competenza, infatti, non coincide con lo *stampino*, è piuttosto saper scegliere i giusti ingredienti e il giusto dosaggio: operazione che, da un lato, risulta necessariamente diversa da uno studente all'altro, in base all'esperienza e alla sensibilità del singolo, e implica l'opportunità di scelte individuali, dall'altro, necessita della guida istruttiva del docente), con un danno collaterale tanto più grave quanto più lo studente è di per sé debole.

Vanno altresì rilevati i limiti connaturati a qualsiasi modello induttivo in quanto tale, nel momento in cui venga proposto in classi di studenti che, perlopiù in tutti gli anni di precedente scolarità, e in tutte le altre discipline di studio, hanno a che fare sempre e solo con metodi deduttivi. Come è ben consapevole ogni docente dotato di una certa esperienza, non è per loro né semplice né immediato variare in modo istantaneo e radicale le consuete modalità di lavoro: taluni faticano a comprendere e a seguire le indicazioni proposte, quando si staccano da quelle abituali, occorre ripeterle più volte e, ciononostante, qualcuno, seppure convinto del contrario, resta sempre ancorato al passato. È alquanto improbabile che cambiamenti come questi riescano al primo tentativo; del pari, il docente deve pianificare con aumentata attenzione i tempi, i modi e la quantità del lavoro che può richiedere a ogni sessione, e soprattutto per casa, nella consapevolezza che, rispetto alle modalità tradi-

²⁵ Cfr. anche la consonanza rispetto al concetto di *scaffolding* così come viene presentato nel CEFR/CV, la cui metodologia implica «the shift from a paradigm of simplicity (chop things up; don't make things challenging) to a paradigm of complexity: accept complexity and provide reasonable challenges, with scaffolding as necessary» (North 2022: 15), per cui, quando l'ambiente di apprendimento diventa *challenging and exciting*, e il compito richiede lessico e sintassi complessi adatti a esprimere pensieri complessi (North 2021: 14), occorre anche l'opportuna, indispensabile azione di *scaffolding* esteso: non si tratta quindi di un supporto unicamente mirato al sostegno e miglioramento degli studenti deboli, bensì a rendere possibile a tutti una progressiva crescita.

zionali, saranno meno numerose le famiglie in grado di seguire e, all'occorrenza, supportare i ragazzi²⁶.

Inoltre, si delinea una malintesa visione di inclusione: qualora il percorso fosse davvero induttivo (ma difficilmente potrà funzionare al primo tentativo, e forse nemmeno al secondo), non vi può essere certezza che risulti inclusivo né equo, in quanto, come evidenziato da Calvani e Trincherò (2019) proprio a questo proposito²⁷, risultano inevitabilmente avvantaggiati, nell'attività di riflessione autonoma sui testi, gli studenti con più ricco retroterra socioeconomico e culturale, e con famiglie più attente al percorso formativo dei loro ragazzi; se, al contrario, l'induttività è solo di facciata, ma di fatto guidata sotto traccia dal docente, l'intero procedimento risulta in definitiva equivalente a quello tradizionale, con i medesimi limiti.

Infine, a causa della fissità della vuota struttura, è facile essere portati a ritenere che il *prompt* si presti a essere riempito con qualsiasi contenuto, e di conseguenza sia di per sé la garanzia della buona riuscita di qualsiasi lavoro, per cui, nel caso della didattica speciale, sarebbe in grado di sostituire e addirittura rendere superflue altre eventuali misure compensative specifiche. Di fatto, proprio perché uguale per tutti, non può dar luogo ad alcuna personalizzazione, ma anche a nessun progresso, pertanto, degli aspetti positivi beneficiano anche gli altri studenti (quindi viene a mancare l'equità); e invece il disturbo, che le misure avrebbero dovuto compensare, resta scoperto, lo studente resta privato del necessario supporto (tra l'altro, obbligo di legge), e viene bloccato lo sviluppo e la crescita proprio degli studenti che più hanno necessità dell'attenzione del docente e di un percorso veramente personalizzato²⁸.

²⁶ Di contro ai vantaggi dei metodi *induttivi*, Prince e Felder (2006: 6-7; 23) rilevano difficoltà e svantaggi, relativamente tanto ai comportamenti degli studenti quanto alla predisposizione di attività e materiali da parte del docente.

²⁷ Pratiche come il *problem solving* autonomo, l'*inquiry-based teaching*, o le strategie didattiche induttive (*inductive teaching*) risultano proficue «esclusivamente con studenti che già padroneggiano i concetti di base di un dato dominio del sapere», infatti «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» (Calvani, Trincherò 2019: 38-40).

²⁸ Quindi, questa modalità didattica non può risultare innovativa; al contrario, secondo Gee (2004: 9), sono proprio i docenti tradizionalisti a ritenere che l'unico modo per insegnare sia partire dalle *basic skills*, e, nei casi di insuccesso, continuare a insistere sempre e solo sulle medesime sino a che lo studente non giunga alla piena padronanza; di fatto, ciò sortirebbe l'effetto controproducente di fermare i più deboli esattamente al livello delle *basic skills*. Dunque, oltre a non poter essere definita innovativa, questa modalità di lavoro non risulta nemmeno inclusiva, dato che penalizza ulteriormente e soprattutto gli studenti più deboli, bloccandone o rallentandone il progresso.

2. Perché il *prompt* non funziona

A titolo esemplificativo, in questo paragrafo, seguendo uno spunto di recente attualità, prendiamo in esame una delle consegne proposte per la prima prova di esame di maturità 2023: l'esempio è riferito alla tipologia A, analisi di testo, ma il ragionamento può adattarsi anche alle altre tipologie. In particolare, ci permettiamo di richiamare un post redatto da una docente di scuola superiore che, ponendosi nei panni di un ipotetico maturando, ha brillantemente dimostrato come, «pur non avendo affrontato in classe lo studio di Salvatore Quasimodo e della sua produzione poetica, confidando nelle proprie capacità analitiche e interpretative», egli possa essere in grado di svolgere in modo accurato la prova (Bandini 2023). Si ricreano, così, le consuete condizioni di ogni verifica sin qui descritte: nel presente *exemplum fictum*, lo studente non viene messo al corrente di autore/opera, né conosce alcunché riguardo al contesto; l'unico elemento noto è costituito dai modelli delle prove degli anni precedenti.

Va premesso che, se Quasimodo, pur non essendo esplicitamente menzionato nelle *Indicazioni nazionali*, e pur essendo già molto inoltrato nel Novecento, laddove i programmi sovente non arrivano, può comunque essere ritenuto autore canonico delle antologie scolastiche sin dal primo biennio, la poesia proposta all'esame appare essere stata scelta in quanto risulta fuori dal canone; circostanza che potrebbe però dissuadere i maturandi dallo sceglierla (secondo i dati, infatti, solo il 4% si è cimentato in questa analisi)²⁹. Come sovente si sente ripetere, la prova d'esame, uguale per tutti gli indirizzi, deve essere *fondata sulle competenze*, pertanto – si asserisce – non deve richiedere di mobilitare alcuna conoscenza, ovvero alcuna informazione di contesto; di conseguenza, nel momento in cui il testo proposto risulta potenzialmente arduo in quanto non canonico, la soluzione può essere quella di intervenire direttamente sulla consegna, che quindi viene formulata secondo la logica, precedentemente descritta, delle *detailed instructions*, guidate tramite *an infinite series of first steps*, in una parola, viene *promptizzata*³⁰.

L'autrice del post rileva che, mentre la seconda parte (denominata con il peraltro opinabile termine di *Interpretazione*), che misura davvero la cono-

²⁹ Analoga scelta (e analogo compromesso) è stata compiuta l'anno precedente: autore canonico (Pascoli), ma poesia non canonica (*La via ferrata*).

³⁰ Non è questo il luogo per approfondire, specie a fronte del complesso dibattito circa la controversa definizione di competenze e il relativo rapporto con le conoscenze, ma occorre almeno rilevare la sostanziale e profonda differenza tra una prova di competenze (tanto più conclusiva di un ciclo quinquennale) e una *promptizzata*: sarebbe ingenuo asserire che una prova diventi *di competenze* al solo eliminare ogni riferimento alle conoscenze contestuali e storico-letterarie, tanto più che poi, appunto, ci si ritrova costretti a una serie ulteriore di aggiustamenti, per supplire al vuoto creatosi.

scenza della disciplina, richiede allo studente di attingere alla sua enciclopedia e biblioteca di letture personali, come pure alle sue specifiche conoscenze artistico-letterarie, storiche e filosofiche³¹, la prima (*Comprensione e analisi*) invece «è davvero sempre, e quest'anno in modo particolare, alla portata di tutti e di tutte», in quanto, in armonia con quanto previsto dalla normativa, non richiede di «fare ricorso ad alcuna conoscenza specifica né su Salvatore Quasimodo né sulla sua opera poetica»³², bensì solo a conoscenze tecniche sul testo poetico, che «dovrebbero far parte, appunto, di quel bagaglio di attrezzi imprescindibili in possesso di tutti gli studenti alla fine del loro percorso di studi». Così, facendosi guidare passo dopo passo dalle questioni proposte dalla consegna, tutte strettamente concatenate tra loro e tutte mirate a ricercare ed evidenziare elementi e termini presenti nel testo (molto meno a commentarli), la docente conduce l'intera analisi di conseguenza. E davvero dimostra come sia possibile, in una prova di Esame, riuscire a analizzare un testo mentre autore e contesto restano *in contumacia*³³.

In effetti, in questa verifica, per come risulta strutturata in base alla consegna, va rilevato che, secondo la celebre espressione continiana (Contini 1970: 179), tanto Quasimodo uomo e poeta, quanto la poesia proposta *ci stanno a pigione*. Il testo viene di fatto a funzionare come una sorta di pretesto per far esercitare una dopo l'altra, nella prima parte, alcune essenziali

³¹ Bandini (2023) riconosce che «potrebbe non essere semplicissimo individuare testi letterari ed opere d'arte che ci permettano di approfondire la seconda parte della consegna», e dunque tale parte «nasconde qualche insidia», in quanto richiede di riflettere in modo non superficiale e generico. Va rilevato peraltro che l'argomento da trattare («modalità con cui la letteratura e/o altre arti affrontano i temi del progresso scientifico-tecnologico e della responsabilità della scienza nella costruzione del futuro dell'umanità») è già esplicitamente previsto dalla consegna, non lasciato alla decisione del singolo candidato, e che i riferimenti culturali richiesti devono venire ripescati dalla memoria di ciascuno studente (viene dunque sottinteso che là si debbano già trovare e che ogni ragazzo debba dimostrarsi effettivamente in grado di richiamarli).

³² In effetti, la sola probabile reminiscenza del candidato riguardo alla poetica di Quasimodo (di norma collocato sotto l'etichetta di Ermetismo), in questo caso sarebbe davvero meglio non ricordarla, in quanto rischierebbe concretamente di riuscire fuorviante.

³³ Questa constatazione potrebbe portare direttamente ad aprire la questione dell'opportunità di continuare a insegnare, nel triennio, nozioni e informazioni su autori e contesti (di cui le antologie abbondano), specie nei licei, in cui vige tuttora un canone ministeriale degli autori, dato che poi, proprio all'esame, non se ne può fare alcun impiego (sembra così venire meno il principio di coerenza tra *Indicazioni nazionali* e prova d'esame, in disallineamento, per esempio, rispetto alla seconda prova per il liceo classico, in cui, dopo ampio dibattito, è stato affiancato alla traduzione un questionario, teso a recuperare e valorizzare il percorso di storia letteraria, condotto nell'ultimo anno, se non triennio). Potrebbe altresì suggerire l'idea di una frattura tra un primo biennio in cui si insegnano le vere e proprie competenze di tipo tecnico-pratico, indispensabili per l'analisi di testo, e il successivo triennio di sole conoscenze, pertanto necessariamente eliminate dall'esame finale: affermazione di per sé ardua, sulla quale dobbiamo dissentire.

competenze di analisi testuale, perlopiù già acquisite nel primo biennio, mentre nella seconda parte, totalmente sganciata dalla prima, così che il compito risulta diviso in due parti contenutisticamente e strutturalmente indipendenti, si richiede di effettuare collegamenti a un unico tema che forse non era esattamente quello centrale nella poesia, e comunque, nemmeno *scelto* dallo studente, e nemmeno prioritariamente riferito a questa poesia³⁴. La poesia funziona dunque da “pretesto” in quanto sarebbe possibile ipotizzare di sostituirla con qualsiasi altra di qualsiasi autore, purché trattasse il medesimo tema; individuazione e formulazione del tema sono da attribuire all’estensore della consegna e suggeriscono già il senso in cui intenderlo e interpretarlo: allo studente altro non resta che dividerlo. Nella prima parte, infatti, non viene richiesto di motivare (né, soprattutto, di collegare tra loro in un’interpretazione complessiva) le scelte strutturali (la divisione in due strofe corrispondenti a due diversi tempi narrativi), stilistiche (i *luminari*, umani e divini, e il loro differente valore simbolico) e lessicali (lessico tecnico vs. lessico “quasi liturgico”) dell’autore³⁵. Nella seconda, manca completamente sia qualsiasi riferimento al tema del controverso rapporto tra scienza e fede³⁶, in qualche modo implicito nell’analisi lessicale, ma inspiegabilmente scomparso dalla seconda parte, sia – direttamente in connessione – la richiesta di interpretare l’intero testo utilizzando il dispositivo dell’ironia³⁷.

Cappello introduttivo e consegna, infatti, appaiono suggerire un’interpretazione del testo in senso esclusivamente letterale e appaiono prendere sul serio ogni affermazione del poeta e tutte allo stesso modo, tanto l’azione

³⁴ Infatti, la consegna richiede non necessariamente di analizzarlo nella poesia, né di contestualizzarlo nella produzione dell’autore, bensì di fare riferimenti a altri autori e altre forme d’arte, sempre in linea col tema proposto.

³⁵ Altra caratteristica della consegna, *en passant*, è la mancata distinzione tra autore e io lirico (presente invece nella consegna dell’esame del 2019 per *Risvegli* di Ungaretti).

³⁶ A ben vedere, si tratta di un *debatable topic*, alquanto più arduo e problematico rispetto a quello proposto invece dalla consegna (vedi nota 31), e che, a differenza di quello, implicherebbe – non necessariamente una presa di posizione personale – ma certamente la capacità di problematizzare, contestualizzare e porsi da prospettive differenti, in una parola: competenze di letteratura/storia letteraria, tipiche, soprattutto ma non solo, del triennio, a riprova che non di mere conoscenze si tratta. Se, invece, come in questo caso, l’argomento è unico e imposto dalla consegna, non solo è prevedibile che tutti i lavori finiranno pericolosamente per assomigliarsi tra loro, e assomigliare sovente a un elenco acritico di riferimenti disparati (e, ancora una volta, l’attenzione resterà concentrata sul solo *prodotto*), ma è intuitivo che potranno distinguersi solo in base alla ricchezza e profondità dei riferimenti, e alla proprietà e brillantezza espositiva: eccelleranno proprio i lavori degli studenti con un retroterra di più ampie letture, più interessanti stimoli culturali, anche extrascolastici, e soprattutto di memoria più efficiente (con buona pace dell’inclusione, nonché, a parere di chi scrive, di una effettiva e realizzata democraticità dell’istruzione).

³⁷ Nel senso etimologico di ‘dire una cosa per significarne un’altra’.

creatrice e perseverante dell'uomo, quanto l'*Amen* finale³⁸. Proprio perché la consegna è così tanto guidata, e inibisce nel lettore ogni tentativo di problematizzazione e interpretazione autonoma, il *signor* Quasimodo può presentarsi alla mente del nostro sprovveduto maturando altrettanto bene nelle vesti del caustico ateo mangiapreti, quanto in quelle del borghese bigotto e financo *terrapiattista*: senza mettere in campo l'ironia, nessun indizio si trova nel testo per indurre a privilegiare un'ipotesi e scartare l'altra.

Nel testo no, ma nel contesto sì: sarebbe probabilmente stato sufficiente il richiamo ad altre due poesie del medesimo autore, poesie notissime e canoniche sin dalle antologie del primo biennio, se non prima, quali *Uomo del mio tempo* e *Alle fronde dei salici* (entrambe in *Giorno dopo giorno*, 1947, quindi cronologicamente vicine a quella proposta). La «scienza esatta persuasa allo sterminio, / senza amore, senza Cristo» della prima, e il celeberrimo *urlo nero* della madre straziata dall'assassinio del figlio della seconda avrebbero chiarito molto. E avrebbero suggerito l'amara ironia con cui l'autore guarda al Cielo e alla terra dell'Uomo: un disincanto certo alquanto affine alle *magnifiche sorti e progressive* di leopardiana memoria³⁹. E che, ad ogni modo, ci riconduce al rapporto scienza-fede⁴⁰. Sembra inevitabile concludere che una lettura veramente competente, in cui trovino spazio dispositivi sofisticati e però necessari, come l'ironia, la storicizzazione, o l'intertestualità, non può effettuarsi entro una consegna completamente determinata dall'esterno, bensì può attivarsi solo in presenza di elementi di contesto, che non vanno considerati come una ridondante sovrastruttura, né, tanto meno, una sorta di condizionamento indebito, bensì la necessaria base documentaria in grado di mobilitare collegamenti più ampi e riflessioni profonde, in modo che lo studente sia libero di fare le sue scelte e di esprimere una personale visione del mondo.

³⁸ All'ingenuo maturando questa scelta lessicale potrebbe apparire alquanto originale; andrebbe accostata semmai, in un gioco di echi (sempre ironicamente, a ulteriore riprova della plausibilità, e *necessità*, di simile lettura), alla *Desolazione* di Corazzini, che peraltro recupera movenze già tipiche del decadentismo/crepuscolarismo europeo.

³⁹ Tanto più che, come esplicitamente riportato nelle *Indicazioni nazionali*, Leopardi fa parte del programma del quinto anno in ragione degli echi novecenteschi della sua opera, e del resto implicito anche nel titolo medesimo della poesia, *Alla nuova luna*.

⁴⁰ A ben vedere, qualche indizio si sarebbe potuto rinvenire anche nel testo, il quale, tramite l'enfasi, segnala il senso ironico di cui alcune espressioni sono caricate (*fatto a sua immagine e somiglianza, senza mai riposare, sua intelligenza laica, senza timore, altri luminari uguali*): segnale chiaro per un lettore esperto e competente, come rilevato da Iser (1979: 11, «when art uses exaggerated effects of affirmation [...] their function is [...] to negate what they are apparently affirming»), molto meno per un giovane studente, cui non viene in aiuto nemmeno la consegna che induce a intendere ogni espressione in senso letterale («L'azione dell'uomo 'creatore' viene caratterizzata da due notazioni che ne affermano la perseveranza e il coraggio») e va quindi nella direzione esattamente opposta.

2.1. Il problema prima e dopo

Qui si evidenzia il problema: secondo l'ipotesi iniziale, il candidato, seguendo ogni passo della consegna, senza troppi traumi ha portato a termine l'analisi del testo, riuscendo a non fare mai riferimento all'autore né alla sua poetica, e tuttavia (o forse, proprio per questo), evidentemente, senza avere compreso davvero in profondità il significato o messaggio del testo: e tutto ciò grazie a una consegna fondata su *detailed instructions*, che hanno richiesto di essere seguite pedissequamente, mentre avrebbero dovuto, in base alla normativa, accertare le «capacità critiche del candidato, consentendo la libera espressione della personale creatività» e «far “parlare il testo” oltre il suo significato letterale»⁴¹.

Il *prompt* è dunque un problema *prima e dopo* (Kittle, Gallagher 2021: 3-7): se al giovane studente può apparire sufficiente *sfangarla* sul momento, il docente, pur comprensibilmente felice che i suoi ragazzi riescano brillanti all'esame, dovrebbe comunque mirare allo sviluppo di competenze solide e possedute per la vita. A ben vedere, anche la *vexata quaestio* circa la struttura da dare all'elaborato (testo continuo o risposta alle domande una per una?) dovrebbe essere fatta rientrare tra le libere e responsabili scelte dello studente, anziché venire considerata, e possibilmente risolta d'autorità, dal docente o dal "Documento del 15 maggio": va da sé, anche per questo riguardo, che i docenti dovrebbero affrontarla con i ragazzi nelle ore curricolari, e dare loro i necessari strumenti, certo non abbandonarli a sé stessi, ma nemmeno fare in vece loro tutte le scelte, nella convinzione che gli studenti *non* siano capaci di farle⁴².

Possiamo dunque, sulla base di *questa* verifica, seriamente asserire che lo studente sia stato condotto a mobilitare le competenze, soprattutto interpretative, se non quelle essenziali richieste dalla consegna? E che abbia dimostrato di essere in grado di comprendere e interpretare non solo questo specifico testo, ma addirittura qualsiasi testo gli venga proposto? Di più: quando questo studente, in successivi lavori, accademici o professionali, dovrà autonomamente impostare la scrittura di un testo, sarà in grado di riuscire senza avere a disposizione l'apposito *prompt*? E soprattutto: quanto può risultare appassionante, stimolante e sfidante una prova, e di conseguenza, a ritroso, la sottesa modalità di tutto il lavoro preparatorio quinquennale, in cui le scelte sono già state fatte a priori dal docente, ogni singola tappa è già stata

⁴¹ Normativa riportata nel citato post di Bandini (2023).

⁴² Va da sé anche (ma forse vale la pena di precisarlo) che l'eventuale commissario esterno dovrebbe essere a sua volta abbastanza *open-minded* da considerare la scelta di ciascun singolo candidato, e premiarla, anche qualora non la condividesse. Ma forse la questione andrebbe rovesciata: qualora la scelta dovesse ricadere sulle singole risposte, sarebbe ancora possibile parlare, a buon diritto, di struttura testuale?

predisposta e incasellata, e allo studente non è rimasto che eseguire lavori su commissione?

Secondo la prassi tradizionale precedentemente descritta, si dovrebbe ritenere che uno studente, tenuto all'oscuro di qualsiasi indizio preventivo circa l'argomento, se si dimostra in grado di svolgere la prova, è proprio perché ha ben compreso il testo, e ciò di conseguenza autorizza a ritenerlo preparato sia a livello teorico (conoscenza delle informazioni e capacità di impiegarle efficacemente) sia pratico (produzione scritta); di fatto, a fronte di prove *promptizzate*, occorre constatare che non è esattamente così.

Siamo tutti probabilmente concordi sul fatto che, qualora un candidato, per ipotesi, avesse potuto conoscere in anticipo opera e autore, avrebbe potuto svolgere un ottimo compito: avrebbe con agio finito per concentrare il suo studio su quell'unico argomento, a scapito però di una ampia e salda preparazione generale. Di conseguenza, quella singola prova, pur corretta e accurata, non avrebbe potuto, di per sé sola, autorizzare a riconoscere allo studente il possesso globale delle competenze disciplinari: è appunto per questo che, in tutte le verifiche, autore e opera non vengono, di norma, comunicati preventivamente, e che vengono programmate le ulteriori prove oggettive (o test). Al contrario, la struttura *promptizzata* della consegna, in cui le domande rientrano tutte tra quelle definite illegittime (Von Foerster 1987, ovvero analisi totalmente guidata e tema unico, obbligato e non *debatte*), anche a prescindere dalla preventiva conoscenza dell'argomento, rende possibile allo studente svolgere la prova in modo almeno sufficiente, e soprattutto portarla a termine, senza però poter dare la certezza che il testo sia stato compreso in profondità.

Il problema del *prompt* è dunque precisamente quello di volersi concentrare sul solo prodotto, quindi non contribuisce a sviluppare il pensiero critico e creativo degli studenti⁴³ e prevede la produzione di testi tutti potenzialmente uguali: più le istruzioni, durante l'anno e al momento della prova, sono dettagliate e più gli elaborati degli studenti si assomiglieranno tra loro⁴⁴, con la conseguenza di azzerare ogni caratteristica spiccatamente individuale: livellare le eccellenze (*gifted*) e, d'altra parte, lasciare senza supporto i bisogni specifici.

⁴³ «Students become lazy in their thinking because so little thinking is required in order to write five paragraphs of similar construction from class to class, year after year. Formulaic writing not only leaves students unprepared for writing in college and the world, but dulls interest in writing and handcuffs divergent thinking» (Gallagher, Kittle 2018: 82).

⁴⁴ E meno i ragazzi potranno diventare autonomi nel lavoro: se la consegna è troppo dettagliata, lo studente si trova a dovere impiegare il tempo nel concentrarsi a decifrarla e a sforzarsi di corrispondervi, anziché nel fare scelte ragionate e curare coerenza e coesione del suo testo.

Beninteso, non intendiamo qui né esprimere critiche alla consegna della prova in sé, che peraltro rispecchia quella di molte altre in uso e presenti negli apparati didattici di molti manuali, né asserire che i docenti non praticino un insegnamento valido e significativo, né che gli studenti non imparino, tanto meno porre in dubbio il ragionamento proposto: è proprio l'innegabile validità del post a ispirare queste preoccupazioni.

Va riconosciuto, comunque, che una prova *promptizzata* non risulta efficace nel verificare e valutare né le competenze di analisi e interpretazione del testo, né l'autonoma capacità di trasferire (*transfer*) tali competenze da un testo verso qualsiasi altro, che poi sarebbe esattamente lo scopo di un esame di maturità⁴⁵. In più, non può dare alcuna informazione circa la padronanza che lo studente possiede in ordine alla testualità. Come opportunamente rileva Palermo (2021: 194), la dimensione testuale, teoricamente entrata nei programmi scolastici sin dal 1979, viene nell'insegnamento sovente trascurata, a favore delle attività di riconoscimento delle strutture grammaticali (analisi grammaticale e logica), e, semmai, della *linguistica dei testi*, identificata (e ridotta) nella tassonomia dei generi testuali, con largo spazio accordato alla descrizione delle caratteristiche formali e funzionali (che, volutamente o no, legittima proprio la concezione rigida sottesa agli schemi e modelli a cui *supra* ci siamo riferiti). Questa affermazione si trova in relazione diretta con la diffusa pratica sin qui delineata: istruzioni dettagliate e consegne *promptizzate*, rispetto alle quali è poco o per niente rilevante la trattazione della *linguistica del testo*.

Secondo la prospettiva del *workshop* (a cui ci richiamiamo, e che di seguito illustriamo in maggiore dettaglio), oltre e più ancora che sottoporre agli studenti esempi astratti e generali di testi prodotti da altri, talora fuori dal

⁴⁵ Ci sono sicuramente studenti in possesso di tali competenze e capacità, tuttavia una prova come questa non risulta efficace nello stabilirlo. Nel secondo grado, non è dunque eliminando ogni informazione di contesto che si può affrontare la preparazione all'analisi di testo, e, in generale, la scrittura, la cui principale criticità risiede piuttosto nella estrema prevedibilità e standardizzazione dei procedimenti e della struttura della prova, che è intuitivamente la più semplice da predisporre e da correggere/valutare per il docente, ma nel contempo, come si è visto, è anche la meno inclusiva, perché non fa che perpetuare le differenze legate all'estrazione socioculturale degli studenti e alla efficienza delle funzioni esecutive come la memoria individuale. L'elaborato non risulta dunque né effettivamente frutto di una riflessione critica condotta da ogni candidato, né una diretta ricaduta dell'insegnamento scolastico. Basti solo un esempio: quanti studenti, specie non madrelingua o con DSA, sarebbero stati in grado di recuperare il proposto riferimento all'Ulisse dantesco (in Bandini 2023) studiato due anni prima? Eliminare il contesto, con l'asserita motivazione che sarebbe solo frutto di studio mnemonico da parte dello studente e di insegnamento nozionistico da parte del docente, e poi però richiedere il ripescaggio di riferimenti culturali disparati dalla memoria del candidato risulta inevitabilmente contraddittorio: di conseguenza, si aggiunge l'ulteriore criticità afferente la valutazione che, qualora intendesse penalizzare la mancata o parziale capacità di eseguire tale ripescaggio, risulterebbe, a sua volta, discriminatoria.

repertorio degli argomenti a loro familiari, o corretti da prendere a modello, o non corretti da emendare (Palermo 2021: 202-203), sembra utile farli loro *produrre*, in modo che la scelta della struttura, il necessario rispetto delle condizioni di coerenza e coesione, e, certo, anche della correttezza e appropriatezza espressive, siano frutto di decisioni consapevoli e deliberate. Nella fase di revisione del *Writing Process*, ciascuno studente lavora sul proprio testo, quindi è direttamente – e, si sarebbe tentati di dire, affettivamente – coinvolto e motivato nel processo di riscrittura di un testo, che oltretutto egli ha il vantaggio di conoscere bene, a condizione, ovviamente, che la revisione venga affrontata come una vera e propria messa in discussione del testo (secondo quanto postulato da Murray 1972: 4), non limitata a sporadici abbellimenti e aggiunte apposti a una struttura *promptizzata* e lasciata immutata.

3. Un modello diverso: il Writing and Reading Workshop (WRW)

Sulla scorta di simili considerazioni, abbiamo inteso proporre, nel tempo, alle classi, un diverso modo di impostare la scrittura e la produzione testuale, seguendo il modello laboratoriale proposto dagli autori americani, i quali, ben lungi da qualsiasi volontà prescrittiva, propongono indicazioni metodologiche concrete, sempre invitando il lettore a tenere conto del proprio contesto di insegnamento (vigente normativa e prassi diffuse).

Va rilevato che, nelle opere dei docenti americani delle Superiori, il laboratorio, o *workshop*, si fonda sulla scrittura *autentica*, e dunque sul presupposto della pluralità delle realizzazioni individuali di ciascun tipo testuale, agli antipodi rispetto alla concezione rigida *supra* descritta⁴⁶. Abbiamo dunque inteso prendere le distanze, da una parte, rispetto alla modalità tradizionale, fondata sulla prevalenza di lezioni frontali che rendono passivi gli studenti, se non li coinvolgono nel processo di apprendimento, e sulle verifiche nozionistiche, nella persuasione, tuttavia, che una componente fondamentale vada preservata, ovvero ciò che abbiamo sin qui definito come *contesto*, da insegnare agli studenti evitando, anche in questo caso, la modalità esclusivamente trasmissiva. Va a questo proposito rilevata la consonanza con procedure e metodi proposti dai docenti americani, per i quali *Activating prior knowledge* viene annoverata tra le *Reading comprehension strategies* (solo un esempio tra i molti: Serravallo 2018: 10). Dall'altra parte, per le ragioni precedentemente esposte, va evitato anche ogni percorso induttivo pilotato tramite *detailed instructions* e ogni verifica *promptizzata*.

⁴⁶ *Laboratoriale* e *induttivo* non sono, dunque, termini da intendersi come sinonimi, pur se sovente accade, nell'accezione comune.

D'ora in avanti ci richiamiamo dunque direttamente a vari docenti americani che impiegano il metodo laboratoriale per lettura, scrittura e letteratura nelle classi corrispondenti alla nostra Secondaria di secondo grado. A parere di Lucy Calkins, il metodo fondato sul *workshop*, da lei ampiamente descritto nel manuale considerato tra i più autorevoli e documentati in materia (Calkins 1994), può trovare significativa applicazione anche nei gradi successivi all'ottavo (terza media), ma, rispetto ai gradi precedenti, richiede opportuni e specifici adattamenti all'età degli studenti e alle diverse esigenze formative, culturali e curricolari: questa è anche la ragione per cui i manuali americani per le Superiori sono in massima parte recenti e recentissimi, pertanto avanzatissimi riguardo ad argomenti e metodi, e anche rispetto ai manuali precedenti. La nostra impostazione mira a una sistematicità di trattazione specifica per il secondo grado, e va dunque cercata negli scritti e nell'opera di quei docenti che, a differenza della medesima Calkins, hanno diretta esperienza della scuola superiore. Ovviamente, non esiste alcun divieto o controindicazione verso possibili contaminazioni e mescolanze metodologiche, tuttavia il WRW è già di per sé articolato, dotato di coerenza interna, e fondato su precisi principi teorici e metodologici, non sempre noti e familiari al lettore italiano⁴⁷: unirvi aspetti ed elementi, magari affini all'apparenza ma sviluppatisi in contesti completamente diversi, rischierebbe di comprometterne la coesione, suggerendo la logica delle attività e pratiche isolate e applicabili a arbitrio⁴⁸.

Il rischio è altresì di intendere i suddetti manuali come prescrittivi e, nel contempo, complice il tono colloquiale con cui gli autori si rivolgono al lettore, come repertori asistematici e improvvisati di attività casuali, creative e fantasiose, perdendo così di vista il rigoroso quadro di riferimento teorico e normativo, sovente dato per scontato dagli autori, perché noto a chi vive negli USA⁴⁹, ma che per il lettore italiano è indispensabile conoscere (ricostruendolo tramite la lettura di più manuali e di diverse fonti), se vuole evitare il rischio di una visione parziale e unilaterale, e di percepire la didattica laboratoriale come un insieme eterogeneo di attività, strumenti e componenti irrelati tra loro, esportabili e replicabili singolarmente, in isolamento e indipendentemente dal contesto. Questa visione distorta può creare nel pubblico italiano un disorientamento dovuto alla percezione della difficoltà di dover

⁴⁷ Normativa specifica, Progetti nazionali, indirizzi di studi diversificati, organizzazioni orarie, che variano da Stato a Stato; teorie pedagogiche e letterarie di riferimento.

⁴⁸ Rileviamo, in particolare, che i grandi pedagogisti italiani del passato (da Rodari a Montessori) si sono concentrati perlopiù esclusivamente sul mondo dell'infanzia, pertanto risultano oggi alquanto distanti, all'atto pratico, rispetto alla mentalità degli attuali adolescenti e giovani adulti. La vocazione stessa del WRW promuove precisi adattamenti metodologici a profilo, età e bisogni degli studenti.

⁴⁹ Alcune attività e pratiche, talora ascritte al WRW, sono di fatto comuni e diffusissime nelle scuole americane, sebbene sconosciute in Italia.

gestire, nella didattica quotidiana, troppi aspetti diversi contemporaneamente, rischiando di perderne di vista uno mentre ci si dedica a un altro; al contrario, la logica sottesa è semmai quella di un sistema di relazioni che si richiamano, si completano e, tutte insieme, collaborano in vista di un'azione formativa ragionata e unitaria.

Secondo Kittle e Gallagher (2021: 2-3), compito del docente è innanzitutto predisporre un ambiente in cui sia possibile a ogni studente esercitare la propria *agency*, che è qualcosa di più e di diverso rispetto al semplice superamento di talune prassi tradizionali (per esempio, studio prevalentemente nozionistico, esercizi meccanici e ripetitivi); di conseguenza i caratteri fondamentali dell'impostazione, in sintesi, sono: la libertà di scelta data a ciascuno studente, un'ampia gamma di attività di prescrizione, la produzione di diverse bozze, infine la pratica metacognitiva.

3.1. Il concetto di *agency*

Riguardo alla libertà di scelta, ci richiamiamo a un concetto centrale in tutta la riflessione metodologica dei docenti americani, e che, a partire proprio dall'ardua traduzione del termine in italiano, appare prerogativa pressoché esclusiva del WRW (cui forse non sono estranei un certo individualismo e pragmatismo, tipici della mentalità anglosassone), ovvero la *agency*, che, secondo la definizione di Kittle e Gallagher, evidenzia ruolo e funzione delle decisioni che studenti e docenti devono arrivare a prendere: «Students do not achieve agency unless they are making decisions. Teachers do not achieve agency unless they are making decisions» (Kittle, Gallagher 2021: 147). Evidentemente, non si tratta delle medesime decisioni, ma di decisioni prese in coerenza e in reciproca armonia, frutto di dialogo ermeneutico ed educativo, non di *prompt*; porre la scelta nelle mani degli studenti non esonera tuttavia il docente, che mantiene, anche se per vari aspetti in modo differente rispetto alle modalità tradizionali, quella piena responsabilità che la normativa gli conferisce nella progettazione dei percorsi e nel dovere di condurre ciascuno studente alla padronanza di abilità e competenze, così come mantiene il suo ruolo di guida autorevole della comunità classe.

Il concetto di *agency* si individua a partire dal *courage*, da una parte: «what is best for kids is not always popular with teachers. Change will often be met with resistance»; infatti, il metodo proposto dai due autori, e da loro stessi applicato in qualità di insegnanti, mira allo sviluppo delle competenze ideative, critiche ed espressive di ciascuno studente; in particolare, trattandosi di studenti coetanei dei nostri del secondo grado, le attività proposte sono sovente complesse e di elevato profilo. Dall'altro lato, va evitata, dalla parte degli studenti, la *compliance*, in quanto «often masquerades as learning but isn't. Not to be confused with engagement» (Kittle, Gallagher 2021: 147). Per chiarire tali distinzioni, occorre tenere presente che sovente gli studenti

sono abituati, proprio a causa della diffusione di prove *promptizzate*, a seguire, senza porle in discussione, le indicazioni dei docenti, non necessariamente dietro minaccia di rimproveri o valutazioni negative, ma anche per consuetudine, o per seguire strade più sicure, più semplici, meno impegnative e più gradite all'insegnante medesimo. Il docente, invece, deve avere il *courage* di percorrere strade meno scontate e più impervie, se queste sono tali da condurre gli studenti a una più matura conoscenza dei propri punti di forza e di debolezza, e alla produzione di lavori di qualità più alta. Secondo i docenti americani, la *compliance* risulta dunque in diretta connessione con l'esigenza di disporre di un *prodotto*: al docente è formalmente necessario avere un compito redatto in classe, e allo studente occorre consegnare un lavoro secondo le intenzioni del docente. Risulta chiaro, dunque, come non si faccia qui questione di una libertà di scelta intesa in senso generico e astratto, bensì essa debba essere monitorata dal docente, al fine non certo di indurre il ragazzo a produrre un lavoro pilotato, quanto di evitargli di appiattirsi su scorciatoie e soluzioni facili e scontate.

Riguardo all'*engagement*, che di norma viene tradotto con 'motivazione, entusiasmo', è significativo richiamare l'episodio in cui Kelly Gallagher narra di avere proposto un compito di realtà che ha subito incontrato il massimo *engagement* e favore degli studenti⁵⁰, al punto da farli andare volontariamente a scuola anche di sabato pur di portarlo avanti. Il docente riferisce di essere stato dapprima soddisfatto di avere progettato un'attività così apprezzata, che ha sicuramente contribuito allo sviluppo di abilità sociali, quali collaborazione reciproca e sviluppo di un senso di comunità all'interno della classe. Tuttavia, successivamente, egli ha riflettuto su quanto tale attività rappresentasse una deviazione e anche una perdita di tempo rispetto al percorso di maturazione delle abilità di lettura e di scrittura, tanto da indurlo a chiedersi «Is this worth the time?» ('Ne vale la pena?', Gallagher, Kittle, 2018: 23), a riprova che non ogni compito, seppur gradito e motivante per gli studenti, compresi quelli denominati di realtà, va considerato necessariamente utile e proficuo⁵¹, e che occorre, prima di ogni altra cosa, ponderare attentamente il nostro curriculum ordinario, anziché fare soverchio affidamento sulla risposta a

⁵⁰ Creare la piantina tridimensionale di Maycomb, l'immaginaria città dell'Alabama in cui è ambientata la vicenda narrata nel romanzo *Il buio oltre la siepe* di Harper Lee (Gallagher, Kittle 2018: 22-23).

⁵¹ Non è nostra intenzione qui entrare nello spinoso dibattito circa la definizione di compito di realtà, ma occorre quanto meno rilevare come tale definizione, alquanto problematica, sia variata nel tempo (e stia tuttora variando), e comunque sia piuttosto elastica, tanto da scoraggiarne una lettura rigida. Secondo Nigris (2018), compito autentico e compito di realtà non sono sinonimi. Di norma, il riferimento è soprattutto all'opera di Wiggins (1998; 1999) e di Wiggins e McTighe (2004), che hanno messo a fuoco la *valutazione autentica*. In ogni caso, resta il fatto che, in base alla normativa, la programmazione didattica-educativa è in capo al docente, e così pure ogni responsabilità (cfr. anche Kittle, Gallagher 2021: 148).

caldo dei ragazzi, nella fiducia che, come docenti, sapremo presentare, e rendere interessanti, anche attività più impegnative, magari meno piacevoli, e purtuttavia altamente formative per i ragazzi.

La libertà degli studenti, risorsa preziosa, non va dunque identificata (e ridotta) con la scelta individuale del solo argomento o soggetto di cui trattare nel loro elaborato; per quanto ciò possa apparire già piuttosto innovativo rispetto alle modalità tradizionali, tale libertà va tuttavia inserita ed esercitata all'interno di percorsi istituzionali formativi e sfidanti: occorre che anche la struttura del testo sia fatta oggetto di scelta, e con essa la selezione di idee e concetti da includere, l'ordine gerarchico e compositivo, lo stile da adottare. Ciò richiede un lavoro preliminare di ricerca e di apertura a contenuti culturali nuovi e diversi, sempre mantenendo un ancoraggio alla programmazione curricolare, a tutela del lavoro di docente e studenti, e per sviluppare in loro un senso di autoefficacia nel riconoscere, alla fine della lezione, di avere imparato qualcosa, di essere stati all'altezza della sfida (cfr. Gallagher, Kittle 2018: 12; 82).

A questo proposito, occorre fare presente che l'*autenticità*, sovente menzionata dai docenti americani come condizione indispensabile per realizzare un buon elaborato, non viene da loro fatta coincidere, diversamente da quanto spesso si ritiene, né con una modalità di scrittura personale e spontanea, né tale da rispecchiare testi *autentici*, intesi come presenti nella realtà quotidiana, né con un lavoro sciolto da ogni mediazione culturale, bensì con procedure e attività rilevanti per la formazione intellettuale e umana dello studente, in quanto legate appunto all'esercizio della *agency* individuale, quindi ben inserite all'interno del curriculum disciplinare stabilito dalla normativa⁵², frutto di riflessione, dialogo tra docente e studenti, e studio e approfondimento condotti su libri e manuali, in modo da rendere le decisioni consapevoli, efficaci e documentate. Del pari, l'esercizio delle competenze di lettura, scrittura, pensiero riflessivo non può essere ingenuamente considerato come una conseguenza diretta, immediata e spontanea del solo eliminare le componenti più tradizionali della didattica, ovvero quelle frontali e mnemoniche. I docenti americani sono ben consapevoli dei rilevanti limiti culturali, interpretativi e formativi di una lettura del WRW come metodo tutto ripiegato sulla sola soggettività del singolo studente, da non confondere (come sovente accade) con la metacognizione o con la personalizzazione dell'apprendimento.

Abbiamo quindi escluso sia titoli o tracce scelti dal docente, sia percorsi pilotati e consegne *promptizzate*; al loro posto sono stati proposti vari esempi tramite *modeling* del docente, individuate piste di lavoro generali da declina-

⁵² Nei manuali americani si rinvencono frequenti riferimenti ai *Common Core State Standards* (CCSS), che, pur se impostati secondo criteri sensibilmente diversi, svolgono una funzione sostanzialmente analoga a quella delle nostre *Indicazioni nazionali* o *Linee Guida*, e sono vincolanti negli Stati (quasi tutti) in cui sono in adozione.

re individualmente, effettuate riflessioni e discussioni in plenaria, consulenze individuali e tra pari.

La necessità di riflettere sul testo (e sul *contesto*), saperlo interrogare, e prendere decisioni individuali sta alla base di ogni processo di scrittura che intenda progressivamente condurre i ragazzi verso l'autonomia, e nel contempo voglia essere inclusivo e consentire l'applicazione di misure specifiche a supporto dei bisogni linguistici e culturali di ogni singolo studente. Se il ragazzo non è indotto a confrontarsi con le difficoltà dello scrivere già durante gli anni delle Superiori, non è probabile che potrà sviluppare nemmeno in futuro le necessarie competenze e abilità; gli stessi autori riconoscono che, di fatto, è proprio nell'asserito intento di giovare ai ragazzi che sovente i docenti ricorrono alla pratica della frammentazione e del *prompt*: avendoli visti lavorare con fatica o addirittura desistere di fronte alla complessità dei compiti, hanno infatti concluso che «students *can't* write well without detailed instructions»⁵³.

Del pari, non va sottovalutato il fatto che la fusione tra *compliance* e *engagement* è stretta: quando è reso facile e meno impegnativo, il lavoro è in grado di attrarre tanto docenti quanto studenti, infatti anche più di uno studente è pago di ritrovarsi nel ruolo di mero esecutore di istruzioni altrui: «the road ahead of them has been smoothed; speed bumps have been removed» (Kittle, Gallagher 2021: xix-xxii, enfasi nell'originale); tuttavia, egli rischia di trasformarsi in «an accomplished follower, a 'one draft and done' writer», uno che «determined what the teacher wanted her to say, and *how* the teacher wanted her to say it», e quindi completa i suoi elaborati senza doverci riflettere e lavorare troppo, nella certezza di conseguire comunque buoni voti; tuttavia questi «good grades represented acts of compliance, not decision-making» (Kittle, Gallagher 2021: xix, enfasi nell'originale).

Il problema è dunque da porre in questi termini: se non li affranchiamo dalla dipendenza da noi docenti, e dalle nostre *detailed instructions*, «*Do the decision we make enable our students to make decisions without us?*», ovvero «How do we lead them to confidence, independence, and joy in reading, writing, thinking, and creating?» (Kittle, Gallagher 2021: xxi, enfasi nell'originale); infine «Will students read and write on their own? Can they organise or revise without templates and our intervention?» (Kittle, Gallagher 2021: 149)⁵⁴.

⁵³ Tuttavia, nessuno di questi argomenti può giustificare la rinuncia a scelte consapevoli: «Teachers are always making choices» (Kittle, Gallagher 2021: xxi).

⁵⁴ Non tutti riescono ad apprezzare l'apparente *messiness* di percorsi come quelli di cui qui riferiamo, in cui la scrittura è, prima di tutto, ricerca di una *voice* individuale e di una *truth* intellettuale, condotta anche attraverso *trial and error*, che assai poco ha a che fare con forme di scrittura automatica, creativa, intimistica o terapeutica. Per contro, i percorsi *promptizzati*, tradizionali o laboratoriali che siano, possono a prima vista apparire alquanto logici e ordi-

3.2. Prescrittura e bozze

Di conseguenza, anziché indurre i ragazzi a mettersi subito a scrivere senza un progetto, o limitandosi a rispettare le istruzioni obbligate del *prompt*, la fase di prescrittura (secondo Murray corrispondente a 85% del tempo totale (Murray 1972: 4) non si è esaurita in una serie di lezioni frontali, generiche e uguali per tutti, indipendentemente dalla loro durata, bensì ha costituito un momento di impostazione metodologica, che ha coinvolto l'intera classe, sebbene con modalità diverse e individualizzate, un momento di entusiasmo e ricerca, alla scoperta di apporti individuali, di percorsi nuovi, aspetti contenutistici e culturali più interessanti, magari sfuggiti a una prima lettura, e quindi recuperati anche nel corso di conversazioni e confronti in plenaria. È stata vissuta non già come mera applicazione di pratiche e tecniche lungo una linea già chiaramente segnata, bensì come necessità di ricerca e riflessione preventiva sul percorso generale e sull'argomento che ciascuno studente veniva scegliendo, e di progettazione accurata dell'organizzazione del testo, secondo direttrici diverse, tali da consentire la personalizzazione di ciascun lavoro, inoltre anche opportunità per una produzione mirata di materiali da rielaborare e utilizzare: annotazioni utili come spunto per ulteriori approfondimenti individuali, ovvero da incorporare, secondo regole e accordi preventivi, nel testo definitivo. Tale fase richiede al docente la progettazione di apposito tempo dedicato e di coordinamento di tutte le differenti attività.

È chiaro dunque che, quando Murray e i docenti americani parlano di bozze (*draft*), fanno riferimento a qualcosa di ben diverso rispetto al rapporto meccanico tra brutta copia e bella copia, non solo perché (come già detto altrove) le bozze devono essere più di una, ma soprattutto perché è fondamentalmente diversa la filosofia sottesa all'intera operazione. È intuitivo che la seconda bozza, e le eventuali successive, non hanno alcun senso in presenza di *prompt* e di istruzioni rigide e preimpostate (indipendentemente dall'essere state trasmesse via lezione frontale, *MiniLesson* o percorsi induttivi), e, del pari, a renderle necessarie non è, come sovente si ritiene, il fatto che la prima stesura si possa presentare confusa, piena di rimandi, aggiunte e cancellature. La motivazione non è quindi meramente calligrafica: la copiatura in bella, infatti (sia pure praticata in tempi forzatamente ridotti), è già prevista in ogni metodo tradizionale. Lo scopo delle bozze è piuttosto quello di sperimentare sul e con il proprio elaborato, in modo da realizzare una progressiva scoperta del contenuto che si intende esprimere («to explore your unique view of the world»), del pubblico ideale a cui rivolgersi («we ask you

nati, così come il relativo docente può apparire assai ben organizzato: di norma, per molti, è solo dopo una sperimentazione concreta che si arriva a cogliere la differenza.

to consider just what it is you want the reader to take away»), e di conseguenza anche della struttura o organizzazione testuale più adatta a trasmettere tale contenuto («through mentor texts, we will show you many ways you can structure essays», Kittle, Gallagher 2021: 35); inoltre, occorre valorizzare la *voce* individuale⁵⁵: dato che tutte queste complesse operazioni richiedono tempo, riflessione e progressivi cambiamenti, è necessario attraversare la redazione di più bozze differenti.

Analogamente, quando i medesimi docenti parlano di processo di scrittura (*Writing process*), non si riferiscono a una sorta di percorso ordinato, obbligato e blindato lungo tutte le varie fasi, al termine del quale, infallibilmente e quasi magicamente, dovrà scaturire una bozza finale, un testo “perfetto” che incontra le aspettative iniziali del docente, come potrebbe avvenire seguendo la logica del *prompt* (o del *cookie-cutter*), bensì intendono che il lavoro vada svolto nel tempo, con la guida istruttiva del docente e l’opportunità di confronto con la comunità-classe, e però accompagnato e fiancheggiato da una serie di ulteriori letture, riletture, prove di scrittura e riflessioni, che talora conducono a sorprendenti cambi di direzione⁵⁶ e che, proprio per questa natura profonda, ben si addicono e vengono praticate dagli studenti adolescenti e giovani adulti, come quelli del secondo grado: non va sottovalutato il fatto che questo modello di WP sia pensato come procedura di lavoro per gli universitari, e gli scrittori di professione.

È questo, probabilmente, l’aspetto più arduo del WP: gli studenti, proprio perché in genere sono abituati a seguire i percorsi che il docente ha già stabilito per loro, non vengono indotti a riflettere sul loro argomento, né a scegliere la struttura con cui esporlo: all’inizio, avvertono quindi la mancanza del consueto modello o schema e si ritrovano un po’ disorientati. Condurli in questo percorso non è facile e scontato nemmeno per il docente, che comunque non deve mai abbandonare lo studente e farsi da parte (come invece potrebbe fare se proponesse loro un *prompt*), bensì deve essere talmente consapevole e saldo nei suoi principi da saper seguire ciascuno studente tramite un feedback specifico e personalizzato, e presentargli un’ampia gamma di strumenti, modelli e ipotesi vari e utili a svolgere il suo specifico percorso, consentendogli nel contempo di prendere le sue decisioni in autonomia.

Per poter fare ciò, il docente deve prendere accurata visione dei primi tentativi e scritti embrionali, già in questa fase prodotti, pur se talvolta ancora acerbi, parziali e non pienamente definiti, e commentarli a favore dello

⁵⁵ Da non far coincidere, come sovente viene ritenuto, con una scrittura personale e spontanea, o magari con l’uso della prima persona (cfr. Gallagher, Kittle 2018: 85-90; Kittle, Gallagher 2021: 4-8).

⁵⁶ Contrariamente a quanto sovente si sente affermare, in modalità tradizionali ma talvolta anche laboratoriali, la scaletta iniziale non va ritenuta definitiva: questa circostanza, sebbene possa minare molte certezze di docenti e studenti, è alla base della autenticità della scrittura.

studente, invitandolo a organizzare più efficacemente il lavoro, correggere il tiro quando necessario, e anche incoraggiandolo nell'applicazione delle *skills*, nella progressiva ricerca e messa a fuoco del suo argomento e stile, e nell'espansione delle *potential areas of growth*. Non si tratta, dunque, per il momento, di correggere e valutare tali scritti, bensì, tramite consulenze o altre modalità concordate, invitare il ragazzo a scrivere ancora, anche e soprattutto operando significative modifiche, nella prospettiva di assumersi dei rischi.

Di norma, due sono i tipi di produzione testuale che vengono contrapposti: da una parte, quello definito tradizionale, in cui gli studenti, lasciati liberi di impostare il loro lavoro, ma, nel contempo, privi di pratica frequente, di conversazioni mirate e di consulenze individuali, faticano a rispettare le indicazioni date dal docente, anche se sono state chiaramente spiegate o esemplificate; dall'altra, le *detailed instructions* consentono di produrre testi che il docente può trovare qualitativamente migliori, ma solo perché, suggerendogli ogni tappa, lo studente non può che svolgere, quasi inconsapevolmente, proprio il percorso obbligato indicato a priori dal docente⁵⁷.

Esiste, invece, una terza via: supportare lo studente, avendo però l'accortezza di fermarsi prima di ogni decisione, in modo da consentirgli l'esercizio della *agency*. Questo procedimento di produzione dei testi risulta pertanto innovativo, in quanto, a differenza della tradizionale verifica consistente nei trenta temi o riassunti o commenti, prodotti al termine del percorso, e accompagnati dalla sola valutazione sommativa, consente invece quel tempo intermedio di riflessione e rielaborazione individuale a cui si riferisce Murray (1972: 5-6), si fonda anche sulle almeno sessanta bozze precedenti, risulta fondamentale per seguire il processo di scrittura e far crescere umanamente e culturalmente gli studenti (Gallagher, Kittle 2018: 151-152)⁵⁸. Il procedimento, quindi, richiede al docente più tempo e impegno rispetto alle prassi tradizionali, soprattutto all'inizio dell'anno, e non produce subito *voti*, secondo il principio *grading less and assessing more* (Gallagher, Kittle 2018: 19), che è tuttavia ben altra cosa rispetto al *non valutare* e soprattutto al *non verificare*, talora impropriamente associati al WRW come metodo.

È chiara quindi la differenza tra il modello descritto dai docenti americani e una concezione invece largamente diffusa nella mentalità comune, per cui la didattica laboratoriale viene troppo sovente intesa come una sorta di

⁵⁷ Cfr. la nota 14: l'autoreferenzialità conduce alla *compliance*.

⁵⁸ Quando Gallagher e Kittle affermano che i docenti basano la loro programmazione su quanto imparano studiando l'operato dei loro studenti (2018: 135; «we must be student of what we teach» 2018: 82), intendono esattamente un lavoro come quello qui descritto, non sottovalutandone certo il rilevante impegno per il docente, e anche per lo studente (2018: 152), e che tuttavia reputano decisivo ai fini di una classe che sia veramente laboratoriale, inclusiva e capace di costruire conoscenza.

semplificazione e rallentamento di un percorso rimasto nelle linee generali sostanzialmente tradizionale, che però è assistito e frammentato in *detailed instructions*, ritenute di per sé garanzia di successo e di raggiungimento degli obiettivi. Non si tratta, dunque, dell'ovvia necessità di operare delle scelte nella consapevolezza che *non possiamo fare tutto* (Gallagher, Kittle 2018: 6), bensì il parcellizzare e rallentare il percorso ha come inevitabile conseguenza una sensibile riduzione della quantità e/o della qualità di argomenti, attività, competenze, che è potenzialmente dannosa per tutti gli studenti, soprattutto i più fragili.

Di conseguenza, si finisce per avvalorare la tesi che il percorso tradizionale sia quello completo, complesso e arduo, rivolto agli studenti maturi, strategici e competenti, che non hanno bisogno di alcun tipo di facilitatore, pertanto risulta effettivamente e pienamente formativo. Al contrario, la didattica laboratoriale, in parallelo e in analogia con una certa visione riduttiva della didattica speciale, *a priori* non può prevedere alcuna forma di complessità, e quindi andrebbe rivolta ai ragazzi molto giovani e poco esperti e competenti, sarebbe, insomma, una sorta di didattica tradizionale dimidiata. Si alimenta così la visione illusoria di un pretesa democraticità in cui, proprio grazie all'apparente chiarezza e consequenzialità delle *istruzioni dettagliate*, tutti sembrano raggiungere un medesimo e equitativo livello di competenza, mentre, di fatto, vengono rinsaldate più che mai le differenze socioeconomiche e culturali, dato che non è possibile una rendicontazione efficace: del pari, il percorso è effettivamente ridotto e semplificato, e dunque non può risultare altrettanto formativo rispetto a quello tradizionale, né lasciare gli studenti altrettanto equipaggiati e preparati a affrontare i successivi gradi di istruzione.

Diversamente, il percorso qui descritto risulta altamente formativo, possibilmente anche più di molte modalità sia tradizionali sia anche induttive, in quanto è mirato a superare limiti e punti di debolezza di entrambe. Proprio facendo leva sulla dimensione laboratoriale, intesa come esercizio responsabile della *agency* individuale, e come dialogo aperto con l'intera classe e, nel contempo, con ogni singolo ragazzo, si propone di favorire la maturazione di ciascuno secondo le sue specifiche inclinazioni individuali, con il dedicargli il necessario spazio e personalizzare così l'insegnamento (Kittle, Gallagher 2021: 18-19). Occorre pertanto che, lavorando insieme alla comunità-classe, l'insegnante si adoperi per far emergere questioni generali e problemi individuali, dibatterli, cercare possibili soluzioni, anche tramite consulenze individualizzate e tra pari, sempre nella disposizione d'animo di non forzare i ragazzi nella direzione da lui auspicata, e invece di aspettarsi l'inaspettato («expected the unexpected»).

3.3. Scoperte e *Mentor text*

Da quanto sinora detto, risulta evidente che pensare alla scrittura come pedante sequela di *prompt* e come produzione in serie tramite procedimenti strettamente guidati dalle istruzioni del docente non può in alcun modo rendere la complessità e le sfaccettature di questo percorso alla scoperta degli argomenti e contenuti di studio, ma, anche e soprattutto, di sé stessi, alla ricerca della struttura e dello stile ideali per comunicare i propri pensieri, idee e riflessioni.

Secondo Tom Newkirk⁵⁹, i saggi e testi espositivi e argomentativi, tipicamente connessi alla scrittura accademica, vengono di norma presentati agli studenti come dotati di una struttura «static, a set of claims and supports. It is spatial, architectural, and silent about the motives for the reader», in cui è evidente il riferimento polemico alle strutture rigide, fisse, e *promptizzate*. Al contrario, se davvero un testo vuole arrivare a coinvolgere il lettore in una conversazione ideale con l'autore, dovrebbe piuttosto presentarsi come «dynamic, seductive, active, and operating in time; it is a form of energy that the writing generates to sustain reading». Infatti, se «we only read for bits of information, if all nonfiction⁶⁰ is viewed as a glorified phone book, we simply plug that information into preexisting schema and we don't change»(Newkirk 2014: 14-15).

In effetti, come accade anche in molte delle nostre classi, al momento della produzione scritta, «rigid formulaic structures prevail», e viene addirittura proposto il *prompt* per eccellenza, del tipo inizio-svolgimento-conclusione, che nel mondo anglosassone è il modello comunemente definito «the “hamburger” format with the opening and closing paragraphs being the two buns and the body being the meat», modello che, come ironicamente osserva Newkirk, «seemed to me not only a disservice to students, and to nonfiction writing, but also an insult to hamburgers – because they, after all, have more variety than that»(Newkirk 2014: 16).

⁵⁹ Professore dapprima nelle Scuole superiori di Boston, quindi all'Università del New Hampshire, amico personale di Donald Murray, e autore di numerosi manuali di scrittura.

⁶⁰ Con il generico termine di *nonfiction*, i docenti americani si riferiscono a una vasta pluralità di testi assai complessa e articolata (e assai meno rigida rispetto alla nostra tassonomia delle tipologie scolastiche), comprendente soprattutto *essays* espositivo-argomentativi, il cui confine risulta alquanto sfumato. Va rilevato che, nella nostra scuola, il testo espositivo sovente occupa lo spazio lasciato libero dall'argomentativo, pertanto risulta più difficile da definire, così che finisce per coincidere con un argomentativo senza tesi: nella sua forma più compilativa si avvicina a una sorta di *riassunto* del capitolo di manuale di storia o di scienze, nella forma più libera, a una *ricerca*, già praticata nella didattica tradizionale, e sovente coincidente con il copia-e-incolla da internet. Sono entrambe forme *inautentiche*, con destinazione finale meramente scolastica, pertanto si prestano egregiamente all'uso del *prompt*.

Il docente si richiama, quindi, alla definizione di Peter Elbow, secondo cui la struttura testuale rigida e imposta, scaletta, schema o *prompt* che sia, viene definita una «anti-perplexity machine» (Elbow 2012: 309), poiché «there is no room for the untidiness of inquiry or complexity», mentre «the best hook for an essay is a piece of genuine uncertainty», in modo che lettore e autore si incontrino sul comune terreno dell'umanità. Tuttavia, il *prompt* viene sovente difeso dai docenti, e non solo da loro, con l'asserita motivazione che gli studenti devono prima imparare a padroneggiare la forma generale e teorica di ciascun tipo testuale, tramite schemi fissi, forme *inautentiche*, che tuttavia «have the virtue of simplicity, and seem more teachable», infatti permettono a *tutti* di scrivere *qualcosa*, e solo a quel punto i ragazzi saranno in grado di modificarla per renderla più complessa. Tuttavia, il ragionamento, secondo Newkirk, non funziona, in quanto non solo la struttura esterna e imposta diventa più importante del contenuto e della riflessione, anche ai fini valutativi, ma soprattutto «when we strip human motives from our teaching, I suspect that we make learning harder and not easier» (Newkirk 2014: 17). La *untidiness*, pur se non sempre apprezzata a dovere da Scuola e docenti, è garanzia di *complexity*, e come tale richiede tempo di progettazione e redazione, e pluralità di bozze, ma nel contempo costituisce la riprova che la mente dei nostri studenti sta pensando, lavorando e si sta progressivamente rendendo capace di riflessioni e punti di vista autonomi.

I testi modello, o *mentor text*, proposti dal docente quali veri e propri maestri aggiunti al fianco dello studente, sono pensati allo scopo di arrivare laddove un solo docente non potrebbe, e di ampliare la scelta dello studente, proponendogli ulteriori e più varie suggestioni, così rendendo possibili libere decisioni e assunzioni di rischi. È necessario, pertanto, che siano scelti in modo da riprodurre la realtà in tutta la sua varietà: i più diversi possibile quanto a argomento, stile, struttura, prospettiva, e addirittura età, genere ed etnia dell'autore. Kittle e Gallagher osservano che il loro scopo non è di essere utilizzati in modo rigido, bensì, ancora una volta, di indurre i ragazzi a ragionare in profondità sull'organizzazione e lo stile del loro elaborato, un'opportunità per porre i giovani di fronte alla varietà e diversità di realizzazioni individuali di tipi testuali, modi e esiti, tra cui poter scegliere, tuttavia sempre adattando alle proprie esigenze espressive, personalizzando e sviluppando il modello, non certo limitandosi a imitarlo/copiarlo⁶¹.

I *mentor text* vanno dunque *proposti* agli studenti, non *imposti*; al contrario, qualora se ne faccia, prima, una selezione *ad hoc* (per praticare il *supra* descritto procedimento induttivo), e poi un'analisi minuziosamente dettagliata al fine di guidare la produzione scritta, si rischia di restringere proprio

⁶¹ Si veda al proposito l'emulazione che gli stessi Kittle e Gallagher (2021: 26-27) raccontano di avere personalmente compiuto a partire da un medesimo *mentor text*, e i ben differenti risultati.

quel campo che, nelle intenzioni iniziali, si sarebbe invece voluto allargare. Si finisce altresì col ricondurre inconsapevolmente tale analisi alle modalità del tutto tradizionali di lezione frontale o tutt'al più dialogata, in cui diventa impossibile che ciascuno studente possa scoprire la sua *voce* individuale. Al contrario, è fondamentale non accontentarsi, come sempre accade in presenza di un *prompt*, della prima struttura individuata («Do not be married to the first organizational structure you consider», Kittle, Gallagher 2021: 35), bensì insegnare a «*imagine options*», in quanto «*writers need to understand their options and make choices about the forms that fit their subjects, purposes, and audiences. I choose this form* orients the writer to the act of composing differently than *I will practice this form that was chosen for me*. Again we ask: Who is making the decisions?» (2021: 24-25, enfasi nell'originale).

3.4. Tra processo e prodotto

Come risulta dunque evidente, il punto non è, come osservavamo, che *tutti* scrivano *qualcosa*: è chiaro infatti che, in quel caso, l'esperienza ci dice che siamo esattamente di fronte a un problema, poiché, quando è veramente sfidante e pertanto formativo per i ragazzi, un compito li induce a ragionare, a riflettere intensamente, provare e riprovare, talvolta anche *arrabbiarsi*, porsi questioni e problemi non sempre di immediata soluzione, richiedere discussioni e consulenze, e in tutto questo impiegare anche parecchio tempo. Diversamente, siamo di fronte o alla *compliance*, ovvero al mero *engagement*, seppure sincero, di breve durata: di conseguenza, ciò che risulta stare veramente a cuore al docente è evidentemente il solo *prodotto*, obiettivo che, a ben vedere, è già presente nelle didattiche tradizionali (tra i titoli dei temi ce n'è sempre almeno uno scelto in modo che *tutti abbiano qualcosa da dire*; talora viene attribuita tale funzione anche alla tipologia C dell'esame), il cui limite, tuttavia, è che spiccano e si consolidano nel tempo più che mai le differenze linguistiche, culturali e socioeconomiche tra studente e studente, e nulla viene fatto per promuovere i più deboli, secondo la logica della profezia autoavverantesi, o *effetto san Matteo*.

È certamente vero che molti dei nostri giovani studenti non sanno *ancora* esattamente che cosa pensano e come possono rispondere ai quesiti culturali ed esistenziali che la scrittura pone: il nostro lavoro di docenti può essere visto proprio come insegnamento entro quello spazio del *non ancora*, in cui si gioca la crescita intellettuale e umana dei giovani. Quello che veramente conta dovrebbe essere infatti che ogni studente scriva il suo testo da cui emerga la sua voce, e nel contempo tale produzione costituisca per lui anche un'esperienza di lettura profonda e consapevole (e necessariamente individualizzata e indipendente, perché mirata sul lavoro del singolo) di altri testi, compresi i manuali, ma anche enciclopedie, articoli, saggi, con riflessione e elaborazione

personale e ragionata, in vista della maturazione di prove migliori: il *processo*.

Anche a questo proposito, occorre evitare una contrapposizione manichea, che peraltro non figura nelle opere dei docenti americani, tra centralità del prodotto vs. centralità del processo, quasi che l'un elemento debba necessariamente escludere l'altro: occorre, infatti, che i nostri studenti siano posti in grado di crescere intellettualmente e culturalmente, e di produrre, nel tempo, testi di qualità e complessità crescenti, pertanto qualora il docente intendesse concentrarsi sul solo processo, finirebbe per perdere di vista la *big picture*. Il processo, infatti, è rilevante proprio *in quanto conduce* a un prodotto, ne illumina le fasi della redazione e ne chiarisce le motivazioni: se perdiamo di vista il prodotto, inevitabilmente e quasi paradossalmente, stiamo proponendo ai nostri studenti un mero *prompt*.

4. Ricezione, emotività e coinvolgimento

Tom Romano⁶², uno dei più decisi oppositori alla logica del *prompt* (*Five-Paragraph Essay*), rileva come esso venga purtroppo sovente apprezzato dai docenti ma anche dagli *assessors*, che ritengono necessario, nella scrittura scolastica, che «the form teaches students to organize their ideas and present them in a structured way». Si tratta tuttavia di un'illusione (Romano 2004: 62): infatti, tale struttura finisce per risultare «a voice blocker, a voice stopper, a voice skewer» (Romano 2004: 60), tanto è vero che, quando gli studenti pensano a testi espositivi, ma può valere anche per gli argomentativi, «they think dry, dusty, boring. They think of a kind of writing I don't want to spend my one wild and precious life reading» (Romano 2004: 61). Secondo Romano, la struttura e lo stile dei testi si possono insegnare solo ponendosi accanto a ciascuno studente con rispetto e genuino interesse, ascoltandolo, consigliandolo e ragionando con lui circa differenti modelli realizzati da differenti scrittori; la pratica richiede tempo e pazienza, e va messo in conto che probabilmente i primi risultati non saranno ancora chiari e perspicui come invece sovente si presenta il *formulaic essay*: il docente deve saper mettere in conto anche una certa personale e transitoria frustrazione. In questo percorso, in cui occorre gradualità, deve quindi essere accordata fiducia agli studenti, ma, nel contempo, si constata che si stanno indubitabilmente muovendo i primi passi in una direzione diversa, capace di promuovere nei giovani il pensiero critico e creativo, la *voice* individuale e la *agency*. Gli studenti sono incoraggiati e sostenuti nel porre loro stessi le domande al testo, nell'ipotizzare pos-

⁶² Insegnante all'Università di Miami OH, ha pubblicato numerosi saggi sulla scrittura. Newkirk e Romano, definiti "i due Tom" (Kittle, Gallagher 2021: 150), sono considerati autori fondamentali per la scrittura, specie al secondo grado.

sibili risposte, nel porre a sé stessi piste di ricerca e riflessione, tutte fondamentali competenze accademiche e di cittadinanza, non già ad assumere passivamente quelle predisposte nei titoli/tracce e nei *prompt*.

Ragionamento analogo si applica anche alla lingua e alla forma espressiva: «I would rather students learn about the flexibility of written language, its playfulness, its possibility, its room for (Dare I use the *c* word?) creativity» (Romano 2004: 63): ritroviamo qui, analogamente a quanto già rilevato per D. M. Murray (1972: 5-6), la concezione dello stretto e necessario legame tra idee/concetti, struttura testuale e forma espressiva: la redazione di un testo viene riconosciuta come una questione di trovare una forma appropriata alle specifiche idee che lo scrittore ha maturato e intende esprimere, e allo stile con cui esprimerle. Pertanto, non può esserci un'unica struttura valida per ciascuna tipologia testuale, tanto meno per tutti gli studenti, così come non possono funzionare regole linguistiche e formali rigide e imposte dal docente o dal manuale di scrittura.

Romano esamina i caratteri che di solito vengono associati alla scrittura accademica (*Academic writing*) e soprattutto alla redazione di saggi e testi espositivi e argomentativi nella Scuola superiore. Prima di tutto, pone in discussione tre importanti principi, particolarmente rilevanti nel nostro discorso. Secondo la tradizione scolastica, un testo non deve essere redatto in prima persona singolare; non deve essere personale, ma sempre oggettivo, in particolare è opportuno evitare umorismo, dialoghi o parti narrative; infine deve avere una struttura ordinata, che comprenda una tesi (generalmente all'inizio), uno svolgimento, e una conclusione che riaffermi la tesi iniziale.

Secondo Romano, invece, l'uso della prima persona è indispensabile per «embody the personality and voice of the writer» (Romano 2004: 65), superando quello che egli definisce «the objectivity myth», impossibile da raggiungere, dato che «our personal tastes, our proclivities, our biases always assert themselves in one way or another». Pertanto, prosegue presentando una prospettiva tanto inedita quanto affascinante: «I reject the notion of the objective essay. In fact, I welcome informed, reasoned, and voiceful subjectivity. I love seeing one mind at work in the business of writing, one mind probing, reflecting, recounting, explaining, thinking» (Romano 2004: 65).

Riguardo al secondo principio, Romano rileva l'assurdità della pretesa, di fatto esclusivamente scolastica, di voler mantenere forzatamente separati i generi *seri* da quelli ritenuti più *leggeri o frivoli*, e osserva che «lightness and humor are important to my mental well-being. Voices are important to my thinking. Story helps me understand my experience, which includes my experiences of reading and writing» (Romano 2004: 66).

Infine, riguardo alla presenza della tesi, ritenuta indispensabile nei testi argomentativi, ma intesa, per estensione, nel senso di qualunque struttura rigida o *promptizzata*, lo stesso Romano osserva che i «thesis-driven essays are not the only way to share perceptions and communicate ideas. Sometimes

writers are better off unfolding a story and revealing surprises to the reader. Sometimes they are better off posing a dilemma, then exploring and discussing it» (Romano 2004: 64). Ne consegue che obbligare gli studenti a seguire un qualsiasi preciso ordine di enunciazione delle idee, dei concetti e dei paragrafi, compreso il principio di apparente buon senso «end with a final paragraph that restates the thesis and summarizes what has already been said», rappresenta una costrizione che rende inautentica l'intera prassi, sebbene figure sempre o quasi sempre tra le indicazioni che i docenti assegnano anche nelle nostre scuole.

Scrivere testi è, dunque, secondo Romano, trovare idee e dare loro una struttura e una forma, non stiparle entro uno schema universale (Romano 2004: 63), in quanto «Students have intellect and heart; I want them to bring that intellect and heart to bear on language. I'll show students how I do this, how *they* might do this»: come docenti di studenti adolescenti e giovani adulti, ci dobbiamo proporre un alto proposito, quello di *crafting an authentic voice*: «We want students' personalities to emerge in their writing. But I think it works the other way, too. In our writing we can forge a personality. [...] We craft an identity, one that no one can steal» (Romano 2004: 218).

4.1. Il senso del laboratorio

Alla luce di quanto detto, a parere di chi scrive, vale la pena di ripensare molte indicazioni scolastiche tradizionali; seguendo e opportunamente adattando le suggestioni dei docenti americani, si comprende dunque come, nella scuola superiore, il WRW non possa

– essere ridotto a radicale rovesciamento di ogni metodo tradizionale, senza che venga prestata la necessaria attenzione sia alle consuetudini tipiche dell'insegnamento secondario, sia alla vigente normativa scolastica: rischierebbe altrimenti di venire inteso come una modalità facilitata e semplificata, congeniale soprattutto per studenti molto giovani, o dotati di limitate risorse intellettuali e culturali. Disperdere l'attenzione in troppe procedure o *routine*, complicate e talora aliene dalla consuetudine, impedisce loro di collaborare nella medesima direzione, rallenta il lavoro, lo rende meno sfidante, e quindi anche meno significativo e formativo per gli studenti, rischia di far perdere di vista il senso ultimo del dialogo educativo, e la ricchezza imprevedibile del concreto lavoro quotidiano, e far semmai riporre una soverchia fiducia in procedimenti e pratiche esteriori, che talora conducono a risultati ovvi, anche rispetto alle didattiche tradizionali.

La lezione frontale deduttiva non è sbagliata in sé: lo è solo se diventa l'unica (o prevalente) forma di istruzione e se ci si aspetta da essa quello che non può dare (Hattie 2009): l'applicazione concreta, in contesti *meaningful*, delle abilità, compresa anche l'abilità di *transfer*, che possono invece essere implementate attraverso attività laboratoriali. Quindi, in base alle necessità

dell'unità didattica e ai bisogni degli studenti, occorre alternare le spiegazioni (che hanno il pregio di poter comunicare i concetti rapidamente e a tutti) con attività laboratoriali, non necessariamente induttive. In questa prospettiva, il percorso logico non è quello che parte da una astratta riduzione del tempo assegnato alla lezione al fine di accantonarne altro da riservare alle attività di scrittura/lettura in classe, bensì esattamente il contrario: nel momento in cui si decide di rinunciare, nell'insegnamento, a ogni percorso pilotato da *detailed instructions* e a ogni forma di produzione fondata su *prompt*, e ci si propone, invece, di seguire le fasi del WP (analogo ragionamento può essere fatto anche per la lettura), necessariamente e di conseguenza una diversa logica guida nel ricalibrare i tempi della lezione, le modalità (laboratoriale, coppia/gruppo, consulenze), le attività in classe e a casa, tenendo presente che, al di là di una impostazione generale, comunque *malleable*, non è necessario, né sempre possibile e opportuno, attenersi a schemi, modelli e tappe rigidi e predeterminati (Gallagher, Kittle 2018: 26-27); infatti, «time devoted to different practices shifts during the unit of study», in quanto le diverse attività «are planned to meet the needs of students», e di conseguenza «the rhythm of our classes shifts as we assess the needs of our students» (Gallagher, Kittle 2018: 133)⁶³;

– essere considerato in un perpetuo stato di sperimentazione, quasi non esistessero, o non fossero chiari, a distanza di cinquant'anni dalla pubblicazione del *Manifesto* di D.M. Murray, i punti di riferimento teorici e metodologici. Per i docenti americani, essi sono coerenti, sistematicamente applicati, e ben descritti nei loro manuali, pur a fronte di una pluralità di realizzazioni individuali. Occorre studiare e avere chiari i principi, quindi conciliarli e adattarli (che è altra cosa rispetto a sperimentarli) al nostro sistema nel rispetto della nostra normativa, a vantaggio e interesse di docente e studenti: una volta progettato con attenzione il curriculum annuale, esistono poi delle indispensabili condizioni di coerenza interna a cui attenersi;

– essere fatto coincidere con un generico lavoro di coppia/gruppo. Specie nel secondo grado, a causa dei tempi contingentati e delle caratteristiche adolescenziali, i ragazzi non sempre sono abituati, né propensi verso forme di lavoro collettivo; del pari, collaborazione e cooperazione, allo stesso modo delle altre abilità sociali, sono una progressiva conquista da costruire e coltivare nel tempo, secondo una progettazione esplicita, pluridisciplinare e trasversale, non frutto immediato e irriflesso di pratiche spontanee. E comunque non possono essere considerate sostitutive o intercambiabili rispetto alle

⁶³ Già Atwell (2014), che peraltro ha sempre insegnato nel settimo e ottavo grado (Seconda e Terza media), mette in guardia dai rischi insiti in una ripetitività priva di ogni variazione e rottura di schema. Alle Superiori, dove i tempi sono più stretti e le esigenze culturali più complesse e diversificate, tale elasticità si rende indispensabile: anche in queste scelte progettuali gioca un ruolo rilevante la metacognizione come *supra* definita.

competenze specifiche individuate dallo statuto epistemologico disciplinare dell'Italiano. Inoltre, il WRW di per sé concilia tra loro e rende possibile la coesistenza della ricchezza del dialogo ermeneutico e la consapevolezza che ogni apprendimento è sociale ed emotivo, con le modalità di lavoro del singolo e di sviluppo della *voice* individuale;

– essere considerato, come talora accade, una sorta di generico ed eclettico repertorio, incrementabile a piacere, di singole pratiche di lettura e/o di scrittura, mutate da fonti varie e disparate, e potenzialmente non coerenti, pratiche perlopiù distinte tra loro, da collocarsi in sessioni laboratoriali o in periodi dell'anno separati, e da applicarsi, a discrezione del docente, anche parzialmente, episodicamente e in isolamento l'una dall'altra, come se lo sviluppo delle competenze disciplinari dovesse essere fatto dipendere direttamente da strutture e assetti esteriori. Al contrario, le unità orarie e le strutture laboratoriali si collocano entro una *big picture* impostata dal docente, funzionano al servizio del lavoro che egli di volta in volta dispone, e acquistano senso solo se, tutte insieme, collaborano nel processo di formazione culturale e umana degli studenti, pertanto il curriculum deve prevedere una logica di progettualità graduale, progressiva e implicazionale, e di attività tra loro propedeutiche e connesse secondo un principio di necessità e reciproca coerenza, non di semplice giustapposizione di percorsi o unità di lavoro. Analogamente, il necessario adattamento all'età e al profilo degli studenti non può tradursi nella riproposizione, di anno in anno, con qualche modifica, delle medesime attività o unità di lavoro, talora magari al prezzo di sacrificare la profondità e complessità dei testi affrontati e delle sfide proposte, oppure nell'intento di sviluppare contemporaneamente anche generiche abilità di studio (per esempio, prendere appunti, fare sintesi e simili)⁶⁴.

Per evitare di perdere di vista la portata innovativa e la ricchezza di riflessioni, sfide, contenuti e scoperte, che caratterizzano il WRW, occorre essere capaci di trarre tali visioni distanti dai modelli proposti dai docenti americani delle Superiori. In particolare, la logica del *Writing process*, come descritta da D.M. Murray e dai suoi amici e discepoli, funziona da catalizzatore per tutte le altre attività connesse, richiedendo uno *spostamento* di prospettiva e una conseguente armonica ridefinizione anche delle altre componenti.

⁶⁴ «We connect the thinking in one writing unit to the next» (Gallagher, Kittle 2018: 83); «When we design a unit, we see the decisions we make as moves, like pieces in a puzzle that fit together [...] we create the units anew each year [...] We believe teachers should create their own units, based on what they learn as they study the work their students are doing» (Gallagher, Kittle 2018: 135). «There are no random acts of teaching. What we do is grounded in what we believe about learning, about students, and about our ability to make reading and writing irresistible» (Kittle, Gallagher 2021: 147).

Al di là di termini tecnici e definizioni specifiche, che si voglia o meno accogliere nel proprio insegnamento l'etichetta di WRW, ci sembra che le suggestioni e le pratiche che provengono da questi docenti di Oltreoceano risultino innovative soprattutto nel senso che, senza avere la pretesa di poter risolvere ogni questione, affrontano con concretezza e pragmatismo situazioni e criticità, e aiutano a superare le secche in cui altrimenti rischierebbe di arenarsi l'intero dibattito sull'innovazione nella didattica dell'Italiano, contribuendo a fare chiarezza su alcuni falsi problemi e a promuovere una serie di pratiche che hanno il loro punto di forza proprio nel non proporsi una rivoluzione, bensì una sensata riforma.

5. *De te fabula narratur*

Nella nostra personale esperienza di applicazione del WRW alla scrittura di analisi del testo e di testi espositivo-argomentativi in un primo anno di Liceo classico, abbiamo proposto agli studenti solo tre aspetti diversi rispetto alle abituali consegne scolastiche: poter utilizzare la prima persona singolare, non avere alcun argomento specifico predefinito, bensì scegliere e sfruttare le *affordances* presenti nel percorso culturale, infine scegliere loro stessi la struttura e lo stile appropriati al loro testo. Con queste sole modifiche, gli studenti, inizialmente un po' perplessi e disorientati, si sono progressivamente sempre più calati nel lavoro e si sono lasciati sfidare e coinvolgere al punto da produrre testi mediamente più lunghi, ricchi e complessi rispetto a quanto di norma si riesca a ottenere. Sicuramente la motivazione ha giocato un ruolo fondamentale; altrettanto sicuramente la libertà di scelta ha stimolato e sorretto la motivazione, ma entrambe queste componenti si manifestano talora, perlomeno in alcuni studenti, anche laddove si seguono e si applicano metodi pienamente tradizionali. Ciò che, invece, ha "sciolto" i ragazzi e li ha liberati è stata l'opportunità di parlare, nel loro testo, non solo di qualcosa di veramente loro, che stava loro a cuore, ma anche di poterne parlare in prima persona e seguendo una struttura e idee scelte da loro stessi.

Certo, occorre superare sia la fase del mero entusiastico *engagement* (per la prima volta, forse, era data loro una tale libertà – e responsabilità – nella scrittura scolastica), sia quella della *compliance*: il compito non poteva e non doveva essere né *promptizzato*, né semplificato al punto da lasciare loro la libertà assoluta di parlare di quello che volevano senza alcun limite, bensì gli è stato richiesto, come ulteriore vincolo, di inserirsi nella discussione riguardante l'argomento di studio dell'unità (epica antica, analisi di racconti), in modo da non poter lavorare nel vuoto, bensì doversi calare in tempi, spazi e mentalità diversi dai loro, alla ricerca del significato attuale di testi del passato, ma anche dell'intenzione autoriale e di una riflessione/storicizzazione. Hanno quindi prodotto testi di vario tipo, fondati sull'analisi di singoli passi,

oppure di aspetti stilistici e tematici, ovvero connessioni con altri testi e con la propria esperienza, per cui il contesto ha costituito base imprescindibile.

È stata inoltre prevista una pratica metacognitiva, fondamentale nel WRW, realizzata tramite la produzione di *endnotes* nella forma di un breve questionario a risposte aperte⁶⁵, compilato dagli studenti e allegato alla verifica in classe: non ha costituito oggetto di valutazione, quantomeno non sommativa, ma è stato utile al docente per comprendere il percorso svolto da ogni ragazzo, e allo studente per chiarire aspetti rilevanti del suo lavoro; in genere i ragazzi interpretano il questionario come una sorta di dialogo scritto con il docente, e, mentre sono indotti a un ragionamento metacognitivo, scoprono molto anche sul loro essere lettori e scrittori. Dalle *endnotes* di vari studenti riportiamo quanto segue:

Questa storia mi è venuta abbastanza facilmente, mi è risultato più difficile, invece, provare a modificarla: non capivo come mai dovessimo lavorarla così a lungo. Alle medie non ero abituata a elaborare un testo così tanto, riflettendo e sperimentando su ogni cosa, di conseguenza, la sua scrittura era molto più semplice. Grazie a questo nuovo metodo mi sono resa conto ancora di più che una storia non è mai finita, così come non lo sono le sue versioni. Ogni testo è davvero unico e racconta anche un po' di chi scrive. È stato un lavoro molto lungo, ma che mi ha lasciato soddisfatta.

Il cambiamento più grande dalla bozza uno alla due è stato lo scoprire piano piano ciò che volevo raccontare e che all'inizio non mi era così chiaro.

La parte più difficile a parer mio è la bozza due: spesso si pensa che la bozza uno sia perfetta così, ma essere obbligati a modificarla ti costringe a pensare a cosa non fila alla perfezione e poi a capire le parti non funzionanti.

È utile e importante provare a rileggere la propria bozza a distanza di giorni. Una cosa che farò sarà concentrarmi sul fare un testo pulito e chiaro, senza giri di parole.

Un consiglio che mi do è di credere in quello che scrivo e non pensare che non sia sufficiente.

Restringere tutto mi riesce molto difficile, soprattutto perché mi piacerebbe scrivere tutto. Devo imparare a scrivere meno e ad ascoltare l'opinione degli altri. Quando leggo i miei testi sono sempre troppo entusiasta.

La parte più complessa del lavoro secondo me è stata la revisione tra la bozza uno e la bozza due, però una volta finito sono stata felice del risultato.

⁶⁵ La fonte è Kittle, Gallagher (2021: 39-40), con variazioni e adattamenti. Vi figurano richieste quali: se tu avessi ancora tempo, su che cosa vorresti lavorare? Spiega alcune scelte che hai fatto per realizzare questo lavoro. C'è qualcosa che vorresti che io sapessi prima di leggere il tuo lavoro?

Penso che mi sarà utile tenere presente il dover pensare molto prima di scrivere, infatti spesso mi capita di non spendere molto tempo sulla scaletta e scrivere tutto ciò che mi viene in mente.

Una cosa non importante ma casuale è il fatto che abbia scritto entrambe le bozze con la pioggia: la pioggia mi fa riflettere e mi fa sempre trovare l'ispirazione giusta. E è per questo che, poi, non è stato così difficile scrivere questo testo.

Penso che questo lavoro mi abbia aiutata molto a cercare di elaborare un discorso interessante e pertinente da uno che inizialmente odiavo e non volevo leggere. Un testo può cambiarci del tutto.

Ho aggiunto e ho spostato parti: ho fatto queste modifiche in modo che il lettore riesca a comprendere bene il mio lavoro.

Non mi è risultato per niente facile scrivere questo testo, in particolare l'ultima bozza sulla quale ho dovuto lavorare molto, per arrivare a qualcosa che mi piacesse di più. Il cambiamento più grande al quale io abbia assistito passando dalla bozza uno alla bozza due è stato lo scoprire pian piano ciò che volevo raccontare e che all'inizio non mi era così chiaro. Dunque, in breve, ho cercato di approfondire e personalizzare il tutto.

5.1. Non siamo fatti per la pura astrazione

Si tratta di osservazioni piuttosto profonde per studenti del primo anno di Liceo, specie al confronto con le prassi tradizionali. Sin qui, comunque, si potrebbe osservare che è successo esattamente ciò che ci si poteva aspettare, anche in base alle passate esperienze: i ragazzi, infatti, conoscevano le fasi del WP, le avevano già sperimentate, erano già nell'ottica della revisione/riscrittura del testo, conoscevano la differenza tra revisione e *editing*, e i diversi tempi per svolgerli, sapevano che

- la prima bozza è relativamente facile, perché si può fare di getto
- le successive bozze sono più difficili perché, mettendo in discussione e approfondendo, si finisce inevitabilmente per apportare molti cambiamenti
- si poteva assumersi almeno qualche responsabilità e rischio, sapendo che sarebbe stato apprezzato.

Quello che invece non sapevano (e ha sorpreso anche il docente) era che, dopo le perplessità e un certo disorientamento iniziale, e dopo qualche falsa partenza, sono giunti, tramite consulenze individuali e riflessioni in plenaria, a scrivere un testo diverso non solo da quello dei compagni, ma soprattutto da qualsiasi loro testo precedente, tanto che alcuni di loro hanno scritto molte cartelle a computer o pagine a mano. Ciò avvalorava l'ipotesi che, se i ragazzi sono lasciati liberi di esprimersi, pur nei confini di un compito che deve comunque avere una destinazione scolastica, si possono ottenere lavori di qua-

lità anche superiore a quelli tradizionali, in cui i ragazzi mettono l'anima, il tempo e le risorse, appassionandosi e arrivando a capire ed esprimere meglio se stessi.

Quello che il docente soprattutto non si aspettava è stato che, quando veramente si riesce a entrare nella redazione di un testo «with a sense of lightness, not feeling tense or rigid or under stress», quando ci rendiamo consapevoli che «we are caught in time, caught in history», infine quando ci rendiamo conto che «we are not made for objectivity and pure abstraction – for timelessness», emerge davvero l'identità dello scrittore, si sente la sua unica, inconfondibile e *authentic voice* (Newkirk 2014: 143-146). Riportiamo di seguito alcuni significativi *excerpts* dalle *endnotes*:

Ho dedicato davvero molto tempo e impegno per realizzare il testo e sono contenta del risultato finale, spero che piaccia anche a Lei. La prossima volta mi voglio concentrare a farlo più breve, ma ...ero molto ispirata!

È molto difficile dire di che cosa parla il mio testo, perché non è mirato a parlare di UNA cosa, ma vuole esprimere un mio personale pensiero e riflessione sulla presenza e le azioni degli dei nei poemi epici.

Il testo parla, e spero di essere riuscita a renderlo abbastanza bene, di come le domande sono infinite e le risposte pochissime, soprattutto nell'epica, e l'importante è esserne consapevoli.

Veramente, e nel profondo, il testo parla di me. Questo testo è un puro e semplice riflesso di come io vedo le cose, e quindi di come affronto la vita. Questo, però, è scritto tra le righe: per capirlo bisogna entrare, come ho fatto io, nella testa dei personaggi, e percepire loro dentro di noi, in modo da capire quanto simili o diversi siano rispetto a noi (che è ciò a cui 'serve' il mio testo), solo allora chi legge potrà capire anche me. Nella bozza due mi sono lasciata più andare, sono entrata con anima e corpo nel testo, e a quel punto mi è risultato tutto più naturale: la storia che racconto è divenuta completamente diversa, più 'mia' forse.

Una studentessa parla della difficoltà con cui è riuscita a trovare lo spunto per il suo testo (approfondire il personaggio di Cassandra, dall'epica omerica alla rilettura di Christa Wolf): «sono andata in crisi per la traccia scelta, volevo trattare un personaggio femminile, non per evidenziare le differenze tra i sessi, ma per esprimere la connessione che ho trovato con il testo». Confessa quindi le sue difficoltà:

è stato un parto, e non scherzo. Ho fatto una immensa fatica a capire cosa voler trasmettere e come farlo. La prima bozza l'ho fatta per obbligarmi a buttar giù qualcosa; nella seconda mi sono veramente impegnata per tirare fuori qualcosa che potesse soddisfare sia me che il lettore. Quando sono riuscita a scrivere l'incipit ero talmente felice, e non mi sono sognata per niente al mon-

do di cambiarlo, perché lo sentivo mio. Il resto è venuto da sé, anche se con un po' di tempo, e per finire ci ho messo un sacco.

Riguardo al significato del suo testo aggiunge:

Parlando di talento, sono nel tempo riuscita a accettare che anch'io ne avessi uno: le parole. Scrivere è stato una lettera, un'analisi, ma ancora di più la condivisione di un percorso che ho vissuto sulla mia pelle. Seppure in modo diverso, mi sono sentita un po' Cassandra, non perché porti sciagure, ma perché è da tutta la vita che cerco di rimanere me stessa, e il suo racconto mi ha confermato che anch'io voglio trasmettere questi valori a chi legge. Comunque parla della scoperta di se stessi, chiunque tu sia.

Riferimenti bibliografici

- Atwell, Nancie (2014), *In the Middle. A lifetime of learning about writing, reading and the adolescents*, Portsmouth NH, Heinemann.
- Bandini, Emanuela (2023), *Esercizio di svolgimento della Prima prova d'Esame: Tipologia A, Alla nuova luna di Salvatore Quasimodo*, in «laletteraturaenoi» (<https://laletteraturaenoi.it/2023/07/03/esercizio-di-svolgimento-della-prima-prova-desame-tipologia-a-alla-nuova-luna-di-salvatore-quasimodo/>; ultima consultazione: 2.1.2025).
- Bereiter, Carl – Scardamalia, Marlene (1987), *The psychology of written communication*, Hillsdale NJ, Erlbaum.
- Calkins, Lucy M. (1994), *The art of teaching writing*, Portsmouth NH, Heinemann.
- Calvani, Antonio – Trincherò, Roberto (2019), *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, Roma, Carocci.
- Colombo, Adriano (2006), *Tipi e forme testuali nel curriculum di scrittura*, in www.adrianocolombo.it.
- Colombo, Adriano (2011), «A me mi». *Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*, Milano, FrancoAngeli.
- Contini, Gianfranco (1970), *Preliminari sulla lingua del Petrarca*, in Gianfranco Contini, *Varianti e altra linguistica. Una raccolta di saggi (1938-1968)*, Torino, Einaudi, pp. 169-192.
- Elbow, Peter (2012), *Vernacular eloquence: what speech can bring to writing*, New York NY, Oxford University Press.

- Gallagher, Kelly – Kittle, Penny (2018), *180 days. Two teachers and the quest to engage and empower adolescents*, Portsmouth NH, Heinemann.
- Gee, James Paul (2004), *Situated Language and Learning. A critique of traditional schooling*, New York-London, Routledge.
- Haight, Carrie E. – Herron, Carol – Cole, Steven P. (2007), *The Effects of Deductive and Guided Inductive Instructional Approaches on the Learning of Grammar in the Elementary Foreign Language College Classroom*, in «Foreign Language Annals», 40, 2, pp. 288-310
- Hattie, John (2009), *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London, Routledge.
- Hayes, John R. – Flower, Linda S. (1980), *Identifying the organization of the writing processes*, in Lee W. Gregg– Erwin R. Steinberg (1980), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*, Hillsdale NJ, Erlbaum, pp. 3-30
- Iser, Wolfgang (1979), *The act of reading: A theory of aesthetic response*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- Kittle, Penny – Gallagher, Kelly (2021), *Four essential studies. Beliefs and practices to reclaim student agency*, Portsmouth NH, Heinemann.
- Leondini, Stefania (2023), *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*, in «Italiano a Scuola», 5, pp. 109-128.
- Mahjoob, Elham (2015), *A Comparison of the Effectiveness of Inductive versus Deductive Instruction of Grammar to EFL*, in «Journal of Language, Linguistics and Literature», 1 (5), pp. 164-169
- Murray, Donald M. (1972), *Teach writing as a process not product*, in «The Leaflet», 71/3, pp. 11-14.
- Newkirk, Tom (2014), *Minds made for stories*, Portsmouth NH, Heinemann.
- Nigris, Elisabetta (2018), *Compito autentico o compito di realtà*, in «OPPIinformazioni», 124, pp. 34-40
- North, Brian (2021), *The CEFR Companion Volume-What's new and what might it imply for teaching/learning and for assessment*, in «CEFR Journal-Research and practice», 4, pp. 5-24.
- North, Brian (2022), *The CEFR Companion Volume and the Action-oriented Approach*, in «Italiano Linguadue», 2, pp. 1-23.
- Palermo, Massimo (2021), *Le regole della grammatica e le regole del testo. Riflessioni in chiave didattica*, in «Italiano a scuola», 3, pp. 191-206.

- Prince, Michael J. – Felder, Richard M. (2006), *Inductive teaching and learning method: Definitions, comparisons, and research bases*, in «Journal of Engineering Education», 95, 2, pp. 123-138
- Romano, Tom (2004), *Crafting an authentic voice*, Portsmouth NH, Heinemann.
- Rosenblatt, Louise M. (1994), *The Reader, the Text, the Poem*, Carbondale IL, Southern Illinois University Press
- Rosenblatt, Louise M. (1995), *Literature as Exploration*, New York, Modern Language Association
- Seliger, Herbert W. (1975), *Inductive method and deductive method in language teaching: A re-examination*, in «IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching», 13 (1-4), pp. 1-18
- Serianni, Luca – Benedetti, Giuseppe (2022), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola fra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci.
- Serravallo, Jennifer (2018), *Understanding texts and readers*, Portsmouth NH, Heinemann.
- Shaffer, Constance (1989), *A Comparison of Inductive and Deductive Approaches to Teaching Foreign Languages*, in «The Modern Language Journal», 73 (4), pp. 295-402
- Torresan, Paolo (2022), *Un alfabeto di 73 lettere. Strategie per la didattica linguistica*, Milano-Torino, Pearson Academy
- Von Foerster, Heinz (1987), *Sistemi che osservano*, Roma, Astrolabio Ubaldini.
- Wiggins, Grant – McTighe, Jay (2004), *Fare progettazione: la 'pratica' di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Roma, LAS
- Wiggins, Grant (1998), *Educative assessment*, San Francisco CA, Jossey-Bass
- Wiggins, Grant (1999), *Assessing student performance. Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco CA, Jossey-Bass
-

Impliciti e didattica: un'esplorazione sull'insegnamento di presupposizioni e implicature

VERONICA BAGAGLINI

Implicatures and teaching: an exploration of teaching presuppositions and implicatures

Teaching implicatures is a fundamental component in fostering a deeper and more conscious understanding in educational contexts. Drawing on scientific literature and supported by hands-on teaching experience at the university level, this research explores the integration of implicit meaning into instruction, showing how its inclusion can enhance students' linguistic and cognitive skills – particularly in terms of text comprehension and, consequently, learning.

L'insegnamento degli impliciti costituisce una componente fondamentale per promuovere una comprensione più profonda e consapevole nei contesti educativi. A partire dalla letteratura scientifica e supportato da un'esperienza didattica sul campo in ambito universitario, il contributo esplora l'integrazione degli impliciti nella didattica, mostrando come la loro trattazione possa migliorare le competenze linguistiche e cognitive degli studenti, in particolare in termini di comprensione del testo e, conseguentemente, di apprendimento.

VERONICA BAGAGLINI (veronica.bagaglini@unibo.it) è assegnista di ricerca presso il dipartimento di Filologia Classica e Italianistica dell'Università di Bologna. Si occupa di Storia della lingua italiana, Linguistica pragmatica e Didattica dell'italiano.

Copyright © 2025 Veronica Bagaglini.
Il testo di questo contributo è distribuito con licenza Creative Commons BY.
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. Introduzione

La necessità di sviluppare una didattica dell'implicito per migliorare la comprensione del testo (scritto o orale) è stata sostenuta da Sbisà in numerosi lavori (Rodari, Sbisà 1989: 277-290; Sbisà 1999: 16-25; 2007; Regina, Sbisà 2003). Comprendere un testo, infatti, richiede di rilevare adeguatamente il suo contenuto esplicito e implicito (Sbisà 1999: 16-17, Ferrari 2014: 49, Gatta 2021: 21-22, Cignetti *et al.* 2021: 21-22, 2022: 126, Ferro 2022: 1). Il processo è alla base dell'acquisizione dell'informazione e della sua rielaborazione, che rimangono disponibili in memoria per essere usate in altri contesti (Altieri Biagi, 1978, 2012, Regina, Sbisà 2003: 91). Pertanto, il mancato riconoscimento del contenuto implicito, al pari di quello esplicito, compromette, in maniera parziale o, nei casi peggiori, totale, la comprensione del messaggio veicolato¹, nonché dell'apprendimento. Quest'ultima condizione pare essere diffusa in Italia, sia tra giovani studenti sia tra adulti, come rilevato dalle indagini INVALSI (2024) e OCSE-PISA (2024). I report mostrano che i livelli più alti (4 e 5)² di prestazioni di lettura sono raggiunti da circa il 29% degli studenti (INVALSI 2024)³ e il 5% degli adulti (tra i 16 e 65 anni) intervistati: ciò significa che la maggioranza della popolazione non è in grado di «cogliere significati complessi o nascosti e utilizzare le competenze pregresse per comprendere i testi e completare i compiti» (OCSE-PISA 2024: 2). Di conseguenza, negli ultimi anni, maggiore attenzione è stata rivolta allo sviluppo di ricerche incentrate sui contenuti impliciti di un testo (Gaudiomonte 2022: 29-54; Ferro 2022: 1-28; Manetti 2022: 403-409)⁴.

L'articolo intende proporre alcune pratiche elaborate sulla base delle esperienze di didattica dell'implicito avute nei corsi universitari e, successivamente, in quelli di formazione permanente rivolta ai docenti di scuola tenuti da chi scrive. Da questi incontri, è stato possibile verificare due tendenze negative degli studenti: 1. la difficoltà di orientarsi nella lettura; 2. l'incapacità di distinguere tra inferenze del tutto soggettive e quelle effettivamente comunicate. Quest'ultimo punto è rilevante soprattutto per la comprensione di testi espositivi e argomentativi, che, diversamente da quello letterario, sono caratterizzati da un vincolo interpretativo più rigido, sebbene

¹ Per un esempio su come la cattiva gestione degli impliciti incida sulla comprensione si veda l'utile studio di Manetti 2022: 403-409.

² Sulla descrizione dei livelli di competenza, si vedano INVALSI 2024, OCSE-PISA 2024.

³ La percentuale riportata è la media tra la somma delle percentuali di livello 4 e 5 per i tre gradi di scuola considerati dal report (cfr. INVALSI 2024: 14, 44, 91). Per ulteriori dettagli, si veda INVALSI 2024.

⁴ Per una considerazione degli interventi sulle inferenze in ambito internazionale, si veda per esempio Yeh *et al.* 2012: 125-142. Sull'analisi della rilevazione dell'informazione esplicita e implicita nei bambini in età prescolare e sull'importanza di pratiche didattiche sull'implicito fin dall'infanzia, cfr. Dicataldo *et al.* 2023: 1-18.

non del tutto restrittivo (Sabatini, Camodeca 2016). Sono infatti quelli che ottengono prestazioni peggiori da parte degli studenti.

Le attività presentate prendono come riferimento quanto suggerito da Rodari e Sbisà (1989: 277-290), e in seguito da Sbisà (2007), sulla rilevazione di due tipi di implicito, le presupposizioni e le implicature⁵. In particolare, di quei lavori è stato recuperato l'uso di domande stimolo tese a indirizzare l'attenzione degli studenti verso l'«origine prettamente testuale della nostra comprensione» (Rodari, Sbisà 1989: 289). L'osservazione di precisi elementi lessicali, sintattici e testuali, infatti, permette di prendere coscienza delle modalità di presentazione dell'informazione ed abitua lo studente a comprendere un testo attraverso «attribuzioni [...] motivate e argomentativamente giustificabili [...] delimitando così, in modo motivato, quello che il testo "vuol dire"» (Sbisà, 2007: 15). Un metodo simile è stato felicemente sperimentato da Gaudiomonte (2022: 29-54) per le scuole secondarie di primo grado, che ha così dimostrato la fattibilità della didattica dell'implicito fin dai primi anni delle scuole medie.

L'approccio proposto si avvale prevalentemente di una indagine induttiva e di testi autentici, senza tuttavia evitare modalità deduttive per l'insegnamento universitario e testi fittizi laddove ritenuti utili per la spiegazione dei fenomeni. Inoltre, sono preferite attività di analisi collettiva o di gruppo, al fine di recuperare quella competenza del riconoscimento della soggettività dell'altro, la cui mancanza è stata riconosciuta come uno dei fattori di incomprensione (Sbisà 2007: 181) e di cui si è avuta conferma nei corsi universitari⁶.

2. I contenuti impliciti

Prima della descrizione di quanto svolto in aula, pare opportuno soffermarsi sulla definizione dei due fenomeni considerati, presupposizioni e implicature.

2.1. La presupposizione

La presupposizione⁷ può essere definita come un'informazione implicita, il cui contenuto è dato per scontato, indipendentemente dall'effettiva condi-

⁵ Sugli impliciti e la loro interpretazione cfr. Bertucelli Papi 2009: 139-162.

⁶ Il problema del non riconoscimento dell'interlocutore è ben noto alle ricerche sulla produzione scritta; tra gli altri si veda almeno Sobrero, Lavinio 1991.

⁷ L'osservazione e la categorizzazione delle presupposizioni sono state, e continuano a essere, oggetto di analisi e di dibattito. Si confrontino, per esempio, Frege 2007 [1892], Russell 1905, Strawson 1950, Stalnaker 1972, van der Sandt 1992, Sperber e Wilson 1986, Potts

visione di conoscenza da parte degli interlocutori (Sbisà 2007; Domeneschi, Penco 2016: 25). Si tratta di un dispositivo linguistico che serve a porre le basi della conversazione, il suo terreno comune (*common background*, cfr. Stalnaker 2002: 701); tende a non essere messa in discussione dal ricevente, che la accetta come condivisa (Sbisà 2007: 154)⁸. Tale tipo di inferenza è attivata da alcuni dispositivi linguistici, di tipo lessicale e sintattico, chiamati *attivatori presupposizionali* (Bertucelli Papi 2009: 143; Delogu 2009: 195; Domeneschi, Penco 2016: 23-24). Levinson (1983: 181-184) ne individua tredici⁹: 1. descrizioni definite; 2. verbi fattivi; 3. verbi implicativi; 4. verbi di cambiamento di stato; 5. espressioni iterative; 6. verbi di giudizio; 7. subordinate temporali; 8. frasi scisse; 9. frasi pseudo-scisse; 10. comparazioni e contrasti; 11. relative non restrittive; 12. frasi condizionali contro-fattuali; 13. frasi interrogative¹⁰. Sebbene dunque rimangano contenuti impliciti da inferire, gli attivatori preposizionali sono esplicitamente enunciati nel testo (Bertucelli Papi 2009: 143; Sbisà 2007: 57). Di seguito si propongono alcuni esempi:

- (1) L'irrigatore del giardino ha smesso di funzionare: sono riuscito a farlo riparare oggi. Rimpiango di non essermene accorto prima. Se mi fossi preoccupato della casa, non avrei perso tutto il giorno per aspettare l'idraulico.
- (2) Siete riusciti a ottenere ciò che volevate. Quando l'ho raccontato agli altri, nessuno ci ha creduto.
- (3) Il gatto ha rotto di nuovo il vaso in cucina. Sono stata criticata da mia madre per non averlo educato, ma è stata lei a lasciare la porta aperta della cucina.
- (4) Il nuovo film di Cortellesi, che è uscito ieri, è più interessante del precedente.

In (1) si trovano più presupposizioni: l'esistenza di un irrigatore, attivata dal sintagma definito; una condizione di corretto funzionamento dell'irrigatore precedente al momento dell'enunciazione, attivata dal verbo di cambiamento di stato *smettere*; il tentativo di farlo riparare, inferito dall'uso del verbo implicativo *riuscire*; il non essersi accorto del danno, informazione presupposta dal verbo fattivo *rimpiangere*; infine, il disinteresse verso lo stato della casa, presupposto dalla frase condizionale.

2015. La definizione che viene proposta è frutto di una rielaborazione rispetto a quanto affermato dai diversi studiosi e coincide con quella proposta in diversi lavori sul tema.

⁸ Tale condizione è definita fenomeno di accomodamento, per la quale cfr. Stalnaker 2002 : 711.

⁹ Levinson afferma di recuperare parte di una lista di Karttunen di non chiara origine (sulla questione, cfr. Karttunen 2016: 705-731). Per una discussione sui tredici attivatori, cfr. Bertucelli Papi 2009: 143-146.

¹⁰ Sull'opportunità di considerare tali elementi attivatori di un medesimo fenomeno, si veda ancora Karttunen 2016: 705-731. La questione sulla natura specifica della presupposizione è per il contributo irrilevante, dato che l'obiettivo del lavoro riguarda il recupero dell'implicito e non la discussione sulle possibilità di categorizzazione.

In (2), sono presupposti il contenuto della subordinata e il tentativo di ottenere qualcosa per l'uso del verbo *riuscire*; il contenuto della subordinata temporale, cioè l'aver raccontato agli altri il fatto.

In (3), oltre alle presupposizioni d'esistenza (come *il gatto, mia madre, la porta*), *di nuovo* attiva l'informazione implicita secondo cui l'animale avrebbe fatto cadere un vaso in cucina in precedenza. Inoltre, il verbo *criticare* presuppone quanto detto successivamente, ossia che il gatto non sia stato educato e che ciò sia una cattiva condotta. La frase scissa finale dà per scontato infine che la porta sia stata lasciata aperta.

In (4), sono presupposte l'esistenza di due film di Cortellesi, il contenuto della relativa appositiva, ossia che il film sia uscito il giorno precedente, e la condivisione della qualità (*interessante*), attivata dall'uso della comparazione.

Tuttavia, quelle descritte non sono le uniche condizioni in cui le presupposizioni si verificano. Si osservino gli esempi seguenti:

- (5) Nonostante conosca molto bene i rischi, la sorella di Giada vuole intraprendere il viaggio da sola.
- (6) Anche le mele sono buone cotte al forno.
- (7) Non voglio subire un'altra umiliazione.
- (8) Giovanna, determinante per la riuscita del lavoro, ha ricevuto un premio.
- (9) L'autore (come è già stato detto) non vuole pubblicare il suo manoscritto.

In (5) la subordinata concessiva presuppone il suo contenuto, dando per scontata la conoscenza dei rischi; in (6) la congiunzione *anche* permette di considerare nota l'informazione per cui altri cibi sono buoni cotti al forno; in (7) l'aggettivo *altro* attiva la presupposizione che vi siano state già altre umiliazioni; in (8) il participio assume la stessa funzione della relativa appositiva, presupponendo che Giovanna sia stata fondamentale per il lavoro; in (9) la parentetica dà per scontato il suo contenuto¹¹.

Le presupposizioni sono diverse dall'implicazione logica¹². Quest'ultima può essere negata negando il contenuto dell'intero enunciato, come nel caso seguente:

- (10) Marta è un'insegnante di matematica.

Una possibile implicazione logica è (10a):

- (10a) Marta è laureata in matematica.

¹¹ Sulla funzione di attivatori presupposizionali di altre subordinate oltre la temporale, di alcune congiunzioni, degli aggettivi e pronomi, dei participi e delle parentetiche, si veda Sbisà 2007: 53-66.

¹² Sulle implicazioni si veda ancora Bertucelli Papi 2009: 141.

(10a) si basa sull'idea che per insegnare matematica bisogna almeno essere laureati nella disciplina. Se si nega (10) non è necessariamente vero (10a): Marta potrebbe non essere laureata in matematica. L'implicazione logica è messa in discussione.

Al contrario, la presupposizione permane anche se si nega l'enunciato. Per esempio, la negazione della prima parte di (1) può essere formulata come (1a) o (1b):

(1a) Non è vero che l'irrigatore ha smesso di funzionare.

(1b) L'irrigatore ha smesso di funzionare.

In ogni caso, è presupposta sia l'esistenza di un preciso irrigatore sia un suo funzionamento prima dell'enunciato. Lo stesso vale se si adotta una forma interrogativa o condizionale *se...allora* (Sbisà 2007: 35-40):

(1c) L'irrigatore ha smesso di funzionare?

(1d) Se l'irrigatore ha smesso di funzionare, allora dovrò chiamare l'idraulico.

L'uso della negazione, dell'interrogazione e del costrutto *se...allora* sono infatti usati come test per verificare la presenza di un contenuto presupposizionale in un enunciato.

La presupposizione, però, può essere cancellata o sospesa (Sbisà 2007: 51-52): può essere limitata la sua validità in determinate condizioni, senza creare contraddizioni. Si consideri (4a), del tutto accettabile in un contesto orale e informale:

(4a) Il nuovo film di Cortellesi, che, mi pare, è uscito ieri, è più interessante del precedente.

L'inserimento dell'inciso all'interno della relativa cancella la presupposizione.

Quando, tuttavia, non viene messa in discussione, l'informazione presupposta, presentata come già nota, riceve minore attenzione da parte del ricevente rispetto al contenuto nuovo (Chafe, 1987:48-49)¹³. Nell'apprendimento, ciò determina la tendenza a non considerare o ad accettare informazioni, scontate per il mittente ma del tutto o parzialmente ignote agli studenti, senza un'adeguata interrogazione sul loro significato e sulla loro verità, compromettendo la comprensione, che rimane superficiale.

¹³ Le conseguenze persuasive di questa condizione sono state ampiamente analizzate nelle ricerche dedicate al discorso politico e mediatico (tra gli altri, Vandenberg *et al.* 2007: 31-74; Vallauri 2016: 1-24; Al-Hindawi *et al.* 2017: 9-54; Bagaglini, Vallauri 2018: 63-82; Vallauri 2019; Vallauri 2021; Vallauri *et al.* 2022: 1-7). Sul tema declinato in ambito didattico si veda anche Pietrandrea 2020: 97-114.

2.2. L'implicatura

L'implicatura è un'inferenza derivante dal confronto tra quanto espresso dall'enunciato e le attese del ricevente sulle modalità di comunicazione e sulle sue convenzioni. Si tratta di un contenuto suggerito, insinuato dalle scelte del mittente che deve essere riconosciuto e prodotto dal ricevente, il quale ne diventa co-autore.

Questo tipo di implicito è stato descritto da Paul Grice (1975), che ne individua due tipi di implicature: 1. convenzionale; 2. conversazionale. La prima dipende dal significato attribuito convenzionalmente dalla comunità dei parlanti ad alcuni elementi linguistici, come accade con l'uso delle congiunzioni. Ad esempio, in (11), *quindi* implicita una relazione logica consecutiva, tra due proposizioni, da cui si può inferire che l'uscire di chi parla è finalizzato a prendere il gelato:

(11) Voglio un gelato quindi esco.

La seconda, invece, dipende dalle modalità di presentazione del proprio contributo conversazionale. Grice (1975) osserva infatti che, in una conversazione, gli interlocutori si attengono al *principio di cooperazione* (sigla CP) secondo cui ogni intervento deve essere adeguato a quanto atteso¹⁴. In particolare, Grice delinea tale adeguatezza attraverso quattro massime:

- I. *quantità*: il contributo deve essere quantitativamente adeguato allo scopo dello scambio;
- II. *qualità*: il contributo deve essere vero e può essere dimostrato;
- III. *relazione*: il contributo deve essere pertinente allo scambio;
- IV. *modo*: bisogna essere chiari, evitare ambiguità e oscurità, essere brevi e ordinati.

Quando uno degli interlocutori non vi si attiene, gli altri tentano di *prevenire* o *riparare* (Sbisà 2007: 100-109) la violazione, affinché la comunicazione sia salva, attraverso la produzione di un'inferenza che giustifichi il mancato adempimento delle massime. Per esempio, si vedano (12) e (13):

(12) A: Che cosa pensi di Giulia?
B: Penso che Giulia sia un essere umano.

(13) Elia sta fuori come un balcone.

¹⁴ «Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged. One might label this COOPERATIVE PRINCIPLE» (Grice 1975: 45).

In (12) si viola la massima della quantità: l'informazione è banale e non apporta nulla alla conversazione. In realtà, B comunica implicitamente che non ha alcun particolare parere su Giulia.

In (13), il modo di dire, usato nel linguaggio colloquiale soprattutto tra i giovani, apparentemente viola almeno le massime di qualità e di modo: l'espressione non evita né ambiguità né oscurità e pare senz'altro poco realistica una somiglianza tra un balcone e un essere umano. Supponendo che (13) non manifesti il rifiuto di portare avanti una conversazione, l'interlocutore si trova a dover inferire il contenuto implicito scaturito dalla violazione delle massime: Elia si trova in uno stato di delirio, ha comportamenti bizzarri, *fuori* dalla normalità (*l'edificio*).

Le implicature, infatti, spesso si realizzano come figure retoriche. Sono quindi estremamente importanti per la comprensione profonda di un testo.

3. Pratiche didattiche sull'implicito

Come accennato nell'introduzione, i riferimenti principali per la trattazione dell'implicito a scuola sono stati i lavori di Rodari, Sbisà (1989) e Sbisà (2007). Nell'articolo del 1989, le studiose individuavano una serie di attività da svolgere in classe, tra le quali: 1. formazioni di liste di tutti i contenuti del brano formulate con frasi indipendenti; 2. riscritture del titolo del paragrafo; 3. ricostruzione dell'ordine cronologico degli eventi; 4. descrizione o mappatura dei contenuti; 5. domande stimolo per individuare l'informazione implicita; 6. richiesta di argomentazione delle risposte (Rodari, Sbisà, 1989: 288-289). Sbisà (2007) si concentra sull'uso delle domande stimolo volte a «suscitare parafrasi esplicitanti» (Sbisà 2007: 162), precisando che, pur avendo come fine il riconoscimento del segmento testuale interessato dall'implicito (Sbisà 2007: 188), non deve facilitare la sua localizzazione con indicazioni precise (per esempio su quali righe/proposizioni lo contengano, cfr. Sbisà 2007: 187)¹⁵.

Nel nostro caso, è stata recuperata la modalità delle domande-stimolo di Sbisà (2007), tralasciando le altre attività elencate in Rodari, Sbisà (1989). La maggior parte di queste ultime, infatti, è stata pensata per testi specifici (come quelli di storia e geografia) ed è in parte nota agli insegnanti, come nel caso del riordino dei paragrafi, adoperato per esercizi sulla coerenza. Inoltre, alcune richieste non sembrano essere del tutto efficaci: per esempio, quella di elencare tutti i contenuti di un brano potrebbe risultare un esercizio pedante e mettere a dura prova la concentrazione dello studente, che finirebbe con il

¹⁵ La studiosa sconsiglia, sulla base delle sperimentazioni, di facilitare il reperimento dell'implicito indicando la porzione di testo interessata dai due fenomeni.

trovarla noiosa; la proposta di cambiare il titolo di un paragrafo di un manuale scolastico e riscriverlo secondo una nuova prospettiva implicherebbe una conoscenza molto ampia della materia, che è improbabile negli studenti, e necessiterebbe di concentrare l'attenzione sulla scrittura, con la conseguenza di gestire nuovi impliciti. Qui invece si è interessati a una loro ricezione attiva e controllata (Sbisà 2007: 160).

Rispetto a Sbisà (2007), tuttavia, le domande sono state indirizzate anche alla focalizzazione dell'elemento testuale, poiché tale esercizio permette di disattivare le inferenze elaborate sulla base di schemi cognitivi economici, che portano a sovraccaricare l'interpretazione con informazioni non direttamente veicolate dal testo.

Per spiegare che cosa si intende con l'attivazione di schemi cognitivi economici, si riportano due parafrasi prodotte dagli studenti per una esercitazione di comprensione del testo, svolta durante l'insegnamento universitario del 2021. L'esercitazione prevedeva la riformulazione di (14), tratto dall'articolo di Marco Lodoli, *I jeans a vita bassa dei quindicenni*, pubblicato su *la Repubblica* nel 2004, in cui il giornalista e docente rifletteva sui modelli culturali dei giovani di allora e sulla loro capacità di guardare alla realtà:

(14) Gli storici interrogano i secoli, ma in una classe di una qualsiasi periferia italiana si ascolta il battere dei secondi.

La frase si presenta all'inizio dell'articolo e sembra violare almeno la massima di modo, sulla chiarezza di esposizione. E, in effetti, quasi tutti gli studenti del corso hanno proposto un'interpretazione molto lontana dal significato che il testo sembra veicolare, riassunto come: *mentre gli storici indagano quanto accaduto nel passato, nelle classi delle periferie italiane si percepisce la storia nel suo divenire, momento per momento*.

Due delle parafrasi proposte dagli studenti sono state (14a)-(14b):

(14a) Gli storici analizzano estesi spazi temporali, quando basterebbe analizzare la generazione dei giovani.

(14b) Gli storici pongono domande al generale e in questo modo non si mettono in ascolto delle risposte che si possono trovare nel particolare.

In (14a) lo studente ha colto l'implicatura convenzionale di una opposizione tra la prima e la seconda proposizione, ma sembra poi aver fatto prevalere un giudizio soggettivo sulla positività della generazione dei giovani, forse erroneamente derivato dalla lettura dell'articolo, in cui si nota, amaramente, la capacità di analisi degli adolescenti del 2004. Inoltre, si aggiunge un tono polemico che non è presente nel testo; non si chiarisce neppure per che cosa *basterebbe* l'analisi.

In (14b), come in (14a), si riconosce l'opposizione tra le due proposizioni ma si aggiunge informazione non presente nel testo: in questo caso, la critica agli storici che potrebbero trovare risposte nei particolari del presente. Sem-

bra che anche qui lo studente abbia fatto prevalere una percezione del tutto individuale che lo ha spinto a interpretare il passato come generale, il presente come particolare e l'opposizione tra i due in termini polari di *giusto* e *sbagliato*.

In entrambi i casi, gli studenti hanno "sovra-interpretato" il testo attribuendo un significato ricavato da impressioni soggettive. In queste occasioni è parso proficuo concentrarsi sull'osservazione degli elementi lessicali e sintattici per derivarne il significato veicolato e non confondere il sentire personale con quanto presente nel testo.

Secondo l'esperienza, dunque, l'educazione a recuperare l'informazione implicita deve essere puntualmente guidata all'interno del testo, proprio per quella difficoltà di lettura alla quale si è fatto riferimento nell'introduzione.

In 3.1. si dà conto del riadattamento del modello per le lezioni universitarie; in 3.2. si presenta il lavoro svolto nei seminari e corsi di formazione e sono proposti esempi su come applicare l'analisi dell'implicito a scuola.

3.1. La didattica del contenuto implicito all'università

L'implicito è stato oggetto di tre lezioni del modulo B dell'insegnamento di Lingua Italiana per il corso di laurea in Lingue e tecnologie per la comunicazione interculturale, tenute dal 2021 al 2024. Per la sua trattazione si è deciso di mescolare approccio induttivo e deduttivo¹⁶, ed esempio fittizio con testi autentici, orali e scritti. Questi ultimi sono stati comunque privilegiati.

L'esempio fittizio è stato sfruttato per introdurre al tema e dare conto della quantità di informazione non detta ma comunicata da un enunciato. Sono stati messi così a confronto due testi: un breve turno di una conversazione immaginaria tra inquilini e una sua riformulazione in cui l'implicito è esplicitato:

(15) Stamattina ho mangiato solo una mela a colazione: ho troppa fame! Posso averne un po'?

(15a) Il giorno è una delle divisioni temporali della nostra esistenza sulla terra. Esso è diviso a sua volta in diverse parti; tra queste esiste una parte della giornata che si chiama mattina. Tra le varie mattine della mia vita, mi sto riferendo a questa. Io sono un essere vivente che ha bisogno di nutrirsi; solitamente, nella condizione attuale, in Italia, si mangia almeno tre volte al giorno; la colazione è una di queste volte ed avviene al mattino. Esiste un frutto commestibile chiamato mela. La mela è nutriente; tuttavia, in questo caso, rispetto alle mie caratteristiche fisiologiche, non è stata adeguata all'apporto nutritivo che avrei potuto acquisire durante quella parte della giornata deputata alla colazione e per me necessario per svolgere le mie attività quotidiane: sono in

¹⁶ Pur privilegiando l'approccio induttivo, quello deduttivo è stato recuperato per tenere conto delle diverse modalità di apprendimento degli studenti.

una condizione di grave depauperamento di energia fisica e mentale, conseguentemente ho necessità di mangiare! Posso avere qualcosa di quello che hai già cucinato?

L'esempio contiene molte inferenze di diverso tipo ed è stato volutamente esagerato, per avere un maggiore impatto cognitivo sugli studenti. Si voleva rendere sensibilmente percepibile la quantità di implicito che può interessare una comunicazione. Si è passati quindi all'osservazione degli impliciti e, in particolare, delle presupposizioni e implicature.

Per trattare la presupposizione sono stati presentati alcuni suoi esempi, sia fittizi sia recuperati da testi autentici. Alcuni di questi ultimi sono stati tratti dai programmi elettorali delle regionali 2020:

(16) Nido gratuito senza più liste d'attesa, per offrire pari opportunità educative a tutte le bambine e a tutti i bambini, senza distinzione di reddito per le famiglie, sostenendo al tempo stesso la natalità e l'occupazione femminile.

(17) L'Emilia-Romagna deve tornare ad essere di tutti, metteremo al centro l'ASCOLTO: faremo le cose insieme, coinvolgendo strutturalmente i cittadini, le associazioni, le rappresentanze economiche e sociali nella costruzione collaborativa del valore politico e amministrativo della regione¹⁷.

In (16) e (17), oltre alla presupposizione di esistenza dei sintagmi definiti, si notano almeno l'uso di *senza più* di (16), che presuppone l'esistenza di liste di attesa per gli asili nido gratuiti, e, l'uso del verbo *tornare* in (17), con il quale si considera condivisa (e vera) l'informazione che l'Emilia-Romagna fosse stata un tempo di tutti e che non lo fosse più, almeno nel 2020.

Gli studenti sono stati guidati a individuare questi contenuti attraverso domande mirate alla rilevazione degli attivatori linguistici: *qual è la situazione attuale degli asili nido? Quale è la situazione attuale dell'Emilia-Romagna? Perché deve tornare ad essere di tutti?* Alla richiesta di argomentare le risposte, sono seguiti momenti di silenzio, incerti sul lavoro da fare. Di conseguenza, si è scelto di interrogarli direttamente sugli elementi testuali interessati dall'implicito: *Perché il mittente inserisce «più» prima di «liste di attesa»? Che cosa comunica effettivamente con l'uso dell'avverbio?*

Dopo una prima ricognizione, è stata fornita la lista degli attivatori presupposizionali indicata al paragrafo 2.1. con relativi esempi. Quest'ultima si è dimostrata per loro particolarmente utile per non confondere il presupposto con l'implicazione logica.

Per le implicature, sono stati adoperati sia testi scritti sia orali. Nel 2023, per esempio, è stato sfruttato un *reel* (disponibile su più piattaforme social) contenente lo spezzone di una trasmissione televisiva britannica, nel quale un cuoco italiano si rivolge sarcasticamente ai presentatori, traducendo in in-

¹⁷ Gli esempi sono stati adoperati per l'insegnamento dell'a. a. 2021/2022.

glese il modo di dire *se mia nonna avesse avuto le ruote sarebbe stata una bicicletta*. Il dialogo è stato riadattato in italiano. La selezione di un esempio in inglese tradotto e riadattato in italiano ha tre motivazioni: 1. l'insegnamento era rivolto a studenti interessati di più allo studio delle lingue straniere che allo studio dell'italiano; 2. il contesto inglese permetteva di far notare come un significato metaforico del tutto ignoto agli interlocutori potesse comunque essere compreso nel suo contenuto implicito; 3. si tratta di un episodio televisivo ripubblicato frequentemente sui social, molto probabilmente a loro familiare, che permetteva di reinterpretare una comunicazione nota attraverso nuovi strumenti analitici¹⁸:

Implicatura



[11] A: Sai? Se tu aggiungessi il prosciutto, sarebbe vicina alla British carbonara.
 B: On no...
 A: è così, è vero! Non sei d'accordo?
 B: Sì, sì.
 C: **Se mia nonna avesse avuto le ruote, sarebbe stata una bicicletta.**
Che cosa sta veramente dicendo C ad A e B?
 Il contenuto è del tutto fuori dal contesto; eppure questa affermazione si riferisce proprio alla conversazione tra A e B.



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
CAMPUS DI FORLÌ

Figura 1: Slide riformulata per il corso¹⁹.

Nello scambio considerato, l'implicatura scaturisce da una violazione delle massime di qualità, di relazione e di modo. Il contenuto esplicito del modo di dire, infatti, non è vero, non è pertinente a quanto precedentemente affermato dai due conduttori e non è chiaro, tanto più perché formalmente diverso dal corrispettivo inglese (forse conosciuto dagli interlocutori), *if my grandmother had wheels, she'd be a wagon*. Eppure, questi ultimi ridono, perché riconoscono l'assurdità di quanto asserito e ne inferiscono il messaggio, ossia che il paragone è insensato: non basta aggiungere il prosciutto perché i due piatti siano identici. Il cuoco sfrutta il medesimo costrutto sintattico della conduttrice (*se...allora*) per negarne la validità.

La maggior parte degli studenti, pur riconoscendo l'ilarità del dialogo, non ha saputo spiegare il significato dell'espressione figurata né descrivere il motivo delle risate dei conduttori. Avevano intuito la presenza di un contenu-

¹⁸ Molti studenti hanno confermato di conoscere il *reel*.

¹⁹ Si noti che l'imprecisione terminologica della slide deriva dal momento di presentazione del dialogo, precedente alla spiegazione teorica.

to implicito ma non erano capaci di esprimerlo²⁰. L'intuizione, tra l'altro, sembrava derivare da uno stereotipo diffuso piuttosto che dalla conversazione: la contrapposizione tra conservatività culinaria degli italiani e rivisitazione della cucina italiana da parte degli stranieri, spesso sfruttata per presentare la scena sui social. Per aiutarli, si è chiesto loro di analizzare lo scambio più da vicino. In primo luogo, sono stati invitati a descrivere la scena: tre persone che conversano informalmente su un tipico piatto italiano, all'interno di un programma televisivo. Successivamente è stato chiesto di parafrasare l'enunciato del terzo interlocutore e di ipotizzare il motivo della sua estraneità ("fuori contesto") alla comunicazione; inoltre dovevano spiegare la reazione degli altri interlocutori. Gli studenti si sono aiutati a vicenda: dopo la descrizione del contesto e la parafrasi dell'esplicito, hanno sottolineato che il significato letterale dell'enunciato portava un contenuto irrealizzabile, privo di fondamento, e apparentemente irrelato rispetto al contesto. Di conseguenza, hanno inferito che il significato dell'espressione era da ricercare in *altro*, in qualcosa di non detto apertamente ma suggerito ai riceventi, corrispondente all'incirca al seguente: i presentatori hanno proposto una somiglianza inverosimile. Le risa dei due interlocutori derivano dal modo inatteso di presentare questa informazione.

La riflessione ha permesso loro di scoprire il meccanismo di attivazione dell'implicatura. Si è passati così alla sua descrizione, alla categorizzazione dei due tipi, alla definizione del principio di cooperazione e delle massime. Per solidificare la competenza analitica, in tutti e tre gli anni di insegnamento, è stata chiesta di applicare l'analisi dell'implicito svolta in aula su articoli di giornale, preferibilmente in gruppi o a coppie. Il compito prevedeva di individuare presupposizioni, implicature e i dispositivi linguistici che permettessero loro di identificarle²¹, tenendo ben presenti domande guida come: *da dove derivo questa informazione? Quale elemento del testo me lo fa pensare?*. Di seguito si presenta un estratto dall'esercitazione proposta nel 2022, tratto da *la Repubblica.it*²²:

(18) Avevano chiesto un percorso post laurea magistrale per chi aspira a diventare insegnante. Cioè un anno di specializzazione per laureati fatto di tirocini, costruiti in raccordo stretto con i professori di scuola, approfondimenti

²⁰ Si noti che nel *reel* il cuoco spiega la sua battuta; gli studenti non sono stati in grado comunque di spiegarla. Probabilmente, ciò è stato dovuto al fatto che l'attenzione dello spettatore si concentra sulla reazione dei conduttori anziché sulla battuta.

²¹ In realtà, la richiesta di confrontare le proprie interpretazioni sui testi presentati a lezione per esemplificare altri argomenti ha preceduto la trattazione degli impliciti perché si presupponeva l'abitudine a una interpretazione soggettiva, confermata poi durante i corsi.

²² L'articolo è disponibile per abbonati al seguente link: https://www.repubblica.it/scuola/2022/04/28/news/scuola_decreto_reclutamento_formazione_insegnanti-347232258/ (ultima consultazione 28/01/2025).

su come si insegna una disciplina e contenuti pedagogici rispetto, per esempio, alla valutazione o all'inclusione. Si sono ritrovati con un decreto "Reclutamento" che nell'ultima bozza rende possibile questo percorso - che si traduce nell'acquisizione di 60 crediti formativi (Cfu) - anche mentre uno studia per laurearsi e pure durante la triennale.

Rischio 'corsa al credito'

Oltre alla delusione, esprimono dissenso i matematici e i fisici, gli stessi pedagogisti. Temono una corsa al "credito" che porterebbe gli studenti a studiare come insegnare le discipline senza averle ancora consolidate. E prefigurano, tra i rischi, un mercato dei crediti ancora più selvaggio di quello già in atto ora con l'obbligo di acquisire 24 Cfu per l'accesso ai concorsi, terreno dove le università telematiche si sono buttate a capofitto.

Si moltiplicano le voci critiche sulla riforma del reclutamento [...]

Il brano riportato apre un articolo sulle lamentele di matematici e pedagogisti sulle modalità di istituzione di corsi per la formazione dei docenti scelte dal Ministero dell'istruzione. Se ne delineano di seguito alcuni impliciti.

Nel primo periodo non è riportato il soggetto che rimane ambiguo anche se si considerano titolo e occhiello che precedono. Il titolo, infatti, richiama sia i matematici sia i pedagogisti (*Scuola, la protesta di matematici e pedagogisti[...]*) e l'occhiello si sofferma solo sui secondi (*La Società di pedagogia: "Basta corsi alle università telematiche"*). Tuttavia, la generalità della richiesta di un percorso post lauream magistrale, senza ulteriori specificazioni sull'ambito di studi, e il riferimento più avanti agli aspetti pedagogici suggeriscono che il soggetto debba essere ricercato proprio nei pedagogisti.

Inoltre, il fatto di dover presentare la richiesta sul percorso presuppone che al momento in cui è stata elaborata e rivolta al Ministero non erano previsti corsi post lauream magistrale di formazione insegnante. L'uso di *cioè* stabilisce un legame esplicativo, suggerendo al lettore che la descrizione del *percorso post lauream* consista in quanto segue la congiunzione. Nello stesso periodo, la locuzione *per esempio* permette di inferire che tra i contenuti pedagogici si trovano quelli relativi alla valutazione e all'inclusione e, allo stesso tempo, lascia intendere che non sono gli unici considerati nella proposta.

La frase *si sono ritrovati con un decreto*, senza l'uso di altre congiunzioni, invece, stabilisce implicitamente un'opposizione tra ciò che precede e segue, dalla quale si comprende che la richiesta sia stata disattesa. L'inferenza sull'opposizione è rafforzata, inoltre, dalla coreferenza tra il dimostrativo in *questo percorso* e *un percorso* nel primo enunciato, e dall'uso della forma verbale *traduce* dell'inciso, che presuppone una diversità tra quanto stabilito e quanto immaginato dai pedagogisti: è stato infatti delineato un percorso che sarebbe possibile frequentare anche durante la laurea triennale. L'uso di *nell'ultima bozza* presuppone che vi siano state più redazioni del decreto.

Il titolo *Rischio 'corsa al credito'* introduce il secondo capoverso. L'*oltre* che segue presuppone la delusione.

Nel terzo periodo alcuni sintagmi attivano molteplici presupposizioni: *tra i rischi* dà per scontato che ce ne siano altri; l'uso dell'avverbio *già* e del comparativo di maggioranza presuppongono invece che esista un mercato dei crediti e che esso sia selvaggio.

Come si vede, l'analisi richiede di concentrarsi sulla struttura testuale, riflettendo sull'uso della lingua, in particolare del lessico, della sintassi, dei connettivi.

Purtroppo, per motivi di tempo, non è stato possibile dare un riscontro sul lavoro svolto agli studenti negli ultimi due anni, nonostante inizialmente fosse stata pensata l'attività di *feedback*. Solo nel 2021 è stato possibile dedicare spazio all'analisi dettagliata del testo oggetto dell'esercitazione citato in (14), per la quale si è tenuto conto di tutti gli argomenti trattati a lezione. Gli studenti hanno apprezzato l'esercizio, sottolineando per loro l'importanza di guida alla lettura.

Nei sondaggi di fine corso, i contenuti impliciti sono stati considerati gli argomenti più complessi trattati a lezione per tutti e tre gli anni. All'esame si è notata tuttavia una buona preparazione sull'argomento, sebbene sia stata verificata una differenza tra l'acquisizione della nozione di presupposizione e quella di implicatura: la prima sembra essere stata più facilmente acquisita della seconda. Ciò non stupisce, perché la presupposizione rimane sulla superficie del testo, mentre l'implicatura richiede uno sforzo di penetrazione del significato, che ha bisogno di un addestramento lungo, non colmabile con poche ore di lezione²³. Per questo sarebbe bene iniziare a trattare l'argomento già durante la scuola dell'obbligo, lasciando all'università gli approfondimenti teorici.

3.2. La didattica del contenuto implicito a scuola: una proposta

Nei seminari e corsi di formazione per insegnanti, di materie umanistiche e scientifiche, gli impliciti sono stati considerati per osservare come possano ostacolare la comprensione delle discipline scientifiche (Sbisà 1999, Rodari, Sbisà 2003, Bagaglini *et al.* 2021). Gli incontri prevedevano due fasi, una dedicata alla presentazione delle presupposizioni e delle implicature, con modalità simile a quella descritta per gli universitari²⁴, e una dedicata all'analisi dei testi disciplinari. Per quest'ultima sono state previste tre attivi-

²³ Risultati simili sono stati riscontrati con analisi diverse da Sbisà (2007: 169).

²⁴ È stato necessario definire i concetti di presupposizione e implicatura alla maggior parte dei docenti, non solo (e prevedibilmente) di materie scientifiche ma anche a quelli di materie umanistiche. L'implicito è infatti cominciato ad essere oggetto di studio nei corsi di laurea di lettere solo di recente, con l'introduzione degli insegnamenti di Linguistica testuale e Pragmatica. Sulla prevalenza dell'insegnamento grammaticale a scuola e sulla scarsa presenza della linguistica testuale nell'insegnamento dell'italiano, cfr. Palermo 2021: 194.

tà: una di indagine collettiva sul testo guidata dalla docente; una di lavoro in gruppo; l'ultima di condivisione di quanto rilevato e discussione sulla possibilità di trattare l'implicito a scuola e sulle modalità della sua presentazione, tra cui pure l'analisi di testi autentici, tra cui i manuali scolastici.

Tra i brani adoperati nei corsi si trova il seguente, tratto da un libro di geometria per le scuole medie:

(19) Disegniamo su un foglio una qualsiasi figura *F* e, usando un foglio di carta trasparente, riportiamola in un'altra posizione sullo stesso foglio senza deformarla, ossia con un movimento rigido. Se le sovrapponiamo esse coincidono esattamente, punto per punto. Diciamo che la figura *F'* è congruente alla figura *F*. (Montemurro, 2018, *Esatto! Geometria 1*, p. 312).

In (19) la definizione dei termini geometrici *movimento rigido* e *congruente* è comunicata attraverso l'implicito. La prima si avvale della congiunzione *ossia* che permette di inferire che il movimento rigido consista nel riportare la figura su un altro foglio senza deformarla. La seconda invece è reperibile solo attraverso un riconoscimento dell'equivalenza tra quanto comunicato dall'apodosi del periodo ipotetico e dall'ultima frase. In geometria, infatti, il *movimento rigido* è un movimento che non deforma l'oggetto; la *congruenza* tra figure è l'uguaglianza delle loro misure (*punto per punto*).

Una lettura superficiale non permetterebbe di rilevare l'uso tecnico-scientifico delle parole adoperate, confondendole con il loro significato comune: la comprensione del testo e della materia ne risulterebbe dunque approssimativa.

I docenti hanno rilevato le difficoltà di comprensione dell'implicito. È stata verificata tuttavia una differenza di profondità di analisi tra docenti di materie umanistiche e scientifiche: i primi, per esempio, hanno considerato ambiguo l'uso di *movimento rigido* ma non sono stati in grado di cogliere il meccanismo inferenziale che coinvolgeva la definizione, compreso solo dai secondi; ciò si deve alla diversa conoscenza del lessico tecnico. Il confronto ha spinto gli insegnanti a rivalutare i criteri di selezione del testo disciplinare, riconoscendo che la chiarezza di un testo dipende spesso dalla conoscenza pregressa del lettore. Si sono resi conto che la *semplicità* attribuita ad alcuni libri (soprattutto perché sintetici) dagli esperti può rappresentare invece un ostacolo alla comprensione per chi non conosce la disciplina, né ha la capacità di recuperare il contenuto implicito. Tale consapevolezza ha portato i docenti a considerare la possibilità di sviluppare attività di educazione linguistica trasversale, come auspicato ormai da più di quaranta anni dalle tesi GISCCEL (Ferrerri 2010) e raccomandato dalle Indicazioni Nazionali²⁵.

²⁵ Cfr. https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf (ultima visita 27/01/2025).

Nonostante ciò, sono state espresse alcune perplessità: alcuni dei corsisti hanno ritenuto che un approfondimento sugli impliciti in classe fosse improbabile, sia per motivi di tempo²⁶ sia per la complessità di analisi che richiede.

In effetti, l'argomento non è semplice. Tuttavia, non si deve pensare che per educare alla rilevazione dell'implicito sia necessario far riferimento alle sue particolarità e caratterizzazioni.

La proposta didattica risiede infatti in un approccio induttivo analitico che permette di superare sia il problema teorico sia quello temporale.

Innanzitutto, lo studente viene abituato a indagare il testo in profondità, a identificare il contenuto esplicito e quello implicito e a riconoscere quali elementi li comunicano²⁷. Alcune domande stimolo per osservare l'implicito in (19) potrebbero essere le seguenti: *che cos'è un movimento rigido? Che cosa significa congruente? Perché definisci la parola così? Dove si trova l'informazione nel testo?*

Si osservi un altro brano, tratto da un libro di scienze per le scuole medie:

(20) Ogni essere vivente deve nutrirsi per ricavare dall'ambiente materia ed energia necessarie al mantenimento delle sue funzioni vitali, per esempio respirare e far crescere il proprio corpo. Ogni organismo possiede in effetti un suo metabolismo, cioè la capacità di trasformare le sostanze di cui si nutre in altre sostanze che entrano a far parte del corpo, e di eliminare quelle di rifiuto (Leopardi, Bubani, Maraccio, 2017, *Focus Natura*, b, p. 3).

In (20) alcuni impliciti sono di più facile esplicitazione rispetto ad altri, come sempre accade nella comunicazione (Reggina, Sbisà 2003: 93-94). Tra questi, si notano due implicature convenzionali derivate dall'uso di *per esempio* e *cioè*: con *per esempio* si instaura una relazione di esemplificazione, con la quale si comunica che *respirare* e *crescere* sono solo alcune tra le funzioni vitali di un organismo vivente; *cioè*, invece, stabilisce una relazione esplicativa tra la proposizione precedente e quella successiva, che permette di definire il termine *metabolismo*. Leggermente più complesso da rilevare è l'implicito comunicato dalla locuzione *in effetti*, che consiste nel mettere in relazione il metabolismo con il mantenimento delle funzioni vitali. Le domande stimolo potrebbero riguardare, quindi, l'esplicitazione delle funzioni vitali (*quali sono le funzioni vitali? Sono solo queste?*) o la funzione del meta-

²⁶ È interessante notare che i docenti presentavano le stesse preoccupazioni nel seminario sull'argomento tenuto a Verona negli anni Ottanta e riportato da Rodari e Sbisà (1989: 288): «Ad alcuni sembrava che tutto il lavoro fosse in qualche modo un lusso per la scuola così come oggi è: una fase avanzata di lettura del testo impensabile a realizzarsi nelle lezioni già oberate di programmi e di "minimi necessari"».

²⁷ Nella sperimentazione di Gaudiomonte (2022: 39-41) si richiede di esplicitare i contenuti impliciti di otto frasi (con presupposizioni e una implicatura convenzionale) attraverso una riformulazione scritta e di indicare le espressioni che suggerivano la rielaborazione.

bolismo (*che cos'è il metabolismo?*). Una volta ottenuta la risposta (corretta o meno) è importante sempre chiederne la giustificazione, attraverso la descrizione del ragionamento e l'individuazione dell'elemento o porzione di testo da cui l'informazione è stata recuperata (*che cosa nel testo ti suggerisce quanto affermi?*). Questa richiesta è ancor più utile perché blocca il riferimento alla sola esperienza soggettiva. Per rispondere, infatti, lo studente potrebbe far affidamento sulla conoscenza empirica e comune di ciò che ritiene vitale per l'essere umano o per gli animali. Sebbene il richiamo alla conoscenza pregressa sia importante, nei testi scientifici potrebbe intervenire negativamente sulla comprensione se non è gestita in modo critico: deve, cioè, essere selezionata e validata rispetto a quanto letto.

Inoltre, attività di questo tipo permettono di rafforzare le competenze grammaticali e lessicali. La richiesta di localizzazione dell'implicito nel testo impone di considerare aspetti sintattici, lessicali e testuali, considerare le loro funzioni e i loro significati, attraverso le esemplificazioni del loro uso (Gaudiomonte 2022: 52). La ricerca dell'implicito, dunque, non toglie tempo ad altre attività ma le sintetizza e, allo stesso tempo, le arricchisce (cfr. Yeh *et al.* 2012: 127).

Per iniziare questo tipo di lavoro, non è nemmeno necessario cominciare dai testi disciplinari, che potrebbero richiedere un coordinamento tra i docenti di difficile organizzazione, specialmente in alcuni periodi dell'anno. Si può immaginare un percorso per gradi (Sbisà 2007): per le prime analisi si possono adottare testi brevi, per poi passare a quelli più estesi e più complessi²⁸. Post e commenti social²⁹ si prestano molto bene a introdurre il tema dell'implicito, dal momento che la loro brevità impone di lasciare molto al non detto. Si prenda in considerazione la Fig. 2:

²⁸ Gaudiomonte (2002: 29-54) applica lo stesso principio: i primi insegnamenti vengono svolti su brevi frasi e successivamente proposte parafrasi esplicitanti dei libri di testo.

²⁹ Sulle caratteristiche dei testi digitali si vedano almeno Tavano 2011, Palermo 2016 e per il loro uso per le attività didattiche, si veda almeno Dota *et al.* (2022).



Figura 2: Prima e terza *slide* di post a carosello.

L'immagine fa parte di un post a carosello pubblicato dal profilo *Einaudi* in occasione dell'uscita del libro di Francesco Piccolo, *Son qui: m'ammazzi* (2025).

Il post propone una rivisitazione delle figure maschili dei Promessi Sposi, sottolineandone la loro esemplarità, «soprattutto, nel male». La Fig. 2 riporta la prima e la terza slide: la prima introduce al tema, la terza è una delle sue esemplificazioni.

In quest'ultima si presuppone che esista una *maschilità perfetta*. Tuttavia, non è esplicitato che cosa si intenda con tale sintagma. Gli aggettivi e gli avverbi che seguono suggeriscono che essa consista in qualità negative, in particolare nell'essere rabbiosi e irresoluti e nell'esserlo in ogni occasione. Il post può essere letto in classe e si può chiedere prima di riassumere il suo contenuto e poi osservare l'implicito attraverso, ancora, domande intese a rivolgere l'attenzione su elementi particolari: per esempio, *che cosa significa mascolinità perfetta nel post?*

Interessante, ma più complesso, è osservare commenti come quello in Fig. 3.

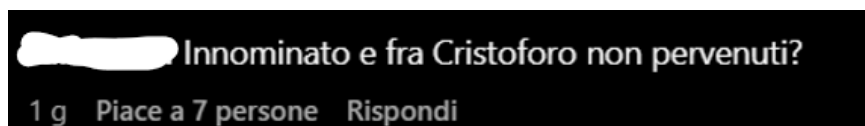


Figura 3: Commento al post.

Fig. 3 porta un contenuto implicito: la richiesta di spiegazione sul motivo di esclusione di altri personaggi maschili tra quelli esemplificati, che, in maniera diversa, mostrano una conversione al bene (fra Cristoforo dopo l'omicidio, l'Innominato dopo l'incontro con Lucia). In effetti, nella prima slide si parla di *bene* e *male*, sebbene sia preferito il secondo. Proprio l'esclusivo

interesse manifestato nel post per i personaggi negativi spinge l'autore del commento a porre la domanda. Lo studente potrebbe facilmente spiegare quale sia il significato comunicato dal testo ma potrebbe avere difficoltà ad argomentare la risposta. In classe, l'insegnante può guidarlo al riconoscimento del suo processo inferenziale, sottolineando il legame tra la prima e le slide successive.

Sullo stesso tema in Fig. 4 si riscontra un altro commento.

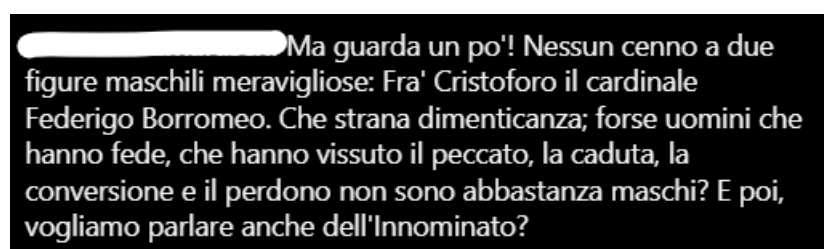


Figura 4: Secondo commento sulla positività dei personaggi.

Con le esclamazioni *Ma guarda un po'!* e *Che strana dimenticanza* l'utente implicita che siano state volutamente escluse alcune figure. Inoltre, suggerisce che la motivazione sia dovuta alla definizione associata a *maschio*. Si rinnova anche il riferimento all'Innominato, come nel commento precedente. In questo caso si può sollecitare la classe su quanto comunicato dalle esclamazioni, letteralmente e figurativamente.

Si tenga conto, infine, che il contenuto dell'ipotesi introdotta da *forse* è solo relativa a Fra' Cristoforo e non a Federigo Borromeo. Tuttavia, la sequenza degli enunciati potrebbe indurre a pensare che riguardi entrambi. La considerazione può aprire a spiegazioni di tipo letterario oltre che linguistico.

Post e commenti, poiché poco programmati e poco curati³⁰, consentono di verificare quanto la scarsa attenzione alla struttura testuale possa sollecitare inferenze non intenzionalmente comunicate dal mittente.

Più complesso, ma didatticamente rilevante, è svolgere l'analisi su testi argomentativi, come (21) tratto *la Repubblica*:

(21) Il tema dell'età viene sempre più spesso evocato, in molti ragionamenti, come il nodo centrale, irrisolto, della involuzione della classe dirigente del Paese. Una scelta per molti versi facile, ma nella sostanza fuorviante, che offre a una generica etichetta di "obsolescenza per vecchiaia" il ruolo di interprete delle molte deficienze di un *establishment* in crisi di personalità e prestigio. Se mai in anni passati avesse potuto aver corso questa semplificazione, i più recenti accadimenti a livello politico e sociale, con l'ingresso chiassoso di coorti

³⁰ Per una ricognizione sui testi digitali, almeno si vedano Tavosanis 2011; Pistolesi 2014; Palermo 2016.

giovanili o giovaniliste nell'arena pubblica, ha provveduto a togliere gran parte dell'*appeal* di questo ritornello.

Qui conviene ragionare senza troppi vincoli di pregiudizio e tornare ai fondamentali: il valore dell'età e i suoi eventuali poteri, taumaturgici o meno (tratto da Pier Luigi Celli, *Il potere e la legge dei mediocri*, 09/01/2025, *la Repubblica.it*)³¹.

Nell'articolo si discute sulla reale causa del decadimento della classe dirigente, da non ricercare, secondo il giornalista, nel suo invecchiamento, come, invece, è ritenuto da molti.

Nel primo periodo viene presupposto che sia in atto una involuzione della classe dirigente del Paese e che la questione anagrafica, considerata suo «nodo centrale», sia rimasta irrisolta. La presupposizione dell'involuzione è rafforzata dal contenuto del sintagma *delle molte deficienze* del periodo successivo, anch'esso dato per scontato. Si notano poi le presupposizioni dell'*ingresso chiassoso di coorti giovanili e giovaniliste* e dell'*appeal* del ritornello, di cui però si asserisce una diminuzione. Nel secondo periodo, la relativa assume una funzione esplicativa, sia di che cosa si intenda per *tema dell'età* sia della motivazione che porta il giornalista a definire l'interpretazione comune come *facile e fuorviante*; non viene, anche in questo caso, esplicitato il nesso logico ma è lasciato inferire dal testo. Il sintagma *obsolescenza per vecchiaia* fa intendere che la causa del decadimento è, appunto, l'età avanzata dei suoi membri. Inoltre, la scelta interpretativa è *fuorviante* perché si applica a un fenomeno complesso (*molte deficienze, in crisi di personalità e prestigio*) una *generica etichetta*, che semplifica la realtà (*semplificazione* è usato nel periodo successivo).

Nel terzo periodo si aggiunge informazione proprio su questo punto: il riferimento alla possibilità che nel passato l'argomento dell'età potesse avere rilevanza suggerisce che un tempo la classe dirigente era composta principalmente da persone omogenee per età.

Infine, l'uso di parole come *appeal*, *ritornello*, *poteri taumaturgici* ripropone implicitamente l'idea di un giudizio infondato, frutto di una credenza ripetuta, e, di conseguenza, il giudizio negativo.

La guida per ricercare le informazioni implicite può essere formata da interrogazioni su parti diverse del testo: *quale processo è in atto nella nostra classe dirigente? da che cosa è caratterizzato? perché l'interpretazione dell'età come causa del processo non è ritenuta capace di cogliere la sostanza? come i recenti accadimenti rendono inattuale l'interpretazione comune?* Fondamentale rimane esigere la motivazione delle risposte: *dove recuperi l'informazione? Dove è comunicato nel testo?* Nei testi, infatti, in cui l'opinione esercita un ruolo

³¹ L'articolo è consultabile per abbonati al link: https://www.repubblica.it/commenti/2025/01/09/news/potere_eta_giovanilismo_celli-423927244/ (ultima visita: 27/01/2025).

lo importante, il riconoscimento della posizione dell'altro senza sovrapposizione della propria e dei propri pregiudizi può essere esercitato proprio con la verifica degli elementi testuali. Non è difficile che l'articolo in (24) possa essere liquidato dagli studenti come il parere di un *boomer* che difende i suoi interessi di anziano, senza comprendere la complessità dell'argomentazione. L'uso di *chiassoso* o *coorte* potrebbe attivare lo schema interpretativo polarizzante che proprio l'articolo cerca di superare e mettere in discussione. Vi è effettivamente una posizione negativa del giornalista verso le modalità di intervento dei giovani nell'arena pubblica, ma non verso i giovani in sé. La sezione commenti dell'articolo online permette di notare proprio la sovrapposizione tra opinione personale e opinione dell'autore su questo punto: un utente loda l'articolo denigrando i giovani come *viziati* e *lazzaroni*. Il riferimento all'incapacità degli anziani di selezionare il merito e di instaurare una vera interlocuzione tra le generazioni, che l'articolo presenta nella sezione successiva a quella riportata, non viene considerato dall'utente. Il commento sovrappone il proprio schema interpretativo banalizzante (che si potrebbe rappresentare con l'equivalenza *valore positivo* : *valore negativo* = *anziani* : *giovani*) a un discorso molto più complesso.

L'osservazione delle possibili interpretazioni e reinterpretazioni del testo potrebbe essere sviluppata in classe, invitando a riflettere su come l'opinione personale interferisce sulla comprensione³². Anzi, proprio questo confronto tra *che cosa il testo dice* e *che cosa il lettore gli fa dire* può arricchire l'indagine sul processo comunicativo. Per questo scopo, possono essere utili anche le analisi sui dibattiti televisivi o, ancora una volta, i testi digitali.

L'attività svolta in classe può essere affiancata da esercizi di consolidamento, svolti in coppie o piccoli gruppi. Possono essere utili la ricerca, l'analisi e la presentazione argomentata di testi che contengono l'implicito agli altri compagni così da attivare un confronto intersoggettivo, nel quale la giustificazione delle interpretazioni deve rimanere centrale.

³² A tale proposito, si legga Colombo (2002: 80): «Nei libri di lettura per la scuola dell'obbligo è abbastanza diffuso l'uso di porre, su testi di tipo letterario, domande che invitano a manifestare le proprie reazioni soggettive al testo, ad associarlo a esperienze personali e così via. Questo è indubbiamente un modo di fruizione da incoraggiare; ma bisognerebbe distinguere accuratamente le domande di questo genere da quelle di comprensione, per non autorizzare la sostituzione delle proprie elaborazioni ai significati testuali. Spesso invece domande dell'uno e dell'altro tipo sono proposte in una stessa lista, come se le operazioni che chiedono al lettore fossero sostanzialmente le stesse».

4. Conclusioni

Nei paragrafi precedenti è stato riproposto un modello di educazione al contenuto implicito elaborato da Sbisà e dai suoi collaboratori ormai da più di trent'anni, che, tuttavia, ancora oggi fatica a trovare un'applicazione a scuola. I riadattamenti hanno alternato procedimenti induttivi e deduttivi, materiali didattici ed extracurriculari, facendo dei testi autentici oggetto di indagine privilegiato. Lo strumento principale rimane comunque l'analisi del testo, costituita da domande che sviluppino una competenza lessicale, sintattica, testuale e pragmatica approfondita (Rodari, Sbisà 1989: 289-290). Le domande elaborate cambiano a seconda del testo, ma hanno in comune il fine di guidare al riconoscimento del meccanismo di attivazione dell'implicito.

Inoltre, esso si presta molto bene a un'educazione linguistica trasversale: esplicitare insieme agli studenti nozioni date per scontate o ambigue (talvolta per una eccessiva richiesta di inferenza da parte del mittente) facilita, almeno in parte, lo studio della materia e dà modo di limitare l'incomprensione di concetti complessi (Sbisà 2003: 92-93) ³³.

Le attività presentate si concentrano molto sulle inferenze comunicate dal testo e non su quelle formulate esclusivamente dalle conoscenze personali. Ciò risponde a quanto osservato nell'introduzione: la tendenza a interpretare i contenuti secondo schemi precostituiti, ripetuti, soggettivi o afferenti a specifici gruppi sociali (come nel caso dell'età, visto in (21)), che risultano spesso inadeguati e con i quali il lettore sembra giudicare il testo piuttosto che comprenderlo. Ciò non esclude l'interpretazione soggettiva né intende rifiutare un'aggiunta di significato che arricchisce la comprensione del testo³⁴: l'obiettivo, come già detto, è piuttosto rendere il discente in grado di controllarla. Il ragazzo che considera *boomer* il giornalista può farlo, ma deve essere in grado di riconoscere ciò che il testo effettivamente comunica e ciò che, invece, aggiunge e, in entrambi i casi, argomentare la sua lettura. Per lo stesso motivo, si ritiene molto importante agire sulla capacità di riconoscimento della soggettività del ricevente e del mittente, attraverso la preferenza per lavori in classe, in coppia o in gruppi, che la esercitino. Confrontarsi con l'altro impone di mettersi in discussione, indagare il proprio ragionamento e così scoprire i meccanismi interpretativi. L'esercizio non è semplice, in particolare per studenti disabituati all'interazione con i compagni di scuola o di corso. Durante l'insegnamento universitario l'invito a collaborare non è stato apprezzato: per gli studenti era difficile anche trovare qualcuno con cui esercitarsi.

³³ La conferma dell'utilità in tal senso e dell'interesse suscitato dai testi autentici (o comunque rispondenti a comunicazioni abitudinarie) è testimoniata dai sondaggi in Gaudiomonte 2022: 50-52.

³⁴ Su come la capacità inferenziale arricchisca il testo, cfr. Gaudiomonte 2022: 42-44.

Le attività, dunque, vogliono trasformare la competenza passiva e solo intuitiva in una competenza attiva e articolata. Non si ha la pretesa che la proposta sia definitiva: ulteriori incontri con gli insegnanti e con gli studenti potranno dare modo di migliorarla.

L'attenzione a quanto presupposto o suggerito assume particolare importanza, oltre che per le scarse prestazioni di lettura, per la ricezione della comunicazione pubblica del contesto mediatico attuale (che non riguarda solo i giovani apprendenti e i loro frequentati social, ma anche i colti intellettuali) nel quale la narrazione approssimativa della realtà si avvale di impliciti persuasivi e schemi interpretativi ricorrenti e banalizzanti che si risolvono «nella confusione per tutti» (Pietrandrea 2020: 101)³⁵. Condizioni come queste mettono in pericolo la stessa intellegibilità della vita civile e la capacità di condurre un dibattito argomentato e democratico (Pietrandrea 2020: 105).

Poiché il lavoro di Sbisà è stato fondamentale per il lavoro presentato, sembra opportuno, concludere con una sua citazione sull'argomento:

La cultura dell'implicito educa a pretendere dai testi e dalla propria comprensione di essi una sorta di esattezza [...]. Quest'esigenza di esattezza si oppone a quella che potremmo chiamare pseudocomprensione per imitazione: a volte ci si può illudere di padroneggiare un linguaggio, o meglio un gergo – di natura culturale o ideologica o altro ancora [...]. La cultura dell'implicito ha ricadute sulle relazioni interpersonali e sociali, in particolare perché la comprensione di certi impliciti presuppone il riconoscimento della soggettività dell'enunciatore e del gioco tra più punti di vista (Sbisà 2007: 201).

Riferimenti bibliografici

- Al-Hindawi, Fareed H. H. – Kamil, Salwa Ibrahim (2017), *The pragmatic nature of manipulation*, in «Kufa Journal of Arts», 33, pp. 9-54.
- Altieri Biagi, Maria Luisa (1978), *Didattica dell'Italiano*, Milano, Mondadori.
- Altieri Biagi, Maria Luisa (2012), *Parola*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- Bagaglini, Veronica – Lombardi Vallauri, Edoardo (2018), *La comunicazione della nuova élite politica: novità e continuità*, in «Parolechiave», 26/2, 63-82.

³⁵ Sull'importanza della comprensione del testo in termini di attività sociali cfr. Gaudiomonte 2022: 30.

- Bagaglini, Veronica – Branchetti, Laura – Gombi, Alessandro – Levrini, Olivia – Satanassi, Sara – Viale, Matteo (2021), *Il ruolo del testo nell'interdisciplinarietà tra matematica, fisica ed educazione linguistica: il tema del moto parabolico tra testi storici e manuali di fisica per la scuola secondaria di secondo grado*, in «Italiano a scuola», 3, pp. 133-184.
- Bettini, Maurizio – Lentano, Mario – Puliga, Donatella (2024), *Il ramo d'oro. Corso di geostoria. Per le scuole superiori*, Milano, Mondadori.
- Bertuccelli Papi, Marina (2009), *Implicitness*, in Jef Verschueren – Jan-Ola Östman (a cura di), *Handbook of Pragmatics*, Amsterdam, J. Benjamins, pp. 139-162.
- Chafe, Wallace (1987), *Cognitive Constraints on Information Flow*, in Tomlin Russel (a cura di), *Coherence and Grounding in Discourse*, Amsterdam, Benjamins, pp. 21-51.
- Cignetti, Luca – Demartini, Silvia – Fornara, Simone – Viale Matteo (2021), *Didattica dell'italiano come lingua prima*, Bologna, il Mulino.
- Colombo, Adriano (2002), *Leggere. Capire e non capire*, Bologna, Zanichelli.
- Dicataldo, Raffaele – Moscardino Ughetta – Mammarella Irene Cristina – Roch Maja (2023), *Comprehension of explicit and implicit information in pre-readers: the role of maternal education, receptive vocabulary, executive functions, and theory of mind*, in «Discourse Processes», pp. 1-18.
- Domandeschi, Filippo – Penco, Carlo (2016), *Come non detto*, Bari, Laterza.
- Delogu, Francesca (2009), *Presupposition*, in Jef Verschueren – Jan-Ola Östman (a cura di), *Handbook of Pragmatics*, Amsterdam, J. Benjamins, pp. 195-207.
- Dota, Michela – Polimeni, Giuseppe – Prada, Massimo (a cura di) (2022), *Multimedialità e multimodalità: teoria, prassi e didattica dei testi complessi*, in «Italiano LinguaDue», 14(2).
- Ferrari, Angela (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Roma, Carrocci.
- Ferreri, Silvana (a cura di) (2010), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, Viterbo, Sette Città.
- Ferro, Elena (2022), *Ciò che il testo non dice. La rilevazione dei processi inferenziali in una sezione di scuola dell'infanzia*, in «Italiano a scuola», 4, pp. 1-28.
- Frege, Glottob (2007[1872]), *Senso, funzione e significato. Scritti filosofici 1891-1897*, Bari, Laterza.
- Gatta, Francesca (2021), *Prima di tradurre*, Bologna, BUP.

- Gaudiomonte, L. (2022), *Il ruolo dell'implicito nella comprensione del testo: una sperimentazione nella scuola secondaria di primo grado*, in «Italiano a scuola», 4, pp. 29-54.
- Giunta, Giulia – Roccaforte, Maria – Pouscoulus Nausicaa – Lombardi Vallauri Edoardo (2024), *Presupposition: accepted information or embraced beliefs? The role of informative function and trigger type in separating two levels of accommodation*, in «Folia Linguistica», pp. 1-27.
- Grice, Paul (1975), *Logic and Conversation*, in Peter Cole – Jetty Morgan (a cura di), *Syntax and semantics: Speech acts*, New York, Academic Press, pp. 41-58.
- Huckin, T. (1997), *Critical Discourse Analysis*, in Tom Miller (a cura di), *Functional Approach to Written Texts: Classroom Application*, United States Information Agency, Washington, 78-92.
- Lavinio, Cristina – Sobrero, Alberto (a cura di) (1991), *La lingua degli studenti universitari*, Firenze, La Nuova Italia.
- Leopardi, Luigi – Bubani, Massimo – Maraccio, Michele (2017), *Focus Natura*, b, Roma, DeAgostini.
- Levinson, Stephen (1993), *La pragmatica*, Bologna, il Mulino.
- Lombardi Vallauri, Edoardo (2016), *The “exaptation” of linguistic implicit strategies*, in «SpringerPlus», 5/1, 1106.
- Lombardi Vallauri, Edoardo (2021), *Manipulative shallow processing induced by presuppositions and topics: Theoretical perspectives and experimental evidence*, in «Frontiers in Communication», 6.
- Lombardi Vallauri, Edoardo - Cominetti, Federica - Masia, Viviana (2022), *The persuasive and manipulative power of implicit communication*, in «Journal of Pragmatics», 197, pp. 1-7.
- Lombardi Vallauri, Edoardo (2019), *La lingua disonesta*, Bologna, il Mulino.
- Karttunen, Lauri (2016), *What went wrong?*, in «Proceeding of SALT», 26, pp. 705-731.
- Manetti, Elisa Desirée (2022), *Leggere il “non-scritto”. Uno studio circa l’impiego delle abilità inferenziali nella comprensione del testo scritto nelle scuole post-obbligatorie del Cantone Ticino*, in Atti Del 5° Convegno Sulle Didattiche Disciplinari, pp. 403-409.
- Moldovan, Andrei (2022), *Persuasive Presuppositions*, in «Journal of Pragmatics», Vol. 211, pp. 96-104.
- Montemurro, Anna (2018), *Esatto! Geometria 1*, Roma, DeAgostini.
- Palermo, Massimo (2016), *Italiano scritto 2.0: testi e ipertesti*, Roma, Carocci.

- Palermo, Massimo (2021), *Le regole della grammatica e le regole del testo. Riflessioni in chiave didattica*, in «Italiano a scuola», 3, pp. 191-206.
- Pietrandrea, Paola (2020), *L'insegnamento delle scienze del linguaggio al servizio della democratizzazione del dibattito online*, in Andrea Sansò (a cura di), *Insegnare Linguistica: Basi epistemologiche, metodi, applicazioni*. Atti del 53° Congresso della Società di Linguistica Italiana, Milano, Officina 21, pp. 97-114.
- Potts, Christopher (2015), *Presupposition and implicature*, in Lappin Shalom - Chris Fox (a cura di), *The Handbook of Contemporary Semantic Theory*, 2nd, Oxford, Wiley-Blackwell, pp. 168-202.
- Rodari, Paola – Sbisà, Marina, *Il ruolo dell'implicito nella comprensione del testo*, in Adriana De Rossi – Anna Maria Mitri (a cura di), *I luoghi della parola. L'educazione linguistica di base*, Scandicci, La Nuova Italia, pp. 271-290.
- Regina, Silvia – Sbisà, Marina (2003), *Chi lo capisce questo libro? Questioni di comprensibilità nei libri di testo di fisica*, in «La fisica nella scuola» 36, 2003, pp. 91-102.
- Russel, Berthrand (1905), *On denoting*, in «Mind» 14 (56), pp. 479-493.
- 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*. Atti del I Convegno-Seminario dell'ASLI Scuola (Roma, Università Roma Tre, 25-26 febbraio 2015), Cesati, Firenze, pp. 55-69.
- Sbisà, Marina (1999), *Ideology and the persuasive use of presupposition*, in Jef Verschueren (a cura di), *Language and ideology. Selected papers from the 6th International Pragmatics Conference*, International Pragmatics Association, Amsterdam, John Benjamin, pp. 492-509.
- Sbisà, Marina (1999), *È l'implicito. Allora è importante*, in «Italiano&Oltre», 1, pp. 16-25.
- Sbisà, Marina (2007), *Detto e non detto. Le forme della comunicazione implicita*, Roma-Bari, Laterza.
- Simon-Vandenbergen, Anne-Marie – White, Peter – Aijmer. Karin (2021), *Presupposition and 'Taking-for-Granted'*, in Anita Fetzer - Gerda Eva Lauerbach (a cura di), *Mass Communicated Political Argument. An Illustration from British, Flemish and Swedish Political Colloquy*, Amsterdam-Philadelphi, J. Benjamins Pub. Co., pp. 31-74.
- Sperber, Dan – Wilson, Deirdre (1986), *Relevance: Communication and Cognition*, Oxford, Blackwell.

- Strawson, Peter F. (1950), *On referring*, in «Mind», 59 (235), pp. 320-344.
- Stalnaker, Robert (1972), *Pragmatics*, in Donald Davidson e Gilbert Harman (a cura di) *Semantics of Natural Language*, Dordrecht, Reidel, pp. 380-397.
- Stalnaker, Robert (2002), *Common ground*, in «Linguistics and Philosophy», 25, pp. 701-721.
- Tavosanis, Mirko (2011), *L'italiano del web*, Roma, Carocci.
- Van der Sandt, Roba (1992), *Presupposition Projection as Anaphora Resolution* in «Journal of Semantics», 9/4, pp. 333-377.
- Yeh, Yi Fen – McTigue, Erin M. – Joshi, R. Malatesha (2012), *Moving From Explicit to Implicit: A Case Study of Improving Inferential Comprehension*, in «Literary Research and Instruction», 51, pp. 125-142.
-

Usi del dialetto siciliano da parte dei migranti nel comune di Favara

FAUSTO CASTRONOVO

Use of Sicilian dialect by migrants in Favara

This paper investigates the role of the Sicilian dialect within the linguistic repertoire of adult migrants living in diglossic contexts. The study compares recently immigrated foreign nationals residing in the municipality of Favara and enrolled in the Provincial Centre for Adult Education (CPIA) of Agrigento, with Romanian adults who have been living in the area for over five years. Data gathered through structured interviews show that migrants enrolled in the CPIA acknowledge the usefulness of the dialect for social inclusion, although some perceive it as more difficult than Italian. Certain variables—such as prolonged residence in the area and the use of the dialect in the workplace—appear to be strongly correlated with the acknowledgement of the dialect's local identity value.

Il contributo indaga il ruolo del dialetto siciliano nel repertorio linguistico dei migranti adulti inseriti in contesti linguistici caratterizzati da dilalia. La ricerca mette a confronto la popolazione straniera di recente immigrazione nel comune di Favara, iscritta nel Centro Provinciale di Istruzione per gli Adulti (CPIA) di Agrigento, con adulti di cittadinanza rumena residenti nel comune da più di cinque anni. Dai dati ottenuti con un'intervista strutturata emerge che i migranti iscritti al CPIA riconoscono l'utilità del dialetto per l'inclusione sociale, anche se ritenuto da alcuni più difficile dell'italiano. Alcune variabili, come la prolungata permanenza nel territorio e l'uso del dialetto in contesto lavorativo, appaiono fortemente correlate con il riconoscimento del valore identitario del dialetto locale.

FAUSTO CASTRONOVO (f.castronovo@unidarc.it) è dottorando dell'Università per Stranieri "Dante Alighieri" e docente di materie letterarie nella scuola secondaria di secondo grado, si occupa di ricerche linguistiche in ambito scolastico ed educativo.

Copyright © 2025 Fausto Castronovo.
Il testo di questo contributo è distribuito con licenza Creative Commons BY.
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. Introduzione

La tesi proposta in questo studio è che i migranti di origine rumena, non soggetti all'iscrizione obbligatoria a percorsi di istruzione, siano maggiormente indotti a ricorrere all'uso del dialetto siciliano nei rapporti sociali e che pertanto percepiscano una maggiore utilità dello stesso ai fini dell'inclusione sociale rispetto ai migranti adulti di area extra UE, iscritti nei percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana presso il locale CPIA, nei quali invece si registra un minore interesse all'apprendimento del dialetto. L'assenza di percorsi didattici specificamente mirati e la mancanza di interesse da parte dei migranti nell'acquisizione del dialetto rendono meno probabile l'acquisizione del dialetto siciliano e di conseguenza il ricorso ad esso con i parlanti della comunità locale, determinando in questo modo una strategia di inclusione sociale meno efficace rispetto ai cittadini di origine rumena, che rappresentano l'etnia maggiormente presente nel territorio favarese.

L'apprendimento della seconda lingua da parte di individui con cittadinanza non italiana in contesti linguistici caratterizzati dalla compresenza sul territorio di varietà dialettali comunemente usate dalla popolazione residente comporta una riflessione sul ruolo che il dialetto svolge nel processo educativo-didattico, sia in ambito linguistico sia per le ripercussioni sull'attuazione delle strategie di inclusione sociale messe in atto. La capacità di esprimersi costituisce infatti uno dei principali strumenti di integrazione della popolazione straniera presente nel territorio italiano, tanto per i cittadini appartenenti all'area UE quanto per i migranti extracomunitari, e costituisce uno specifico obbligo per i cittadini stranieri richiedenti il permesso di soggiorno secondo le disposizioni di cui al Decreto legislativo 286/1998. A tal fine, infatti, il *Ministero dell'Istruzione e del Merito* promuove attraverso i CPIA specifici corsi di apprendimento dell'italiano come seconda lingua, considerati «cruciali ai fini dell'inserimento positivo e di una storia di buona integrazione» (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2014). Tali percorsi sono rivolti sia agli adulti (italiani e stranieri) che ai Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) dai 15 anni in su e prevedono a livello ordinamentale l'insegnamento della lingua italiana attraverso percorsi di alfabetizzazione, di primo livello e di secondo livello. Risulta pertanto difficile prescindere da una riflessione sulle interferenze derivanti dal contatto tra lingue, non solo per la diffusa presenza nel territorio italiano delle varietà dialettali, ma tenendo conto anche che diversi migranti, come ad esempio alcuni di quelli provenienti dall'area subsahariana, sanno parlare anche l'inglese o il francese oltre alla propria lingua madre poiché tali lingue rientrano ancora tra le lingue ufficiali nei paesi di provenienza, come avviene ad esempio in Nigeria e in Senegal.

La ricerca si prefigge di verificare se l'inserimento nel sistema educativo dei CPIA di Favara è collegato ad un diverso atteggiamento nei confronti del dialetto siciliano, anche in termini di prestigio sociale, da parte dei migranti

iscritti al CPIA rispetto alla popolazione straniera di area UE residente nel comune in modo stabile.

2. Stato della ricerca

La letteratura esistente ha indagato fenomeni di interferenza linguistica tra lingua e dialetto nei migranti e l'atteggiamento, anche in termini di prestigio e di stigmatizzazione, che i non nativi assumono nei confronti dei dialetti presenti nel territorio italiano, mostrando al contempo notevoli differenze tra le aree del nord e del sud Italia. Sono numerosi gli studi sul ruolo del dialetto nel processo di apprendimento della lingua italiana nel sistema scolastico del primo ciclo per studenti minori di 16 anni, mentre vi è carenza di studi nel contesto dei CPIA, dove pure si concentra buona parte dei migranti iscritti al sistema educativo.

La dialettologia percettiva ha indagato i rapporti esistenti tra fatti linguistici e sociali nella percezione da parte dei parlanti dei fenomeni di variazione e dei significati sociali che il comportamento linguistico veicola. Gli studi di Ruffino (2001) sulle varietà dialettali della Sicilia hanno affrontato più nello specifico la stigmatizzazione del dialetto siciliano in termini di prestigio linguistico come fenomeno ricorrente in contesti scolastici, anche se l'analisi non riguarda l'ambito L2 né sono stati inclusi migranti nell'indagine.

Rati (2017) ha analizzato come la facilità di apprendimento tra romeno, italiano e dialetto in contesti informali non renda necessaria ai migranti romeni la frequenza di appositi corsi di italiano. Se è pur vero che, come affermato da Mattiello e Della Putta (2017), l'apprendimento per il discendente immigrato è condizionato da fattori geografici e sociali dinamici e pertanto è necessariamente connotato, i risultati delle ricerche di Della Putta (2021) sul repertorio di cittadine ucrainofone residenti a Napoli hanno mostrato che chi impara una seconda lingua esclusivamente in un contesto didattico strutturato mostra una minore capacità di riconoscere e comprendere le diverse varietà linguistiche.

Se da un lato l'acquisizione anche parziale di competenze linguistiche dialettali da parte dei migranti può essere interpretato come indice di integrazione sociale (Rati 2015), tale processo non appare tuttavia scontato e non mancano casi in cui i migranti sviluppano atteggiamenti critici nei confronti del dialetto locale. La stigmatizzazione del dialetto per prestigio da parte dei migranti è stata indagata da Guerini (2001), che ha analizzato la percezione del dialetto bergamasco da parte di migranti ghanesi come un *we-code* finalizzato ad escludere i non appartenenti alla comunità locale. Insieme a Guerini (2001), anche l'indagine di Biffi (2017) mostra come i migranti intravedano l'utilità del dialetto bergamasco nella sola possibilità di utilizzarlo limitatamente ad un'area circoscritta, senza attribuire allo stesso un valore identitario,

come invece è stato riportato nelle analisi di Villa (2014). Mattiello *et al.* (2017) hanno d'altro canto rilevato come per i negozianti stranieri di Bologna l'acquisizione di elementi del dialetto di altre regioni, tra cui quelli del Sud, risulti funzionale a generare empatia con i clienti

I rumeni residenti nel territorio italiano sono stati già oggetto di indagini comparative sull'atteggiamento degli stranieri nei confronti del dialetto. In uno studio sulla comunità di rumeni residente in Calabria nell'area della Locride, Budeanu, De Meo e Pettorino (2020) hanno rilevato come il repertorio linguistico di un campione di 20 immigrati rumeni sia caratterizzato da competenze linguistiche di dialetto calabrese, anche nei soggetti in possesso di titoli di studio di livello terziario, sebbene siano i diplomati a ricorrere più frequentemente al *code-switching* e all'alternanza tra italiano e dialetto calabrese in contesti lavorativi e persino ad un'alternanza dialetto/rumeno nel tempo libero. L'indagine di Rati (2015) sul repertorio linguistico dei rumeni residenti a Reggio Calabria ha inoltre mostrato come il processo di acquisizione del dialetto non si limiti a fenomeni di bilinguismo, ma assuma le caratteristiche di un codice familiare e spontaneo, che si manifesta anche nel ricorso a varietà di italiano con caratteristiche locali e in ricorrenti episodi di *code-mixing*, fino anche ad arrivare ad un uso del vero e proprio dialetto, come riportati da Rati (2018). Nonostante l'apprendimento del dialetto risulti utile al processo di inclusione sociale, Budeanu *et al.* (2020) rilevano come i rumeni in Calabria non abbiano creato una rete sociale ampia e coesa e mancano centri di aggregazione e associazioni.

3. Metodologia

3.1. Disegno della ricerca

Si intende rispondere al quesito formulato attraverso una ricerca qualitativa con finalità descrittive, svolta attraverso analisi di contesto (utilizzando fonti statistiche ISTAT e banche dati ministeriali) e interviste strutturate con somministrazione di questionari.

Dal momento che lo studio concerne il rapporto tra questioni di linguistica e pratiche di inclusione sociale, la sua conduzione è caratterizzata da un orientamento funzionalista, per cui forme e strutture della lingua sono determinate dalla funzione, ovvero in relazione ai caratteri e alle esigenze dell'uso e dei parlanti, secondo le direzioni di ricerca tipiche della sociolinguistica percezionale¹. Per gli stessi motivi la popolazione scelta è composta dai migranti iscritti ai percorsi dei CPIA, poiché oltre alla frequenza di percorsi didattici di apprendimento della lingua italiana sono previsti percorsi di inserimento lavorativo

¹ Si veda Berruto, Cerruti 2019, in particolare il capitolo 1, per i presupposti teorici del presente studio.

e di integrazione nel territorio. Tale popolazione è quindi confrontata con i rumeni residenti nel territorio in modo continuativo da almeno 5 anni, in quanto tale periodo permette l'acquisizione del diritto di soggiorno permanente e può essere ritenuto sufficiente a testimoniare un processo di familiarizzazione e inserimento nel territorio di accoglienza di consistenza adeguata. Non sono stati volutamente presi in considerazione migranti di seconda generazione per le ragioni già esposte.

Per analizzare ruolo e percezione del dialetto da parte dei migranti risulta utile distinguere usi reali e bisogni reali; in particolare attraverso un approccio pragmatico si intende individuare quali varietà di lingua usano di fatto gli immigrati nel contesto di arrivo e quali varietà sono effettivamente utili per una loro completa integrazione con gli italiani con cui sono a contatto.

3.2. Metodo di raccolta dei dati

I dati sono stati raccolti tramite intervista strutturata con l'utilizzo di un questionario di 31 domande a 28 stranieri domiciliati nel comune di Favara selezionati casualmente, di cui 22 sono provenienti da area extra UE e iscritti al CPIA di Agrigento nella sede di Favara, mentre i rimanenti 6 sono rumeni residenti nel comune di Favara da almeno 6 anni e non iscritti ai percorsi del CPIA. I dati raccolti tramite questionario sono di tipo extralinguistico.

Per gli informanti con cittadinanza romena, oltre alla somministrazione del questionario, è stata effettuata anche un'intervista *face-to-face* non strutturata con registrazione del parlato al fine di elicitarne informazioni sull'atteggiamento nei confronti del dialetto siciliano e osservare il parlato spontaneo: ciò ha permesso di non limitare l'analisi delle competenze alle sole autovalutazioni dei parlanti effettuate tramite questionario. Tale metodologia permette altresì di limitare eventuali effetti inibitori dovuti al paradosso dell'osservatore di Labov (1972).

Tutti gli informanti sono stati informati sullo scopo della ricerca.

4. Risultati

4.1. Background sociolinguistico

Nonostante la presenza del dialetto in Sicilia possa essere percepita dalla popolazione straniera come un ulteriore elemento di complessità nel processo di acquisizione di competenze linguistiche necessarie all'inserimento nel contesto socio-economico del territorio, tale caratteristica non sembra determinare una minore capacità di iniziativa e imprenditorialità tra i residenti con cittadinanza non italiana. In Italia il numero di imprese appartenenti a cittadini extra UE è 390.885, pari al 12,5% del totale, ma nonostante al Nord Italia vi sia una maggiore concentrazione di stranieri, in Sicilia il tasso di imprenditorialità

degli stranieri è superiore: circa il 14% degli stranieri è infatti titolare di impresa, contro il 7% del Nord Italia (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2021).

La popolazione con cittadinanza straniera residente nel Comune di Favara, unitamente ai migranti di recente arrivo ospitati nelle comunità che collaborano con gli SPRAR, sono verosimilmente a contatto con una realtà linguistica in cui le varietà dialettali si manifestano con maggiore incidenza rispetto a quanto avviene nelle regioni del Nord. I dati ISTAT mostrano che nel 2015 l'italiano è la lingua prevalentemente utilizzata in contesti familiari per il 45,9% della popolazione dai sei anni in su: il 32,2% della popolazione italiana si esprime sia in italiano sia in dialetto, il 14,1% si esprime prevalentemente in dialetto e la scelta dell'italiano come lingua prevalente nelle interazioni con gli estranei riguarda il 79,5% della popolazione, mentre al Sud raggiunge al massimo il 75%, poiché nel Meridione, e particolarmente in Sicilia, il dialetto risulta più parlato nei diversi contesti, soprattutto tra gli anziani con almeno 65 anni (ISTAT 2017). Per comprendere meglio la specificità del fenomeno in Sicilia in relazione alla percezione da parte dei migranti, può risultare utile confrontare le statistiche sul linguaggio abitualmente utilizzato con gli estranei in Sicilia con quelle della regione Lombardia, che al 1° gennaio 2023 risulta essere ancora la prima regione per numero di stranieri residenti (1.165.102), pari al 23% del totale.

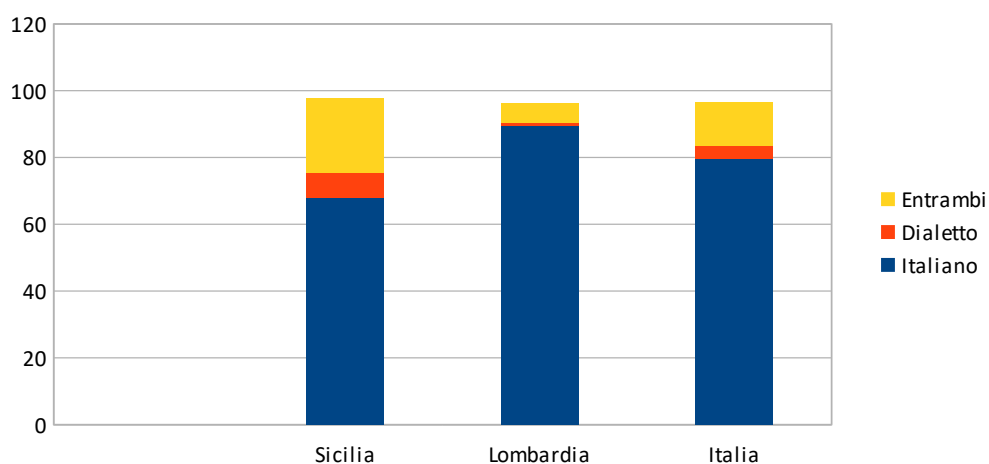


Figura 1: Persone di 6 anni e più secondo il linguaggio abitualmente usato con gli estranei. Anno 2015. Valori percentuali.

Può inoltre essere utile tenere presente che in contesto familiare e con gli amici, il ricorso al dialetto assume valori ancora più alti. Sebbene il dato non quantifichi nello specifico il ricorso al dialetto nella comunicazione tra

madrelingua italiani e stranieri, sulla base dei dati riportati è logico ritenere che il dialetto siciliano sia maggiormente percepibile nella comunicazione interpersonale rispetto alle varianti dialettali lombarde.

La presenza del dialetto siciliano nella comunità di inserimento dei migranti può avere un ruolo significativo per lo sviluppo di interlingue e di fenomeni di *code-switching*, soprattutto per coloro che lavorano nell'ambito dei servizi di assistenza agli anziani. L'attribuzione di un minor prestigio linguistico può disincentivare il ricorso al dialetto, inoltre nel territorio di Favara non sono frequenti e diffusi contesti comunicativi prestigiosi, come radio, televisione, teatro o letteratura, che prevedano l'uso del dialetto: tra gli eventi di maggiore entità vi sono le rappresentazioni teatrali stagionali delle associazioni del territorio e alcune performance artistiche svolte in occasione di fiere, manifestazioni e festività locali. La propensione all'uso del dialetto siciliano può comunque venire contrastata non solo attraverso l'erogazione ai migranti di percorsi di apprendimento della lingua italiana che favoriscano (anche indirettamente o involontariamente) l'attribuzione di prestigio linguistico alla lingua italiana a scapito delle varietà dialettali, ma anche attraverso l'utilità percepita dai migranti e sviluppata nell'ambito delle interazioni sociali. Va da sé che i migranti iscritti nei percorsi dei CPIA possano sviluppare atteggiamenti diversi rispetto agli stranieri adulti residenti nel territorio di Favara con cittadinanza rumena, che costituiscono il primo gruppo di stranieri provenienti da paesi appartenenti ad area UE e pertanto non soggetti all'iscrizione obbligatoria presso i CPIA.

4.1.1 Il contesto scolastico

La competenza sociolinguistica, intesa come la capacità di riconoscere e produrre un linguaggio socialmente adeguato rispetto al contesto, è uno strumento fondamentale di integrazione e di identificazione con il repertorio della comunità accogliente (Eckert 2012). In Sicilia la presenza dell'italiano non è incontrastata, ma evidentemente subisce la concorrenza della varietà dialettale, come mostrato dai dati riportati. Ruffino (2001) ha analizzato il rapporto tra scuola e dialetto definendolo in termini di "scontro", con effetti anche nel processo di apprendimento della lingua italiana (Ruffino 2001).

L'apprendimento del dialetto siciliano non rientra tra gli obiettivi educativi e didattici dell'educazione linguistica degli stranieri iscritti nei percorsi dei CPIA. È logico quindi domandarsi se tale esclusione, che pure può essere utile ad evitare interferenze conseguenti il contatto linguistico tra lingua e dialetto in ambito didattico, non abbia comunque un ruolo nel processo di inclusione della popolazione di origine straniera, in particolare la popolazione adulta o in età da apprendistato, poiché per costoro l'acquisizione di adeguate competenze linguistiche spendibili incide maggiormente sul processo di integrazione dal momento che ha degli evidenti riflessi sulle possibilità di permanenza nel

territorio italiano in termini di occupabilità lavorativa e di rilascio del permesso di soggiorno.

Nell'anno scolastico 2020/2021 gli alunni con cittadinanza romena sono il primo gruppo, pari al 17,8% degli alunni con cittadinanza non italiana; insieme agli alunni provenienti da Albania e Marocco rappresentano insieme circa il 44% degli studenti di origine straniera. Non si tratta tanto di MSNA, quanto piuttosto di minorenni regolarmente iscritti ai percorsi ordinari che rappresentano per buona parte una seconda generazione di migranti, risultato di un processo di inserimento già iniziato dai genitori.

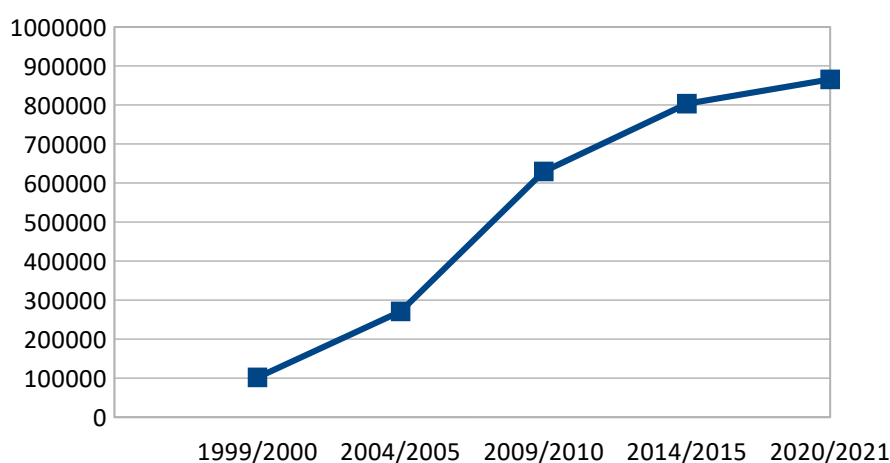


Figura 2: Alunni con cittadinanza non italiana.

Nell'area delle Isole si concentra appena il 3,8% degli studenti con cittadinanza non italiana a fronte del 38,2% dell'area Nord-ovest (comprendente Piemonte, Liguria e Lombardia), ma se si tiene conto dei soli CPIA presenti nel territorio italiano allora il divario diminuisce, con l'area delle Isole che presenta l'11,5% del totale dei CPIA a fronte del 28,5% dell'area Nord-ovest (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2022). Tale divario è possibile dal momento che gran parte degli eventi di sbarco con minori coinvolti avviene in Sicilia, dove risulta il 94,2% dei minori arrivati nel 2021 via mare chi di questi ha raggiunto i 15 anni viene iscritto nei percorsi dei CPIA (Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, 2021) e, tuttavia la Sicilia (dopo la Campania) è una delle regioni maggiormente interessate dalle migrazioni interne, con una percentuale pari al 23% delle migrazioni verso il Centro-nord (ISTAT 2021).

L'inserimento di stranieri in percorsi di apprendimento della lingua italiana avviene principalmente ad opera dei CPIA, tuttavia nella provincia di Agrigento è presente un tasso di scolarità tra gli immigrati più basso rispetto al dato nazionale, a fronte del quale si registra un significativo numero di

abbandoni e di insuccessi. Il fenomeno della dispersione scolastica riguarda principalmente stranieri provenienti dall'Africa e dall'Asia, la cui iscrizione nei percorsi di istruzione dei CPIA è contestuale all'inserimento all'interno di una comunità di accoglienza ed è altresì finalizzata all'ottenimento del permesso di soggiorno. Gli stranieri residenti di origine rumena costituiscono la nazionalità più consistente nel territorio, tuttavia in quanto appartenenti ad uno stato membro dell'Unione Europea non sono soggetti al rilascio del permesso di soggiorno e all'obbligo di iscrizione presso i CPIA.

L'attuazione degli interventi didattici presenta diverse problematiche, legate anche alla distanza linguistica tra le lingue degli immigrati e la lingua del paese di arrivo, che costituisce un ostacolo all'acquisizione di competenze linguistiche necessarie all'integrazione sociale ed economica (Isphording 2014), che avviene anche attraverso il completamento degli studi e l'acquisizione di titoli spendibili nel mondo del lavoro. Tuttavia i dati ISTAT 2024 hanno mostrato la maggiore incidenza del tasso di abbandono scolastico precoce per gli studenti con cittadinanza non italiana (26,9%), pari a tre volte quello degli studenti italiani (9,0%); l'età di arrivo in Italia è uno dei fattori correlati alla dispersione scolastica degli stranieri nati all'estero: il tasso di abbandoni precoci è infatti pari al 19,1% per chi arriva in Italia non oltre i nove anni di età, sale al 33,4% per chi entra in Italia tra i 10 e i 15 anni di età e arriva fino al 41,2% per gli immigrati giunti in Italia tra i 16 e i 24 anni. I dati ISTAT mostrano inoltre che nel 2020 il tasso di abbandono scolastico di giovani con cittadinanza straniera, di età compresa tra i 18 e 24 anni, è stato più alto nell'area del Mezzogiorno (52,9%), quasi tre volte quello dei giovani italiani (17,7%).

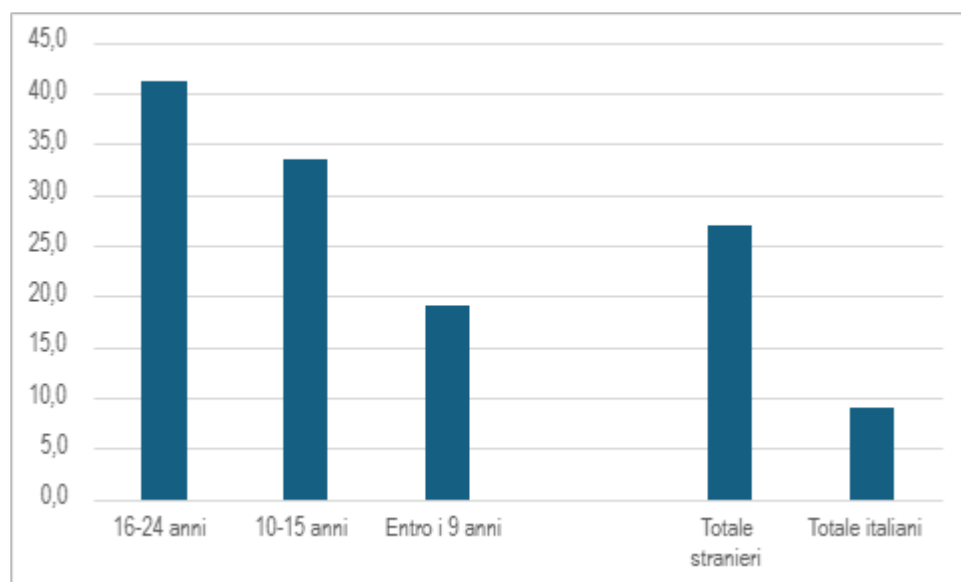


Figura 3: Giovani stranieri che hanno abbandonato precocemente gli studi per età di arrivo in Italia.

Nondimeno, la necessità di garantire strategie scolastiche efficienti è indifferibile in ragione della rilevanza che il fenomeno migratorio ha assunto, soprattutto per la Sicilia, dove al 31 dicembre 2022 la percentuale di migranti in accoglienza è risultata pari al 10% del totale, collocando la regione al terzo posto². Tenuto conto che i MSNA iscritti nei CPIA rientrano nella fascia di età più esposta alla dispersione scolastica, risulta particolarmente opportuno indagare l'efficacia del processo di integrazione sociale nel territorio, focalizzando l'indagine sull'opportunità di acquisizione del dialetto come strumento facilitatore dell'inclusione sociale.

4.1.2 Atteggiamento dei migranti nei confronti dei dialetti italo-romanzi

Gli studi sulla percezione dei dialetti regionali tra i migranti hanno mostrato esiti diversi. Guerini (2018) ha messo in evidenza come il dialetto bergamasco sia percepito dai migranti in Lombardia come un *we-code* utilizzato dalla comunità locale con l'intento di escludere i migranti da conversazioni a carattere privato e che la limitazione della spendibilità in termini comunicativi del dialetto di Bergamo alla sola area del bergamasco comporti il disinteresse da parte dei migranti ad apprendere tale varietà. Tuttavia la ricerca di Røyne-land, e Jensen (2020) ha mostrato come, in ambito scolastico, la conoscenza del dialetto da parte di studenti immigrati in Norvegia fosse percepita positivamente come un chiaro segnale di integrazione e "norvegesità".

La progettazione di percorsi di apprendimento linguistico efficaci e finalizzati ad un migliore inserimento degli stranieri nella società di accoglienza può dunque risultare di grande rilevanza sociale se si tiene conto del costante aumento di studenti di origine straniera iscritti nei percorsi di istruzione: nell'ultimo ventennio il numero di studenti con cittadinanza non italiana è aumentato di otto volte, passando da 101.745 nell'anno scolastico 1999/2000 a 865.388 nell'anno scolastico 2020/2021, fino a risultare il 10,3% della popolazione studentesca (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2022).

4.2. I migranti adulti nella comunità di Favara

Gli stranieri residenti a Favara all'1 gennaio 2023 sono 335 su una popolazione pari a 31.593 e corrispondente pertanto all'1,38% del totale (ISTAT 2023). Romania, Marocco, Cina e Nigeria sono le prime quattro nazionalità per numero di residenti all'interno del comune di Favara e rappresentano da sole il 70% del totale degli stranieri residenti nel Comune. Sono presenti altre 36 nazionalità, ciascuna composta da meno di 17 individui ovvero ciascuna di

² Dati del *Cruscotto statistico* del Ministero dell'Interno al 31 dicembre 2022.

esse rappresenta una percentuale comunque inferiore al 4% del totale dei residenti stranieri nel territorio di Favara (ISTAT 2022).

Cittadinanza	Residenti 2022		Residenti 2019	
Romania	178	40%	207	44%
Marocco	61	14%	61	13%
Cina	41	9%	36	8%
Nigeria	29	7%	27	6%
Altri	133	30%	136	29%
Totale	442	100%	467	100%

Tabella 1: Residenti stranieri nel territorio di Favara.

Rispetto al 2019 il totale dei residenti a Favara con cittadinanza straniera è diminuito, con un calo significativo tra i cittadini di nazionalità rumena; tuttavia la variazione delle percentuali va rapportata anche al calo demografico in atto.

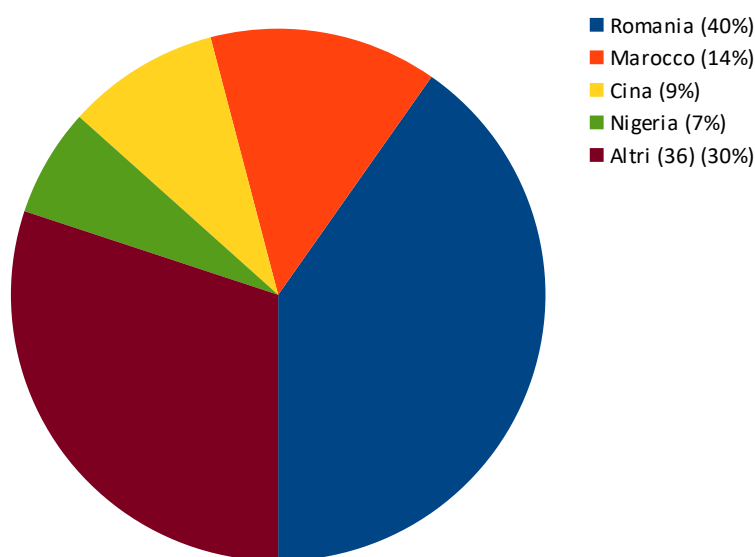


Figura 4: Residenti nel Comune di Favara con cittadinanza straniera. Anno 2019.

4.3. Migranti adulti iscritti nei CPIA

Gli studenti iscritti nei CPIA sono tenuti alla sottoscrizione di un apposito Patto Formativo Individuale. Secondo i dati del Sistema Informativo del

Ministero dell'Istruzione e del Merito, nell'anno scolastico 2021/2022 la percentuale di studenti con cittadinanza non italiana iscritti al CPIA di Agrigento è pari all'80,2% del totale delle iscrizioni, per un totale di 847 iscritti; il dato è in linea con la media nazionale (84,6%), mentre si discosta maggiormente rispetto alla percentuale media in Sicilia (69,5%) e nel Sud (64,3%) (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2023). Gli iscritti sono principalmente maschi (84,3%) e caratterizzati da bassa scolarità, ovvero non raggiungono il livello ISCED 2: questi ultimi rappresentano il 99,0% del totale, a fronte di una media nazionale pari al 69,4%, per un totale di 1045 unità, di cui 837 (80,1%) sono iscritti con cittadinanza non italiana. Ne consegue nell'a.s. 2021/2022 una maggiore consistenza, rispetto al dato nazionale, degli studenti che completano i percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana dei CPIA, con il conseguimento della certificazione di livello A2 del QCER (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2022):

CPIA di Agrigento		Sicilia		Sud e isole		Italia	
<i>Val.ass</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Val.ass</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Val.ass</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Val.ass</i>	<i>Percentuale</i>
262	33,00%	175	30,80%	132	24,00%	124	16,80%

Tabella 2: Studenti che hanno conseguito il titolo attestante la conoscenza della lingua italiana non inferiore a livello A2 del QCER in esito ai percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana istituiti nei CPIA³.

I percorsi di alfabetizzazione, a differenza di quelli di primo livello, registrano una significativa discrepanza tra il numero di iscritti e il numero di Patti Formativi Individuali firmati:

	CPIA	Sicilia	Sud e Isole	Italia
Alfabetizzazione	97,30%	98,70%	100,00%	100,00%
Primo livello (P1)	68,80%	96,80%	96,30%	100,00%

Tabella 3: Patti formativi individuali sottoscritti rispetto agli iscritti nei percorsi. Medie percentuali.

³ I dati riportati si riferiscono complessivamente alla popolazione studentesca, senza differenziazione tra iscritti con cittadinanza italiana e con cittadinanza straniera, tuttavia tali percorsi, essendo finalizzati al conseguimento della certificazione di livello A2 di italiano, sono rivolti principalmente a cittadini stranieri, i quali come precedentemente riportato, costituiscono la quota principale degli iscritti nei CPIA.

Il successo formativo risulta differenziato nei i vari comuni in cui sono presenti punti di erogazione del servizio. La sede di Favara, rispetto alle altre, è caratterizzata da un elevato numero di alunni non frequentanti e da un elevato numero di studenti non ammessi al percorso successivo⁴:

Sede	Iscritti	Frequentanti		Ammessi / frequentanti		Non ammessi / frequentanti	
		Val.ass	In %	Val.ass	In %	Val.ass	In %
Agrigento	193	173	89,60%	148	85,5 %	25	14,4%
Agrigento C.C.	23	20	87,00%	10	50%	10	50%
Aragona	14	14	100,00%	13	92,8%	1	7,1%
Cammarrata	19	19	100,00%	10	52,6%	9	47,3%
Canicattì	96	93	96,90%	41	44%	52	55,9%
Favara	53	36	67,90%	17	47,2%	19	52,7%
Licata	104	102	98,10%	58	56,8%	44	43,1%
Raffadali	23	23	100,00%	20	86,9%	3	13%
Ribera	43	43	100,00%	21	48,8%	22	51,1%
S.Elisabetta	30	24	80,00%	19	79,1%	5	20,8%
Sciacca	109	108	99,10%	55	50,9%	53	49%
Sciacca C.C.	10	5	50,00%	5	100%	0	0%
Siculiana	12	9	75,00%	9	100%	0	0%
TOTALE	729	669	91,80%	426	63,6%	243	36,3%

Tabella 4: Iscrizioni e tassi di ammissione alle classi successive delle sedi CPIA in provincia di Agrigento.

I *Minori Stranieri Non Accompagnati* (MSNA) sono di norma ospitati in comunità per minori, per cui al compimento del diciottesimo anno di età vengono trasferiti in comunità per stranieri adulti, che possono avere sede in comuni

⁴ Dati di un monitoraggio interno del CPIA di Agrigento per l'a.s. 2021/2022.

diversi e comportano pertanto l'interruzione del percorso di istruzione. Nell'a.s. 2021/2022 il numero di studenti che hanno abbandonato il percorso di istruzione nel CPIA di Agrigento non supera la media nazionale, mentre maggiore è la differenza per quanto riguarda i trasferimenti in uscita, sia rispetto al dato regionale che rispetto al dato nazionale (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2022):

	CPIA Agrigento	Sicilia	Italia
Studenti che, dopo aver sottoscritto il patto formativo, hanno abbandonato il percorso di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana	18,30%	10,30%	25,70%
Studenti che, dopo aver sottoscritto il patto formativo, hanno abbandonato il percorso di primo livello - primo periodo didattico	9,60%	6,10%	10,20%
Studenti trasferiti in uscita nei percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana	7,90%	5,30%	2,30%
Studenti trasferiti in uscita nei percorsi di primo livello - primo periodo didattico	15,90%	5,10%	2,90%

Tabella 5: Dispersione scolastica nei CPIA.

Se pure il fenomeno della dispersione scolastica all'interno della popolazione straniera iscritta nei percorsi di istruzione del CPIA di Agrigento è giustificata almeno in parte dai trasferimenti in uscita, che determinano una periodica differenza tra studenti iscritti e studenti frequentanti, risulta più complessa la comprensione dell'elevato tasso di non ammissione ai percorsi successivi e la discrepanza tra iscritti e numero di Patti Formativi Individuali sottoscritti.

4.4. Indagine sociolinguistica tramite questionario

Come descritto nella sezione 3.2, è stata effettuata un'intervista strutturata tramite questionario avente ad oggetto l'atteggiamento degli stranieri nei confronti del dialetto siciliano. Tale questionario è stato somministrato a 28 individui, di cui 22 provenienti da aree extra UE e frequentanti la sede di Favara del CPIA di Agrigento e 6 rumeni residenti stabilmente nel comune di Favara. I dati significativi riguardanti i 22 informanti iscritti ai percorsi CPIA sono riassunti nella tabella sottostante.

Provenienza	Componenti	Di cui minorenni	Percorso CPIA
Bangladesh	1	0	Primo livello
Burkina Faso	1	1	Primo livello
Costa d'Avorio	2	2	Alfabetizzazione
Egitto	2	2	Primo livello
Guinea	1	1	Alfabetizzazione
Mali	4	3	3 Alfabetizzazione, 1 Primo livello
Nigeria	1	1	Primo livello
Pakistan	2	2	Primo livello
Russia	1	0	Primo livello
Senegal	2	1	Primo livello
Tanzania	1	0	Primo livello
Tunisia	3	3	1 Alfabetizzazione, 2 Primo livello
Ucraina	1	0	Primo livello
TOTALE	22	16	7 alfabetizzazione, 15 primo livello

Tabella 6: Dati degli informati iscritti al CPIA di Favara.

Il 31,8% degli intervistati dichiara di aver frequentato percorsi scolastici nel paese di appartenenza per un periodo inferiore a 5 anni, mentre il 27,3% dichiara un periodo compreso tra i 5 e i 10 anni. Infine il 31,8% dichiara di aver frequentato percorsi scolastici per più di 10 anni.

I migranti sembrano prendere coscienza della differenza esistente tra lingua italiana e dialetto siciliano attraverso l'istruzione: il 63,6% degli intervistati dice di avere capito tale differenza dopo un po' di tempo, andando a scuola, mentre 6 di loro (27,3%) dichiara che il dialetto è stata la prima lingua percepita non appena arrivato a Favara e che le prime parole in dialetto che hanno appreso rientrano nel turpiloquio. Il 45,5% ricorre all'uso del dialetto al lavoro e nella comunità di accoglienza.



Figura 5: Livello di scolarizzazione degli stranieri iscritti al CPIA di Favara per numero di anni frequentati nei percorsi scolastici dei paesi d'origine.

I migranti intervistati sono in buona parte interessati a rimanere in Sicilia e ritengono il dialetto utile per l'integrazione, ma esso risulta difficile da apprendere. Sia chi vorrebbe rimanere in Sicilia che chi valuta di trasferirsi al Nord è interessato ad imparare il dialetto (68,2%) ed è opinione diffusa che conoscere il dialetto serva per lavorare e vivere in città (86,4%). L'assenza di specifici corsi linguistici che permettano di avere contezza della complessità e varietà linguistica del territorio potrebbe concorrere a spiegare le difficoltà dichiarate nell'apprendimento del dialetto da parte di 11 individui intervistati (50%), i quali ritengono il siciliano più difficile da imparare rispetto all'italiano e/o sostengono di non capirlo: dei 12 intervistati (54,5%) che dichiarano di voler rimanere in Sicilia, 7 migranti rientrano tra costoro. La percezione di una maggiore difficoltà del dialetto rispetto alla lingua italiana riguarda nella quasi totalità delle risposte i MSNA.

	Vuole imparare il dialetto 15 (68,2%)	Ha difficoltà a imparare il dialetto 11 (50%)
Vuole rimanere in Sicilia 12 (54,5%)	6 (27,3%)	7 (31,8%)
Ritiene il dialetto utile 19 (86,4%)	14 (63,6%)	10 (45,5%)

Tabella 7: Interesse manifestato dai migranti per l'apprendimento del dialetto e difficoltà percepita.

A conferma di quanto già rilevato da Guerini (2018), il dialetto siciliano viene interpretato non di rado come un *we-code* utilizzato dalle persone del luogo per escludere gli stranieri da comunicazioni a carattere riservato. Tale opinione è stata riscontrata non solo tra i migranti di area extra UE, ma anche tra i romeni intervistati.

I migranti iscritti nei percorsi CPIA risultano consapevoli della dilalia che caratterizza il territorio, tuttavia buona parte di loro attribuisce al dialetto siciliano minor prestigio rispetto alla lingua italiana, infatti 12 migranti (54,5%) dichiarano che chi parla solo in dialetto sbaglia e dovrebbe imparare a parlare l'italiano.

La popolazione usata come confronto dei migranti iscritti ai CPIA è composta da stranieri con cittadinanza rumena residenti nel comune di Favara da almeno 5 anni, poiché si tratta di individui che hanno acquisito maggiore familiarità e integrazione rispetto agli stranieri di recente immigrazione e che non essendo inseriti nel sistema degli SPRAR hanno maggiori possibilità di scegliere liberamente il territorio in cui insediarsi. Rati (2017) ha altresì evidenziato come la vicinanza linguistica tra rumeno, italiano e dialetto, in quanto lingue romanze, può tradursi nei migranti romeni in una maggiore facilità nell'apprendimento spontaneo dell'italiano in contesti non formali. Gli intervistati, infatti, non hanno frequentato corsi CPIA o altri corsi di italiano e presentano un grado di scolarizzazione medio-alto, avendo frequentato le scuole in Romania per un periodo pari o superiore a 10 anni nella quasi totalità dei casi (il sistema scolastico in Romania prevede che l'educazione obbligatoria si strutturi in otto anni). Tutti gli intervistati rumeni risultano occupati: due di loro sono titolari di piccole imprese di vendita di generi alimentari, mentre gli altri lavorano nel campo dei servizi alla persona e delle pulizie domestiche, soprattutto assistendo anziani che, per buona parte, sono soliti esprimersi alternando frequentemente italiano e dialetto, sebbene gli informanti dichiarino che non sia infrequente lavorare per anziani abituati ad esprimersi esclusivamente in dialetto. A conferma di ciò, a differenza dei migranti iscritti ai CPIA, tutti gli informanti rumeni dichiarano di esprimersi spesso in dialetto e di saperlo parlare bene, poiché ritengono che parlare in dialetto serva a lavorare e abitare a Favara. Il 50% degli informanti rumeni mostra diffidenza nei confronti di chi ricorre all'uso del dialetto con gli immigrati e ritiene che ciò sia fatto a volte con l'obiettivo di non farsi capire o per mettere alla prova l'interlocutore al fine di constatarne le capacità di comprensione del dialetto. D'altro canto, tale meccanismo non risulterebbe efficace con gli intervistati stessi, dal momento che mostrano di aver acquisito adeguate competenze linguistiche in dialetto siciliano, che anzi risultano apprezzate dagli abitanti della città.

Dal corpus di trascrizioni ricavate dall'intervista semi-strutturata verranno riportati gli stralci significativi. Gli informanti rumeni che formano il campione sono classificati per età, professione e periodo di permanenza in Italia, come riportato nella tabella sottostante.

Codice	Età	Attività	Soggiorno
IR1	55	colf	16 anni
IR2	48	colf, badante	18 anni
IR3	56	colf	12 anni
IR4	65	colf	6 anni
IR5	33	commercio al dettaglio	14 anni
IR6	40	commercio al dettaglio	20 anni

Tabella 8: Età, professione e periodo di permanenza in Italia degli informanti rumeni.

I migranti minorenni iscritti ai CPIA al compimento dei diciotto anni sono trasferiti presso comunità di accoglienza per stranieri maggiorenni, che spesso si trovano nei comuni limitrofi. Tale condizione non interessa la popolazione di romeni, che pertanto ha maggiori possibilità integrative; inoltre la capacità di alternare dialetto e italiano, anche nelle conversazioni tra connazionali, unitamente ad un atteggiamento neutrale nei confronti di coloro che si esprimono unicamente in dialetto, denota nella popolazione di rumeni maggiore sensibilità varietistica rispetto ai migranti iscritti al CPIA, a conferma di quanto già rilevato da Della Putta (2021). A differenza dei migranti del CPIA, per i rumeni intervistati il ricorso in via esclusiva al dialetto da parte della popolazione locale non è biasimato, sebbene sia una circostanza più frequente per chi fa determinate professioni, come mostrato nei seguenti estratti di un'intervista semistrutturata⁵:

INT Secondo te, serve conoscere il siciliano per abitare qui?
 IR3 Serve, perché ci sono persone che parlare solo il dialetto
 INT Le persone qui con te parlano in siciliano?
 IR1 Le maestre qui in generale parlano italiano
 [...]
 IR3 Forse che questi sono abituati, certo, è la sua lingua
 IR1 Qui si parla siciliano, non puoi parlare italiano
 IR2 Brava

Sebbene l'uso del dialetto sia percepito come naturale, vi è la convinzione tra gli informanti rumeni che esso possa essere utilizzato in determinate circostanze dalle persone del luogo con il deliberato intento di non farsi capire, spesso con l'obiettivo di insultare gli stranieri:

⁵ Negli estratti la sigla INT indica l'intervistatore, mentre IR, seguito da numeri progressivi, identifica gli informanti rumeni. I tre puntini di sospensione tra parentesi quadre indicando parti omesse. Il corsivo indica termini o espressioni in dialetto.

IR1 Ci sono persone che è meglio per loro che non lo sai la lingua. Se io lo so parlare, un po' si fermano. Anche questo problema c'è.
 IR3 E poi ci sono persone coi quali *sapi parlari e fa finta ca non sapi, meglio è*
 IR1 Meglio, sì!
 IR3 Ci conviene di più
 IR1 Ci sono *così* sotto che è meglio che non sappiamo
 IR2 *Volissi sapiri si tu facissi finta ca nun sai capiri chiddru ca ni dici parolacci, vulissi sapiri comu reagisci*
 [...]
 INT Quando gli italiani parlano in siciliano con te, perché lo fanno?
 IR1 Per orgoglio (ride)
 IR2 No, sbagliato
 IR3 Per non farti capire
 IR2 Hai visto? Stessa cosa ho detto io
 IR3 Però noi siamo intelligenti, capiamo.

Nell'espressione “Però noi siamo intelligenti, capiamo” sopra riportata si riflettono evidentemente aspetti legati alla costruzione di un'identità collettiva nella relazione con la società di accoglienza. Sebbene il dialetto siciliano sia percepito come un elemento che contraddistingue a livello identitario la popolazione locale e sia utilizzato a volte con l'intento di non farsi comprendere, non assume i tratti di un codice segreto, ma è possibile semmai apprenderlo non solo per necessità ma anche come strumento di integrazione:

INT Qui, quando parlano in siciliano con gli stranieri, perché lo fanno?
 IR1 Io dico, no per non capire che dicono... no, no, questa è mia...
 INT Se lo pensi...
 IR1 Si parla siciliano per dimostrare che *cca è Sicilia*, è vero? È giusto, anche a me ogni tanto mi capita con la loro lingua. È giusto.
 [...]
 INT Cosa pensi di quelli che parlano solo siciliano?
 IR1 È una cosa bella, e poi questi non fanno giri.
 [...]
 INT Vuoi vivere in Sicilia o te ne vuoi andare?
 IR1 No, io voglio qua. Di quando sono arrivata ho detto: “Qui è mia casa”. Basta, ormai *siciliana sono, siciliana sono!*
 IR2 Brava.
 IR1 Probabilmente in altra vita sono stata siciliana. [...] Mi piace, perché devo dire di no?

Nell'estratto sopra riportato, la frase “siciliana sono”, dall'evidente valore identitario, è pronunciata ricorrendo ad un regionalismo con costruzione sintattica tipica del dialetto siciliano, caratterizzata da posposizione del verbo alla fine secondo lo schema SOV (laddove il rumeno e l'italiano utilizzano invece il sistema SVO), similmente a quanto già rilevato da Rati (2015) in una popolazione avente caratteristiche comparabili. Gli intervistati inoltre tendono ad adattare codice e registro linguistico a quello dell'interlocutore / intervistatore con finalità di integrazione linguistica e sociale. Nell'estratto successivo

l'occasione è data dalla discussione sulla partecipazione degli informanti alle attività collettive della cittadina. Sebbene nel comune di Favara manchino associazioni di migranti, corsi di lingue o altre attività formali che promuovano la cittadinanza attiva da parte dei migranti, gli informanti sostengono comunque di partecipare alle attività culturali organizzate in città negli spazi aperti, come spettacoli, concerti e altre forme di intrattenimento, sebbene rispetto al passato la partecipazione a tali attività siapiù frutto di un'iniziativa individuale che di gruppo:

IR2 sì, perché c'è, c'è in piazza c'è la festa, no?

INT Ah, sì

IR2 Non c'è in piazza qua la festa?

INT eh mi pari di sì, ma *un u sacciu*. Che cos'è?

IR2 *Allora, nfiorata è. Assira c'era chiddru chi scherza di Palermu, comu si chiama, Sasà?*

INT Ah Sasà Salvaggio?

IR2 *Sì, stasira c'è i cantanti*

INT Ah, però, bello. No, *un u sapiva. A chi ura?*

IR2 *Allura, ncumincia all'ottu e mezza*

INT Ah vabbe'. Casomai ci vengo *a affacciare*

IR2 Non lo so stasera. *Penzu ca sarà più o meno. Picchì lavurari tuttu u iorno poi staccari di intra, mi nni vaiu ddrani*

INT certo

IR2: *No, i arrivavi aieri sira all'unnici e mezza, ci dissi "Piccò si i un mi pigliu un cafè iu moru cca.*

IR2 Allora, se stiamo parlando di *dieci anni narrè, c'eramu tantissimi*, ti ricordi tu? Tantissimi rumeni, che noi ci stringiamo tutti *dra*, piazza Cavour, *nni assittavamu ddrocu e ni facivamu tavulati e ognunu si pigliava...* ma era bellissimo, guarda.

5. Conclusioni e prospettive di ricerca

Lo studio mostra che, nonostante sia diffusa tra i migranti la convinzione che il dialetto sia utile all'inserimento lavorativo e sociale nel territorio, tuttavia gli stranieri inseriti in contesti scolastici attribuiscono allo stesso un minore prestigio linguistico rispetto agli stranieri rumeni. Questi ultimi, in seguito ad una permanenza prolungata nel territorio, mostrano una discreta competenza sia attiva sia passiva del dialetto locale e in generale un atteggiamento più favorevole nei confronti del dialetto siciliano, che non è limitato all'ambito lavorativo, ma al quale viene attribuito un valore identitario, sufficientemente positivo al punto tale da essere utilizzato anche in conversazioni non legate all'ambito lavorativo e aventi ad oggetto l'integrazione all'interno della comunità. Sebbene i migranti del CPIA si dichiarino interessati ad apprendere il dialetto, in contesti educativi che promuovono la riflessione

metalinguistica, come quello della classe CPIA, in cui si insegna a parlare italiano, all'occorrenza correggendo le forme in siciliano utilizzate dai migranti come forme di interferenza da *code-mixing*, è possibile che lo studente straniero attribuisca meno prestigio al dialetto e che possa anche ritenere che il ricorso esclusivo al dialetto sia legato all'incapacità di esprimersi in italiano e non alla specificità linguistica e identitaria del territorio.

La maggior parte degli iscritti al CPIA intervistati è di genere maschile (19 su 22). Il dato è comunque coerente con la popolazione scolastica del CPIA, che è composta dall'80% di uomini stranieri e dal 12% da donne straniere.

Gli stranieri iscritti nei percorsi di alfabetizzazione del CPIA sono stati necessariamente individuati tra coloro che possedevano sufficienti competenze linguistiche da poter comprendere le domande del questionario. Del resto tale limite appare difficilmente superabile, dal momento che la rilevazione della percezione del dialetto da parte di persone che non posseggono neanche una minima conoscenza dell'italiano risulterebbe utile per considerazioni teoriche del tutto decontestualizzate.

Il lavoro ha preso in considerazione il territorio favarese, che presenta poche forme di associazionismo e servizi per la promozione dell'integrazione sociale degli immigrati. Le ricerche future potrebbero estendere l'analisi facendo un confronto a livello provinciale.

Pur riconoscendo l'interesse di una formazione esplicita nel dialetto locale per favorire l'integrazione, l'individuazione di strategie efficaci ed uniformi risulta complessa a causa dell'estrema eterogeneità dei vissuti migratori e della variabilità dei livelli di competenza linguistica e dei sistemi linguistici di provenienza degli studenti dei CPIA. È pertanto auspicabile che la programmazione educativo-didattica per l'insegnamento dell'italiano L2 prenda spunto da una rilevazione dei bisogni linguistici concreti degli studenti per la progettazione di interventi mirati e calibrati sulle effettive esigenze formative degli studenti stranieri, valorizzando al contempo la specificità del contesto sociolinguistico locale. Tale impostazione risulterebbe coerente sia con gli indirizzi definiti nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) dei CPIA sia con la predisposizione di Piani Didattici Personalizzati (PDP), in quanto strumenti idonei a rispondere ai bisogni educativi speciali (BES) manifestati dagli studenti stranieri. Il potenziamento della classe di concorso A-23 ("Lingua italiana per discendenti di lingua straniera"), previsto dall'articolo 11 della Legge n. 71/2024 tra le misure per l'integrazione scolastica degli alunni stranieri, costituisce un'importante opportunità che le istituzioni scolastiche potranno utilizzare per inserire nel PTOF del triennio 2025-2028 interventi didattici personalizzati che contemplino l'introduzione guidata di elementi di dialetto locale.

Riferimenti bibliografici

- Budeanu, Ancuta – De Meo, Anna – Pettorino, Massimo (2020), *Caratteristiche fonetiche dell'italiano di romeni in Calabria. Riflessioni su ritmo e lunghezza vocalica e consonantica*, in «Studi AISV», Milano, Officinaventuno, pp. 233-243.
- Della Putta, Paolo (2021), *Acquisire il contatto: dialetto, italiano regionale e italiano standard nel repertorio di cittadine ucrainofone residenti a Napoli. Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*, in Favilla, Maria Elena, Machetti, Sabrina, *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*, Studi AiTLA, Milano, Officinaventuno, pp. 155-170.
- Eckert, Penelope (2012), *Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of Sociolinguistic variation*, in «The Annual Review of Anthropology», 41, pp. 87-100.
- Guerini, Federica (2018), *"It sounds like the language spoken by those living by the seaside". Language attitudes towards the local Italo-romance variety of Ghanaian immigrants in Bergamo*, in «International Journal of the Sociology of Language», 254, pp. 103-120.
- Isphording, Ingo E. – Otten, Sebastian (2014), *Linguistic barriers in the destination language acquisition of immigrants*, in «Journal of Economic Behavior & Organization», 35, pp. 30-50.
- ISTAT (2017), *L'uso della lingua italiana, dei dialetti e delle lingue straniere*. (<https://bit.ly/3RvNqsn>; ultima consultazione: 03.04.2025).
- ISTAT (2021), *Migrazioni interne e internazionali della popolazione residente. Anno 2021*. (<https://bit.ly/3FS1cTQ>; ultima consultazione: 03.04.2025).
- ISTAT (2022). Banca dati Immigrati.Stat. <http://stra-dati.istat.it/>
- ISTAT (2023), Banca dati. <http://dati.istat.it/>
- Labov, William (1972), *Sociolinguistic patterns* (No. 4). University of Pennsylvania Press.
- Mattiello, Francesca – Della Putta, Paolo (2017), *L'acquisizione dell'italiano L2 in contesti linguistici di forte variabilità interna. Competenze sociolinguistiche e metalinguistiche di cittadini slavofoni a Napoli*, in «Italiano Lingua-Due», 9, 1, pp. 37-69.
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2021), *Gli stranieri nel mercato del lavoro in Italia. XI rapporto annuale*. (<https://bit.ly/4iQwby3>; ultima consultazione: 03.04.2025).

- Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2021), *I Minori stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia*. (<https://bit.ly/42habpe>; ultima consultazione: 03.04.2025).
- Ministero dell'Istruzione (2014), *Nota ministeriale 19 febbraio 2014, prot. 4233, recante "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri"*. (<https://bit.ly/43IMMzn>; ultima consultazione: 03.04.2025)
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2022), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A. S. 2020/2021*. (<https://tinyurl.com/3hftpyzy>; ultima consultazione: 03.04.2025).
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2022), *Portale unico dei dati della scuola*, <https://dati.istruzione.it/espscu/index.html?area=anagScu>.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2023), *Rapporto di Autovalutazione del CPIA di Agrigento*. (<https://tinyurl.com/2s3ftxcp>; ultima consultazione: 03.04.2025).
- Rati, Maria Silvia (2015), *Varietà dialettizzate e code mixing italiano-dialetto nel parlato degli immigrati. Varietà dialettizzate e code mixing italiano-dialetto nel parlato degli immigrati*, in «Carte di viaggio: studi di lingua e letteratura italiana», 8, pp. 143-162.
- Rati, Maria Silvia (2017), *Tratti ricorrenti nel parlato degli immigrati romeni in Italia*, in Vedovelli, Massimo (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX Convegno nazionale del GISCEL di Siena (Siena, 7-9 aprile 2016)*, Roma, Aracne, pp. 443-454.
- Rati, Maria Silvia (2018), *L1 degli immigrati e uso del dialetto: il caso dei parlanti romeni a Reggio Calabria. L1 degli immigrati e uso del dialetto: il caso dei parlanti romeni a Reggio Calabria*, in «Lid'O: lingua italiana d'oggi», XV, pp. 39-53.
- Røyneland, Unn, and Bård Uri Jensen (2020), *Dialect acquisition and migration in Norway—questions of authenticity, belonging and legitimacy*, in «Journal of Multilingual and multicultural development», pp. 1-17.
- Ruffino, Giovanni (2001), *Sicilia*, Roma/Bari, Laterza.
- Villa Perez, Valeria (2014), *Dinamiche di contatto linguistico nelle narrazioni di immigrati: dialetti e varietà regionali. Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, Studi AiTLA, Milano, Officinaventuno, 1, pp. 45-58.
-

L'acquisizione del lessico ricettivo e produttivo nel primo ciclo d'istruzione: l'esperienza dello *Studiabolario* nelle scuole della Valle d'Aosta

FABRIZIO BAL, ISABELLA CARENA, ELISABETTA CIOCCA,
LAURA DANIELI, CHIARA ISABEL, LAURA LEURATTI,
ANNALISA MAURINO, GABRIELLA PATACCHINI, GIUSEPPE PATOTA,
FEDERICA PESSOTTO, GIULIA RADIN

Acquisition of receptive and productive vocabulary in the first cycle of education: the experience of *Studiabolario* in the schools of Valle D'Aosta

This paper outlines the context and structure of the *Studiabolario*, an innovative open-access tool promoted by the “Centro di studi storico-letterari Natalino Sapegno”, designed to support the acquisition of both receptive and productive vocabulary in lower secondary education. The first part of the article reviews recent lexicographic production and observes that, although excellent, the dictionaries describing contemporary Italian vocabulary are often too complex and unappealing for students under the age of fourteen. This observation gave rise to the scientific and educational initiative behind the *Studiabolario*, whose origins and lexicographic structure are retraced and described in the second part of the article.

Questo contributo dà conto del contesto e della struttura dello *Studiabolario*, un inedito strumento open access promosso dal “Centro di studi storico-letterari Natalino Sapegno” utile a favorire l'acquisizione del lessico ricettivo e produttivo nel primo ci-

clo d'istruzione. Nella prima parte dell'articolo si passa in rassegna la recente produzione lessicografica e si osserva che i pur ottimi dizionari che descrivono il lessico dell'italiano contemporaneo sono difficili e poco appetibili per studentesse e studenti al di sotto dei quattordici anni. Dalla constatazione di questa situazione ha preso avvio l'esperienza scientifica e didattica dello *Studiabolario*, di cui la seconda parte dell'articolo ripercorre la genesi e ne descrive la struttura lessicografica.

Le autrici e gli autori del contributo, docenti di alcune scuole secondarie valdostane, hanno creato un consolidato gruppo di lavoro che redige le voci dello *Studiabolario*, un progetto diretto da Giuseppe Patota avviato nel 2017 dalla Fondazione "Centro di studi storico-letterari Natalino Sapegno", di cui è direttrice Giulia Radin (direzione@sapegno.it).

Copyright © 2025 Fabrizio Bal, Isabella Carena, Elisabetta Ciocca, Laura Danieli, Chiara Isabel, Laura Leuratti, Annalisa Maurino, Gabriella Patacchini, Giuseppe Patota, Federica Pessotto, Giulia Radin.

Il testo di questo contributo è distribuito con licenza Creative Commons BY.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. Uno sguardo all'offerta lessicografica recente

A partire dal 1994 l'attività lessicografica italiana ha conosciuto «una stagione d'oro» (Giovanardi 2005: 11), efficacemente descritta da Claudio Marazzini (2009: 389-416), Luca Serianni (1999: 21-27) e, recentissimamente, Valeria Della Valle (2024: 46-52); una stagione che continua a produrre frutti di alta qualità, nonostante la crisi di cui si dirà più avanti.

Nell'ambito specifico della lessicografia sincronica, le novità che più sostanziosamente hanno caratterizzato questa stagione sono state, dopo il completamento, nel 1994, del *Vocabolario della lingua italiana* diretto da Aldo Duro (*VOLIT*), le uscite, nel 1997 e nel 1999, del *Dizionario Italiano Sabatini Coletti* (*DISC*) e del *Grande dizionario italiano dell'uso* ideato e diretto da Tullio De Mauro (*GRADIT*), le quali hanno determinato una reazione a catena nel campo dell'industria editoriale, imponendole o di migliorare repertori già sistematicamente aggiornati (è il caso dello Zingarelli, del quale ogni anno, dal 1993 al 2023, è stata pubblicata una nuova edizione cartacea e nel 2024 una nuova edizione digitale) o di rinnovare radicalmente repertori presenti già da tempo nei cataloghi: è il caso del Devoto-Oli, del quale nel 2004 è uscita una nuova edizione, curata da Luca Serianni e Maurizio Trifone, che molto ha rivisto e innovato delle precedenti, seguita da altre, fino a quella recentissima del 2024; ed è anche il caso delle sette edizioni del *Dizionario Italiano Garzanti* pubblicate fra il 2002 e il 2014¹. Anche del Sabatini-Coletti varie edizioni hanno seguito la prima del 1997: l'ultima, diretta da Francesco Sabatini, Vittorio Coletti e Manuela Manfredini, è del 2024. Infine, all'interno dell'officina lessicografica dell'Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, il *VOLIT* ha conosciuto una seconda edizione nel 1997 e una terza nel 2008, e in anni più vicini a noi è stato affiancato dal *Nuovo Treccani* (2018) e dal *Dizionario dell'italiano Treccani* (2022), entrambi diretti da Valeria Della Valle e da Giuseppe Patota. Nella storia plurisecolare della lessicografia italiana, questo uscito nel 2022 è il primo vocabolario che non presenta «gli aggettivi e i nomi privilegiando il genere maschile (scelta fondata non sulla struttura linguistica dell'italiano, ma su una tradizione storico-culturale basata su una visione androcentrica e ormai anacronistica del mondo e della società)» (Della Valle 2024: 63), ma degli uni e degli altri lemmatizza le forme di entrambi i generi, rispettando il solo ordine alfabetico e per esempio presentando in entrata *bella*, *bello* e *notaia*, *notaio* ma *attore*, *attrice* e *studente*, *studentessa*.

Tanto fervore in termini di arricchimento, innovazione e produzione editoriale non ha frenato la crisi che, in questo stesso periodo, ha investito il vocabolario su carta in generale e la sua diffusione nel mondo della scuola in particolare.

¹ Cfr. Patota 2016a e 2016b.

Nel merito, i dati parlano chiaro. Quelli prodotti da Enrico Lanfranchi nel 2014 documentano che, nel decennio immediatamente precedente, il mercato scolastico dei vocabolari cartacei si è ridotto a circa un decimo rispetto all'inizio del nuovo millennio (Lanfranchi 2014: 221). Si tratta di un processo irreversibile: a scuola, il dizionario cartaceo è stato sostituito da quello digitale, di fatto l'unico consultato da studentesse e studenti. «C'è un futuro per il dizionario dell'uso?», si è chiesto in quello stesso 2014 Luca Serianni. Muovendo dai dati offerti da Lanfranchi, lo studioso ha convenuto sull'irreversibilità della sua digitalizzazione e ha risposto «ormai rassegnato [...] di no, almeno pensando al dizionario al quale siamo abituati: il dizionario generalista fatto di parole del lessico di base, termini settoriali sufficientemente diffusi o rappresentativi, arcaismi anche rari, purché usati da qualche classico dei primi secoli, oltre a una manciata di neologismi tratti dall'attualità e offerti in pasto alle campagne promozionali e alle recensioni giornalistiche» (Serianni 2017: 418).

Secondo Carla Marello e Marina Marchisio (2018: 49, i quattro dizionari digitali che meritano di «esser meglio conosciuti da chi coltiva l'italiano, tanto come lingua madre, quanto come lingua seconda» sono il *GRADIT*, il Sabatini-Coletti, il Garzanti e il Gabrielli, ai quali si aggiunge il *VOLIT*, che giustamente le studiose giudicano «più complesso degli altri». Nati come testi a stampa, i primi quattro repertori sono stati poi digitalizzati e messi gratuitamente a disposizione degli utenti nelle pagine web di riviste e quotidiani, il primo in una versione ridotta di quella originale, gli altri in versioni precedenti le ultime edizioni su carta; del *VOLIT* l'Istituto della Enciclopedia Italiana ha messo gratuitamente a disposizione sul proprio sito, insieme a molti altri strumenti utili all'insegnamento, all'apprendimento e alla divulgazione della lingua italiana, la versione digitale dell'edizione 2008.

Questi dizionari sono consultabili con vantaggio da studentesse e studenti del primo ciclo di istruzione, in particolare da coloro che frequentano la scuola secondaria di primo grado? La risposta di Marello e Marchisio (2018: 50), senz'altro condivisibile, è negativa: non solo il quinto ma anche gli altri quattro repertori, pur essendo «pensati per italofoni di tutte le età», sono «in realtà difficili per uno studente al di sotto dei 14 anni».

Nella pratica giornaliera ogni insegnante, quale che sia la materia d'insegnamento, constata che molti studenti non conoscono il significato non solo di parole fondamentali delle singole discipline, ma anche di altre, ascrivibili a quella che Nicola Zuccherini (2018: 181-182) ha chiamato la «zona grigia»: le parole per apprendere, che fanno parte del lessico specialistico ma sono anche incluse in quello che è alla base delle conversazioni quotidiane. È compito dell'insegnante individuare e attivare, per queste parole, la competenza lessicale sia implicita (la capacità di comprenderle e usarle correttamente e nel contesto adeguato) sia esplicita (la capacità di motivarne la scelta ed esplicitarne il significato).

2. L'esperienza dello *Studiabolario*

La situazione fin qui descritta è quella da cui ha preso inizialmente avvio e progressivamente forma l'esperienza dello *Studiabolario*. Nell'anno scolastico 2017-2018, per iniziativa della Fondazione Natalino Sapegno, un docente di Linguistica italiana dell'Università di Siena e un discreto numero di docenti di Italiano, storia e geografia in servizio presso varie scuole secondarie di primo grado della Valle d'Aosta contribuirono, ciascuna e ciascuno per la sua parte, alla realizzazione di un corso di formazione articolato in sette incontri seminariali di due ore ciascuno, intitolato *Dalle parole ai dizionari, dai dizionari alle parole* e dedicato al tema dell'acquisizione del lessico ricettivo e produttivo da parte di alunne e alunni di quel segmento scolastico. Da quella esperienza sono nati diversi progetti della Fondazione Sapegno, fra i quali il *Progetto di ricerca "Luca Serianni" per l'analisi delle competenze lessicali di bambini e ragazzi*, che nella primavera 2023 ha consentito di indagare per la prima volta in maniera sistematica la competenza lessicale implicita ed esplicita degli studenti, attraverso la somministrazione di questionari costruiti ad hoc in 86 classi delle Scuole primarie e secondarie di primo grado valdostane e piemontesi.²

Torniamo senz'altro allo *Studiabolario*. Durante il corso, il gruppo sperimentò nella pratica quello che gli studi allora disponibili avevano argomentato nella teoria, arrivando alla conclusione che i pur ottimi vocabolari pubblicati dal 1994, su carta o digitalizzati, sono di difficile consultazione e conseguentemente di scarso profitto non solo per il pubblico dei preadolescenti, ma anche per quello costituito dai giovani più grandi di loro, e in non pochi casi perfino per una parte consistente del pubblico degli adulti non specialisti.³

I vizi d'origine che accompagnano quasi tutti questi dizionari (compresi i cinque disponibili in rete esaminati da Marello e Marchisio 2018) sono sostanzialmente tre: 1) la modalità di scrittura delle voci; 2) la presenza, in non poche di queste, di rinvii obbligati e cortocircuiti lessicografici; 3) la specializzazione estrema dei termini settoriali.

La modalità di scrittura delle voci. È caratterizzata dal cosiddetto "vocabolariese", il linguaggio tecnico o paratecnico tipico dei dizionari scandito da

² Maggiori informazioni sono disponibili sul sito della Fondazione Sapegno (<https://www.sapegno.it/progetto-di-ricerca-luca-serianni/>), dove è possibile consultare anche il report, a cura di Matteo Viale, relativo all'analisi dei primi risultati della ricerca. Una nuova somministrazione di test è prevista nell'autunno 2025.

³ Soprattutto per quel che riguarda le spiegazioni dei termini settoriali, in merito alle quali valgono (e probabilmente acquistano sempre più valore) le considerazioni di Luca Serianni (2017: 418): «se vogliamo davvero informarci su un tecnicismo estraneo alla nostra formazione professionale, il dizionario non ci basta (perché quel tecnicismo può non esserci o essere definito in modo tecnicamente impeccabile, ma scarsamente perspicuo per il profano)».

un gran numero di abbreviazioni – spesso oggetto di reinterpretazioni fantasiose, visto che quasi nessuno legge la tavola o le tavole in cui esse vengono sciolte – e di marche d'uso, frutto, in molti casi, di una valutazione personale del lessicografo: capita spesso che una voce o un'accezione che un dizionario qualifica come *lett.*(eraria) in un altro sia giudicata *disus.*(ata), e che un'altra voce o accezione che un vocabolario giudica *fam.*(iliare) in un altro sia qualificata come *pop.*(olare); capita altrettanto spesso che due voci che hanno avuto una storia e una fortuna analoghe siano considerate, nello stesso vocabolario, una letteraria e una disusata, senza che la scelta diversa sia sostenuta da un'indagine storica, statistica, qualitativa e quantitativa.

I rinvii obbligati e i cortocircuiti lessicografici. Spesso, nei pur ottimi vocabolari in circolazione, la spiegazione del significato di una parola non è autosufficiente, ma obbliga l'utente a rimbalzare da una voce all'altra. Vediamo come i cinque dizionari digitali selezionati da Marelli e Marchisio 2018 spiegano la parola *adulterazione*:

GRADIT **adulterazione** a|dul|te|ra|zió|ne s.f. av. 1406; dal lat. *adulteratiōne(m)*, v. anche *adulterare*. **CO** l'adulterare e il suo risultato.

Garzanti **adulterazione** [a-dul-te-ra-zió-ne] n. f. l'adulterare, l'essere adulterato: *adulterazione alimentare; adulterazione della verità, della realtà*.

Gabrielli **adulterazione** [a-dul-te-ra-zió-ne] s.f. (pl. -ni) Azione e risultato dell'adulterare: *a. alimentare || fig. Falsificazione: a. della verità*

VOLIT **adulterazióne** s. f. [dal lat. *adulteratio -onis*]. – L'operazione e il fatto dell'adulterare soprattutto generi alimentari, sia mediante aggiunta di sostanze estranee alla loro normale composizione allo scopo di mascherarne difetti, migliorarne artificialmente i caratteri organolettici e la conservabilità o, anche, accrescerne il peso, il volume, ecc.; sia attraverso l'eliminazione di uno o più costituenti essenziali (per es. l'asportazione del grasso dal latte). Sotto il profilo giuridico, costituisce un reato, il cui elemento costitutivo è dato dalla pericolosità per la salute pubblica (e in ciò differisce dalla più generica *sofisticazione*, per quanto i due termini tendano a essere usati come sinonimi).

Sabatini-Coletti **adulterazione** [a-dul-te-ra-zió-ne] s.f. Snaturamento, sofisticazione. sec. XV.

Quattro dei cinque repertori spiegano l'*adulterazione* come l'atto o il risultato dell'*adulterare*, obbligando l'utente a cercare questa seconda voce, mentre il quinto rinvia a due voci come *snaturamento* e *sofisticazione*: difficile che una persona che non conosce il significato di *adulterazione* domini quello di *snaturamento* o di *sofisticazione*, e viceversa.

La specializzazione estrema dei termini settoriali. Vediamo ora come questi stessi dizionari definiscono una voce come *entropia*, in particolare in quanto termine della fisica:

GRADIT entropia en|tro|pi|a s.f.1892; dal ted. *Entropie*, der. di *-tropie* «-tropia». 1. **TS** fis. grandezza termodinamica il cui aumento misura la diminuzione dell'energia posseduta da un sistema isolato (simb. S) 2. **TS** econ. irreversibilità dei processi economici che porta a un esaurimento delle risorse | **TS** sociol. con riferimento a organizzazioni sociali: tendenza al livellamento, mancanza di gerarchie 3. **TS** inform. nella teoria dell'informazione, perdita di informazioni nella trasmissione dei messaggi 4. **CO** fig., tendenza al disordine, caos.

Sabatini-Coletti **entropia** [en-tro-pi-a] s.f. fis. Variabile termodinamica di stato, interpretabile come misura del disordine di un sistema a. 1892.

Garzanti **entropia** [en-tro-pi-a] n. f. pl. -e 1. (fis.) grandezza termodinamica che caratterizza la tendenza dei sistemi chiusi e isolati a evolvere verso lo stato di massimo equilibrio, cioè che esprime l'irreversibilità dei fenomeni naturali in quanto indice della degradazione dell'energia (al crescere dell'entropia, diminuisce l'energia utilizzabile) | **entropia dell'universo**, nell'ipotesi dell'universo finito, indice della graduale degradazione di materia ed energia fino alla morte termica dell'universo stesso 2. misura del livello di disordine, fino al caos | con riferimento a organizzazioni sociali o culturali, misura della tendenza, non appariscente ma costante e irreversibile, al livellamento, alla stasi; perdita di slancio, degradazione | (econ.) indice che sottolinea l'irreversibilità dei processi economici, con conseguente esaurimento delle risorse naturali, contrapposta a una loro ipotetica circolarità 3. nella teoria dell'informazione, grandezza fisica che caratterizza la quantità d'informazione (più alta è l'entropia, minore è l'informazione) **Etimologia:** ← dal ted. *entropie*, comp. del gr. *en* 'dentro' e *tropé* 'rivolgimento, mutazione'.

Gabrielli **entropia** [en-tro-pi-a] s.f. (pl. -pie) 1 SCIENT Graduale degenerazione di un sistema verso il massimo disordine 2 FIS Funzione di stato termodinamica, il cui aumento di valore è un indice della diminuzione dell'energia associata al sistema, e quindi dell'aumento di energia degradata, o anche di disordine || Entropia dell'universo, nelle teorie dell'universo finito, misura della graduale dispersione e degradazione di energia e materia, fino alla morte termica dell'universo stesso 3 INFORM Nella teoria dell'informazione, indice della scarsità d'informazione di un segnale 4 SOCIOL Tendenza progressiva al livellamento, all'annullamento delle articolazioni e delle gerarchie interne al sistema.

VOLIT entropia s. f. [dal ted. *Entropie*, comp. del gr. *év* «dentro» e *-tropie* «-tropia»]. – 1. In termodinamica, funzione di stato (v. funzione, n. 7) di un sistema la cui variazione nel passaggio del sistema da uno stato a un altro può essere calcolata, considerando una trasformazione ideale reversibile tra i due stati, come somma dei rapporti tra le quantità di calore scambiate con l'ambiente in ogni tratto della trasformazione e le temperature assolute alle quali avvengono gli scambi (in generale, considerando tratti infinitesimi, e quindi quantità di calore infinitesime, la somma è espressa sotto forma di integrale): l'entropia si misura quindi in calorie o in joule per grado Kelvin. Nelle trasformazioni reali,

irreversibili, di un sistema isolato, in base al secondo principio della termodinamica, la variazione dell'entropia è sempre positiva, e l'entropia tende quindi a un massimo, al quale corrisponde la cessazione di ogni ulteriore evoluzione spontanea del sistema (principio che, applicato all'intero universo, ha dato luogo all'ipotesi di una sua *morte termica*): l'entropia può considerarsi come un indicatore temporale (*freccia del tempo*) poiché assegna un verso alla successione degli stati del sistema. In meccanica statistica, l'entropia è funzione crescente della probabilità dello stato macroscopico di un sistema, e precisamente risulta proporzionale al logaritmo del numero delle configurazioni microscopiche possibili per quello stato macroscopico: la tendenza all'aumento dell'entropia di un sistema isolato corrisponde dunque al fatto che il sistema evolve verso gli stati macroscopici più probabili; essendo in generale la probabilità di uno stato inversamente proporzionale al suo grado di organizzazione e di ordine, l'entropia è anche considerata una misura del disordine e dell'indifferenziazione di un sistema, e come tale viene assunta anche al di fuori del campo strettamente fisico. **2.** Nella teoria dell'informazione, quantità media d'informazione contenuta in un insieme statistico di messaggi, che formalmente è l'opposto dell'entropia termodinamica.

Anni fa Claudio Costa e Luca Serianni, esaminando, in due saggi scritti in tempi diversi, la definizione di *entropia* offerta nell'edizione 1983 dello Zingarelli, che meritamente continua ad essere il più apprezzato e diffuso vocabolario dell'italiano contemporaneo, segnarono che l'«impeccabile precisione definitoria» che caratterizzava la voce (e che tuttora la caratterizza⁴) «urta contro la necessità di immediata intelligenza dei significati che è il primo diritto del lettore» (Costa 1985: 6), e che «la definizione di *entropia* data nel dizionario bolognese presuppone il possesso di diverse nozioni tecniche» (Serianni 1992: 349). È un giudizio che possiamo e dobbiamo estendere ai repertori digitali da noi presi in considerazione. Anche tralasciando la specializzatissima ed enciclopedica voce del *VOLIT*, constatiamo che nelle definizioni date dagli altri vocabolari ricorrono parole e formule come *termodinamica*, *sistema isolato* o *chiuso*, *degradazione dell'energia*, *variabile termodinamica di stato*, *funzione di stato*, *energia degradata*, e siamo obbligati a chiederci: «ma chi sa tutte queste cose non saprà già che cos'è l'entropia?» (Costa 1985: 6).

A suo tempo, il gruppo di lavoro nato dal corso di formazione arrivò alla conclusione che un vocabolario destinato ad apprendenti della scuola secondaria di primo grado dovrebbe evitare, nei limiti del possibile, abbreviazioni e

⁴ Nella fattispecie, la prima accezione di *entropia* proposta in Cannella, Lazzarini, Zaninello 2023, che qui si riporta, è identica a quella proposta in Dogliotti, Rosiello 1983: «**entropia** [vc. dotta, ted. *Entropie*, comp. del gr. *en-* 'dentro' e *tropé* 'rivolgimento', sul modello di *Energie* 'energia'] s. f. l (*fis.*) funzione di stato di un sistema termodinamico; in un sistema isolato, la sua variazione è nulla nelle trasformazioni reversibili, e sempre positiva nelle trasformazioni irreversibili. | in meccanica statistica, misura del grado di disordine di un sistema. CONTR. sintropia. 2 Nella teoria dell'informazione, misura della scarsità dell'informazione contenuta in un segnale. 3 (*est.*) misura del livello di disordine | in un organismo sociale, misura della tendenza al livellamento | degradazione».

marcche d'uso, sciogliendole e riducendole drasticamente; dovrebbe altresì evitare rinvii da una voce all'altra, e dar conto dei significati di tutte le parole presenti nella definizione, anche a costo di impegnare uno spazio maggiore (costo peraltro irrisorio, nel caso di un vocabolario digitale); dovrebbe infine fornire, delle voci d'ambito settoriale, definizioni chiare ed accessibili.

Nell'ultimo incontro del corso, ci siamo chiesti che cosa si potesse fare per ovviare alla situazione fin qui descritta, e abbiamo pensato alla possibilità di allestire un vocabolario digitale *ad hoc* (ovviamente di dimensioni ridotte, dato che le forze in campo erano poche e non specializzate dal punto di vista professionale), utilizzabile con profitto da apprendenti della scuola secondaria di primo grado.

Ci siamo dunque dati altri appuntamenti, abbiamo definito un nuovo calendario e abbiamo avviato la stesura di un elenco di *Parole per studiare*, ricorrenti nell'insegnamento e nell'apprendimento delle materie insegnate e apprese nella secondaria di primo grado: dunque le parole dell'italiano, della storia e della geografia, delle scienze, dell'arte e della musica, dell'educazione alla cittadinanza e così via.

Quest'elenco, disponibile nel sito web dello *Studiabolario* (www.studiabolario.it), è in divenire: nel corso del tempo, è stato arricchito non solo grazie alle nostre riflessioni, ma anche e soprattutto grazie ai suggerimenti di insegnanti di tutte le materie e alle sollecitazioni degli studenti stessi; inoltre, l'intera categoria delle *Parole della comicità e dell'umorismo* è stata inserita per agevolare il lavoro delle ragazze e dei ragazzi della Valle d'Aosta coinvolti nel concorso di scrittura creativa *Scrivere con gioia*, organizzato annualmente dalla Fondazione Sapegno⁵.

Una volta allestito l'elenco, abbiamo iniziato a distribuirci le voci e a scriverle. Partendo dalle definizioni date da quattro dei cinque vocabolari disponibili in rete (Garzanti, *GRADIT*, Sabatini-Coletti e *VOLIT 2008*) e da due repertori cartacei (il Devoto-Oli 2014 e lo Zingarelli 2019), ci siamo impegnati a fornirne altrettante non semplificate ma semplici, chiare e accessibili, di volta in volta sottoposte, alla fine del periodo previsto per la loro redazione, a un lavoro di revisione collettiva.

3. La redazione delle voci dello *Studiabolario*

Entriamo nel merito presentando nella Fig. 1 una voce tipo: *nota*.

⁵ In base all'art. 2 del regolamento del concorso, «Gli elaborati (testo libero, racconto, poesia, fumetto, racconto illustrato, ...) devono essere di tipo comico/umoristico: devono, quindi, suscitare nel lettore il sorriso e/o il riso attraverso le tecniche conosciute dell'esposizione ironica ed umoristica»: cfr. <https://www.sapegno.it/scuole/scrivere-con-gioia/>

nota

nota [nò-ta] nome femm. (plur. *note*) [etimologia: dal latino *NOTA(M)*]. [1] Comunicazione scritta da un insegnante per segnalare un comportamento negativo di uno studente: 📌 *le note sul registro determinano una valutazione negativa del comportamento in pagella.* || **nota di merito**: annotazione positiva. [2] Suono musicale e segno che lo rappresenta: 🎵 *le note musicali sono sette; 🎵 sai leggere le note?* || **dolenti note**: la parte più sgradevole di un fatto, un episodio, un discorso; l'espressione viene da un celebre verso della *Divina Commedia* di Dante, in cui indica i lamenti di dolore delle anime che si trovano nell'inferno: «Ora incomincian le dolenti note / a farmisi sentire». || **nota stonata**: comportamento inadeguato, che causa disagio. [3] La spiegazione di una parola o il commento di una parte del testo che si trova a lato o in fondo alla pagina ed è contrassegnata da un numerino: 📌 *le note a piè di pagina aiutano a capire meglio il testo.* || **nota introduttiva**: breve testo all'inizio di un libro che contiene informazioni utili alla lettura. [4] Breve appunto che si scrive per ricordare qualche cosa: 📌 *prendiamo nota di tutto quello che serve per la festa.* || **degno di nota**: che vale la pena ricordare, importante. [5] Segno particolare, dettaglio che fa la differenza: 📌 *l'arrivo di Giovanni ha portato una nota d'allegria alla serata.* || **nota bene (N.B.)**: segnalazione di una particolarità o di un'eccezione.









nonsenso



nucleo



Legenda

📌 **Nuvola**
Esempi

📢 **Megafono**
Proverbi e modi di dire

|| **||**
espressioni composte da più parole

Figura 1: Un esempio di voce dello *Studiabolario*.

Il carattere usato è chiaro, tale da garantire un'alta leggibilità. A destra della voce una legenda illustra il significato dei pochi simboli iconografici che vi compaiono: la coppia di nuvolette introduce gli esempi, il megafono i proverbi e i modi di dire, le due stanghette verticali le espressioni polirematiche.

Lo *Studiabolario* è pensato per l'apprendimento in autonomia. Lo studente è l'artefice della costruzione del proprio sapere e del proprio percorso di apprendimento e l'insegnante è suo consulente, non più suo istruttore onnisciente.

Per favorire la loro consultazione senza alcuna mediazione, le voci sono intenzionalmente brevi, da una parte alleggerite da accezioni che abbiamo ritenuto superflue o perché lontane dall'esperienza degli apprendenti o perché ultraspecialistiche, dall'altra arricchite da quelle che gli apprendenti potranno incontrare nel loro percorso di studio.

Il lemma è in neretto, seguito dalla divisione in sillabe e dalla collocazione dell'accento tonico; segue l'indicazione della categoria grammaticale di appartenenza. Abbiamo evitato il più possibile le abbreviazioni di solito presenti nei vocabolari, mantenendo solo quelle relative al genere e al numero, e semplifi-

cato la terminologia metalinguistica, preferendo, per esempio, «nome» a «sostantivo». In compenso, abbiamo dato sistematicamente spazio all'etimologia, sempre oggetto di interesse e curiosità da parte dei ragazzi.

Le accezioni sono riportate secondo un criterio non cronologico, ma sociolinguistico e culturale: le più comuni precedono le più rare e lontane nel tempo. Nella voce antologizzata, l'accezione 'comunicazione scritta da un insegnante sul diario dello studente per segnalare un suo comportamento negativo' precede le altre, mentre quella di 'breve appunto che si scrive per ricordare qualche cosa', che in molti vocabolari compare per prima, in questo è quasi in chiusura. Ogni accezione è seguita da un esempio che abbiamo voluto il più possibile vicino all'autenticità, espresso con un'intera frase e non con un semplice sintagma, anche al fine di fornire un pur sintetico modello di scrittura. Nella voce presa in esame, la prima espressione polirematica è *nota di merito*, che intenzionalmente compensa l'allusione alle «note negative» evocate nel primo esempio. Segue il significato di 'suono musicale e segno che lo rappresenta', corredato da due esempi. È poi riportata la formula *dolenti note*, che offre lo spunto per un possibile riferimento storico-letterario a Dante e alla *Commedia*.

Laddove è stato possibile, abbiamo dato spazio ai proverbi e ai modi di dire, sistematicamente introdotti da un piccolo megafono. Si veda, nel merito, la voce *corda*:

corda [còr-da] nome femm. (plur. *corde*) [etimologia: dal latino CHORDA(M)]. [1] Fascio di fili attorcigliati che può servire a diversi usi:  *gli alpinisti si mettono in sicurezza legandosi con le corde*;  *per giocare al salto della corda ci vuole coordinazione*.  *tirare la corda*: esagerare, approfittare della pazienza di qualcuno.  *tagliare la corda*: scappare.  *essere giù di corda*: essere giù di morale, senza energia.  *dare corda a qualcuno*: lasciargli troppa libertà di parlare o di agire. [2] In alcuni strumenti musicali, filo naturale o artificiale che vibrando produce un suono:  *la chitarra ha sei corde*.  *essere teso come una corda di violino*: nervoso, inquieto.  *toccare la corda giusta*: influire su qualcuno a proprio vantaggio.  *tenere qualcuno sulla corda*: lasciarlo nel dubbio, in attesa.  *essere nelle corde di qualcuno*: detto di un'arte o di un'attività, significa essere adatta:  *la musica non è nelle mie corde*. [3] In geometria, il segmento che unisce due punti qualsiasi di una curva:  *il diametro è la corda più lunga di un cerchio*.

Lo *Studiabolario* non è un dizionario enciclopedico, ma è comunque, e prioritariamente, destinato alla scuola: per questo molti degli esempi, tratti da testi scolastici, veicolano contenuti relativi alle singole discipline, come accade nella voce *coordinata*; in qualche caso, poi, la definizione si presenta come una vera e propria microlezione, come è nella voce *sostenibilità*:

coordinata [co-or-di-nà-ta] nome femm. (plur. *coordinate*) [etimologia: participio passato femminile di COORDINARE]. [1] In matematica e in geometria, la parola indica ciascuno dei numeri che permettono di individuare un punto su una

linea, nel piano o nello spazio: 📌 abbiamo disegnato le coordinate cartesiane: l'ascissa e l'ordinata. [2] In geografia, la parola, usata al plurale, indica i numeri che permettono di individuare la posizione di un punto sulla superficie terrestre: 📌 la latitudine e la longitudine, misurate in gradi, sono le coordinate geografiche. [3] In grammatica, la parola indica la frase semplice o proposizione che si collega a un'altra tramite la coordinazione, cioè tramite un legame che si crea tra due proposizioni poste sullo stesso piano: 📌 la congiunzione "ma" introduce una coordinata avversativa.

sostenibilità [so-ste-ni-bi-li-tà] nome femm. invariabile [etimologia: derivato dall'agg. SOSTENIBILE, che a sua volta deriva dal latino SUSTĪNERE «sostenere, conservare, prendersi cura»]. Il termine è stato usato ufficialmente per la prima volta nel documento *Our Common Future* (noto anche come *Rapporto Brundtland*), pubblicato nel 1987 dalla Commissione mondiale per l'ambiente e lo sviluppo. È un modello di sviluppo, cioè di crescita economica, sociale, tecnologica, che «permette agli uomini della generazione presente di soddisfare i propri bisogni senza compromettere la possibilità che anche le generazioni future realizzino i propri». Principio guida della sostenibilità è lo *sviluppo sostenibile*, che comporta il rispetto e la cura degli ambienti naturali, l'uso attento delle risorse che la Terra offre affinché tutti gli esseri umani, quelli di oggi e quelli del futuro, in ogni parte della Terra, possano usufruirne. La sostenibilità è un modello di sviluppo al quale ogni abitante della Terra può contribuire, regolando il proprio comportamento, in considerazione del fatto che ogni azione umana ha un impatto sull'ambiente. L'obiettivo della sostenibilità è quello di mantenere in equilibrio costante il rapporto tra ambiente, economia e società, per soddisfare i bisogni di tutte le donne e di tutti gli uomini, e garantire migliori condizioni di vita alle persone. || **sostenibilità ambientale**: responsabilità nell'uso delle risorse naturali. || **sostenibilità economica**: capacità di generare reddito e lavoro. || **sostenibilità sociale**: sicurezza, salute, giustizia e ricchezza per tutti gli individui.

Nella revisione e riscrittura dei lemmi si è prestata grande attenzione alla lingua nel suo aspetto inclusivo⁶. Si noti, nell'ultima voce presentata, la scelta di parlare non esclusivamente di «uomini», come pure si fa nel testo del Rapporto Brundtland, ma di «esseri umani», di «persone», «di tutte le donne e di tutti gli uomini».

Sempre in quest'ottica, si è scelto di non utilizzare mai il termine *razza*, non solo per rispetto di evidenti regole sociali, ma anche perché la *razza*, inesistente sul piano genetico, dal punto di vista linguistico riguarda, come ormai dovrebbe essere ben noto, il solo mondo animale⁷. Come si è definito, per conseguenza, il *razzismo*? E come la parola *etnia*, spiegata anche all'interno della voce *etnico* per evitare un rinvio?

⁶ Basti, per un quadro d'insieme, il rinvio a Robustelli 2018 e a Monaco 2023.

⁷ Cfr., nel merito, Contini 1959, Sabatini 1962 e Leonardi 2018.

razzismo [raz-zì-smo] nome masch. (plur. *razzismi*) [etimologia: derivato da RAZZA sul modello del termine francese RACISME]. [1] Teoria che si fonda sull'errata convinzione che esistano delle razze umane (che invece, secondo la scienza, non esistono) e che una presunta "razza umana" possa essere superiore alle altre. Questa stessa teoria sostiene la necessità di conservare un'inesistente razza superiore pura da ogni mescolanza con altre razze considerate inferiori:  *il razzismo dei Nazisti, che si fondava su un'ideologia delirante, ha causato lo sterminio di milioni di persone.* [2] Qualsiasi discriminazione a danno di una comunità di persone determinata da ragioni di diversità etnica o culturale:  *gli episodi di razzismo verso gli extracomunitari sono intollerabili.*

etnico [èt-ni-co] aggettivo (femm. sing. *etnica*, masch. plur. *etnici*, femm. plur. *etiche*) [etimologia: dal latino ETHNICU(M)]. Che appartiene alla cultura e alla tradizione di un popolo:  *ieri sono andato in quel nuovo ristorante etnico in centro.* || **minoranza etnica**: in una società multietnica, gruppo di persone con lingua e cultura diverse da quelle della maggioranza. || **conflitto etnico**: contrapposizione tra etnie, cioè gruppi di persone che hanno lingue, culture, religioni o storie diverse, che genera spesso violenze e scontri. || **pulizia etnica**: piano di eliminazione di una minoranza etnica, per mezzo dello sterminio o dell'allontanamento obbligato da un territorio, attuato dal popolo dominante che vuole mantenere la sua presunta e inesistente "purezza". || **musica etnica**: musica tradizionale di popoli diversi e lontani.

Nel caso di *etnico*, dopo la definizione, l'inserimento delle voci polirematiche espande le possibilità d'uso del termine, che da semplice aggettivo diventa elemento costitutivo di formule ascrivibili alla zona grigia evocata da Zuccherini: *minoranza etnica, conflitto etnico, pulizia etnica, musica etnica*. Per rapida associazione, invitiamo a consultare la voce *migrazione*, in cui gli esempi contano ben più delle definizioni:

migrazione [mi-gra-zio-ne] nome femm. (plur. *migrazioni*) [etimologia: dal latino MIGRATIONE(M)]. [1] Lo spostamento, temporaneo o definitivo, di persone o popoli da un luogo (spesso quello di origine) a un altro, presente in ogni epoca storica e causato da ragioni diverse (di solito per migliorare le proprie condizioni di vita):  *la migrazione delle antiche tribù;*  *le migrazioni attuali sono spesso causate da guerre.* || **migrazione di massa**: spostamento di molte persone provenienti dallo stesso luogo nello stesso momento. [2] Lo spostamento, spesso stagionale, di gruppi di animali verso climi o ambienti diversi per cercare cibo o condizioni adatte alla riproduzione:  *la migrazione delle rondini tra Europa e Africa;*  *la migrazione dei salmoni che risalgono il corso dei fiumi.*

Come è ben noto, le mafie si sono appropriate di alcune parole più o meno comuni e hanno dato loro un significato nuovo, drammatico e negativo. Abbiamo pensato di mostrarlo alle ragazze e ai ragazzi dando spazio e rilievo, in voci come *famiglia* e *cupola*, ad alcune accezioni (la 4 nella prima, la 5 nella seconda) che poi sono state oggetto di analisi e discussione in classe:

famiglia [fa-mì-glia] nome femm. (plur. *famiglie*) [etimologia: dal latino FAMILIA(M), da FAMULUS «servitore»]. [1] Insieme di persone unite da un rapporto di parentela; in particolare il nucleo formato dai genitori e dai figli: 🍷 *la mia famiglia è numerosa*. || **famiglia patriarcale**: *quella retta dal più anziano in linea paterna*. || **famiglia di fatto**: *quella costituita da una coppia di persone che convivono senza essere sposate e dagli eventuali figli*. || **stato di famiglia**: *certificato in cui si dichiara la composizione del nucleo familiare*. 🍷 *mettere su famiglia*: sposarsi. 🍷 *essere di famiglia*: essere di casa. 🍷 *lavare i panni sporchi in famiglia*: risolvere le questioni delicate o spiacevoli all'interno della famiglia o di un gruppo ristretto, senza renderle pubbliche. [2] Insieme di persone legate da caratteristiche simili, anche ideali: 🍷 *la famiglia europea*, l'insieme dei cittadini europei, uniti da storia e tradizioni comuni. [3] Insieme di persone discendenti da un antenato comune: 🍷 *la famiglia reale*. [4] Insieme di mafiosi che si riconoscono in un unico capo: 🍷 *il pomeriggio del 23 maggio 1992 Gioacchino La Barbera, "uomo d'onore" della famiglia mafiosa di Altofonte, doveva dare il segnale agli assassini del giudice Giovanni Falcone, appostati su un'altura a destra dell'autostrada*. [5] In linguistica, insieme di lingue che hanno la stessa origine: 🍷 *il latino appartiene alla famiglia linguistica indoeuropea*. [6] In biologia, gruppo di esseri viventi accomunati da caratteristiche simili; una famiglia comprende più generi: 🍷 *della famiglia dei felini (a sua volta sottofamiglia dei felidi) fanno parte sia il gatto (genere Felis) sia il ghepardo (genere Acinonyx)*.

cupola [cù-po-la] nome femm. (plur. *cupole*) [etimologia: dal latino tardo CUPULA(M), diminutivo di CUPA, «botte»]. [1] In architettura, copertura ricurva di un edificio a pianta circolare o poligonale: 🍷 *la cupola della basilica di San Pietro a Roma fu progettata da Michelangelo*; 🍷 *i trulli di Alberobello hanno disegni in calce bianca sulla cupola*. [2] Per estensione, la volta celeste, che è anche chiamata la cupola del cielo. [3] Tetto a forma di mezza sfera, girevole e spesso apribile di alcuni edifici come osservatori astronomici. [4] Struttura o oggetto a forma di calotta: 🍷 *gli archeologi hanno ritrovato un elmo vichingo sulla cui cupola erano fissate due corna di bue*. [5] Vertice di un'organizzazione di tipo mafioso, di cui fanno parte i capi designati dalle più potenti famiglie della mafia: 🍷 *gli arresti della notte scorsa hanno colpito duramente la cupola mafiosa*.

Così, lo *Studiabolario* è diventato un ottimo strumento non solo per studiare, ma anche per comprendere la realtà quotidiana. Se, come sostiene Paulo Freire⁸, l'educazione è un atto politico e produttivo di conoscenza; se l'alfabetizzazione è un processo di politicizzazione che permette l'emancipazione, allora l'acquisizione delle parole per conoscere diventa fondamentale, e lo *Studiabolario* può, per la parte che gli compete, contribuire al rafforzamento del pensiero critico.

Veniamo, infine, alla questione dei termini settoriali. Ogni insegnante ha potuto selezionare l'ambito o gli ambiti entro cui scegliere le voci da redigere, dall'arte alla storia, dalla musica alla geografia, assecondando così anche le proprie passioni extrascolastiche; in più, molti hanno collaborato con colleghi di altre discipline. Spicca, nel merito, la lunga e proficua collaborazione tra

⁸ Cfr. Freire 2004: 87; si veda anche Freire 2018.

un'insegnante di lettere e una di matematica, che insieme hanno presentato alla classe le definizioni di termini impegnativi quali *algebra*, *geometria*, *equazione*. Naturalmente, l'insegnante di lettere ha curato maggiormente l'aspetto linguistico, mentre quella di matematica ha controllato la correttezza scientifica delle definizioni e in particolare la loro congruenza con il programma scolastico della secondaria di primo grado. Riportiamo, a titolo d'esempio, la seconda componente della terna lessicale appena riportata:

geometria [ge-o-me-trì-a] nome femm. (plur. *geometrie*) [etimologia: dal latino GEOMETRIA(M), che a sua volta proviene dal greco GEOMETRÌA, composto di GÉ «terra» e METRÌA «misurazione», cioè letteralmente «misurazione della terra», perché la geometria ebbe origine nell'antico Egitto con lo scopo di misurare i terreni e tracciare i confini tra essi]. [1] Scienza, disciplina che si occupa di stabilire la posizione delle figure nello spazio e di misurarne la grandezza:  *oggi in geometria ho imparato a calcolare l'area del triangolo*. Lo studio della geometria consiste in due parti principali: la || **geometria piana**, quella che studia le figure i cui punti sono tutti situati su uno stesso piano, e la || **geometria solida**, quella che studia le figure solide, ossia costituite da punti che non giacciono tutti sullo stesso piano:  *a scuola studiamo la geometria piana e quella solida e impariamo a calcolare l'area della superficie delle figure piane e il volume dei solidi*. [2] Nel linguaggio comune, la struttura lineare, precisa e rigorosa di qualcosa:  *la geometria della Divina Commedia è molto precisa*;  *«i campi divisi ed arati secondo perfette geometrie»* (MARIO SOLDATI).

Nella definizione si è avuta cura d'inserire, già all'interno dell'etimologia, il riferimento all'antico Egitto, argomento noto ai ragazzi fin dagli anni della primaria. Successivamente sono stati accolti nella definizione i due aspetti che si affrontano nel programma di geometria della secondaria di primo grado: la geometria piana e quella solida, e il tutto è stato corroborato da un esempio.

Per il secondo significato, che pertiene all'uso comune e non specialistico, si sono scelti esempi letterari, il primo generico, il secondo d'autore, tratto da un testo⁹ di Mario Soldati.

Nel corso del lavoro si sono purtroppo dovute constatare la complessità e la conseguente scarsa efficacia per destinatari di undici-tredici anni di molte definizioni di termini matematici presenti negli attuali vocabolari dell'uso. È stato quindi d'obbligo da una parte sfozzare e semplificare le definizioni, dall'altra selezionare gli aspetti della disciplina più utili ai ragazzi. Proveremo a dar conto di questo lavoro raccontando come è stata allestita la voce *algebra*.

Le insegnanti sono partite dalle definizioni presenti nei sei repertori di cui si è detto. Quella del *GRADIT* è decisamente poco chiara, scarsamente comprensibile per utenti giovanissimi:

⁹ La citazione è tratta dal racconto *La donna del destino*, incluso da Mario Soldati nel volume *La messa dei villeggianti* (Milano, Mondadori, [1959] 1966⁸, p. 41).

àlgebra 1. TS mat. parte della matematica che studia l'estensione e la generalizzazione dei procedimenti dell'aritmetica ai numeri e alle quantità variabili.

Il *VOLIT 2008* è molto preciso, ma la sua definizione è lunga e complessa:

àlgebra s. f. [dal lat. mediev. *algebra*, e questo dall'arabo *al-giabr*, propr. «restaurazione», e quindi «riduzione» (dapprima nel sign. medico-chirurgico, e poi in quello matematico), che compare la prima volta in un trattato arabo del sec. 9°, di al-Khūwārizmī (v. algoritmo), nella frase *ilm al-giabr wa l-muqābala* «scienza delle riduzioni e comparazioni»]. – 1. Settore della matematica in cui le relazioni aritmetiche sono generalizzate, sviluppate e risolte, sulla base di regole determinate, mediante l'uso di simboli letterali che rappresentano numeri, quantità variabili o altre entità matematiche (per es. vettori o matrici). Si distingue correntemente un'*a. classica*, che studia le operazioni proprie del calcolo letterale e in partic. la teoria delle equazioni o sistemi di equazioni con una o più incognite; e un'*a. moderna* (o *astratta* o *generale*), come teoria dei più generali sistemi algebrici, in cui si eseguono operazioni sugli elementi di uno o più insiemi da un punto di vista esclusivamente formale, prescindendo dalla natura degli elementi stessi, e che comprende lo studio delle strutture algebriche (gruppi, anelli, ecc.) introducibili in un insieme.

Il Sabatini-Coletti e lo Zingarelli definiscono l'*algebra* in questo modo:

algebra [àl-ge-bra] s.f. - 1 Settore della matematica che ha per oggetto lo studio delle strutture definite su un insieme, attraverso una o più leggi di composizione interna; spesso con ulteriore specificazione: *a. lineare, commutativa, tensoriale*; anche, insieme dotato di una particolare struttura algebrica: *a. di insiemi, di Boole*.

àlgebra [arabo *al-ğabr* 'ristabilimento, restaurazione' ✧ sec. XIII] s. f. 1 ramo della matematica che studia le operazioni e gli insiemi dotati di operazioni l *a. classica*, che si occupa del calcolo letterale e delle equazioni algebriche, assumendo come operazioni quelle dell'aritmetica l *a. astratta, moderna*, che si occupa delle operazioni non particolarizzate, ma circoscritte da opportune proprietà formali.

Assumendo come base testi di matematica destinati alla Scuola secondaria di primo grado¹⁰, le due insegnanti hanno redatto la definizione che compare nello *Studiabolario*, ad avviso loro e dei loro allievi più chiara e comprensibile:

¹⁰ Riportiamo autori, titoli e pagine di alcuni dei testi a cui abbiamo fatto riferimento: Pernigo, Ubaldo, Tarocco, Marco (2014), *Ubi Math, Matematica per il futuro*, Milano, Le Monnier Scuola, pp. 2-46, 72-83; Zarattini, Manuela, Aicardi, Luisiana, Cerofolini, Mara (2010), *Matematica intorno a te*, Milano, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, pp. 2-34, 106-125; Bertinetto, Clara, Metiäinen, Arja, Paasonen, Johannes, Voutilainen, Eija (2013), *Contaci! Numeri, relazioni, dati*, Bologna, vol. 2, pp. 98-128, 154-178; Bertinetto, Clara, Metiäinen, Arja, Paasonen, Johannes, Voutilainen, Eija (2013), *Contaci! Numeri, relazioni e funzioni, dati e previsioni*, vol. 3, pp. 24-28, 90-93, 120-136.

algebra [àl-ge-bra] nome femm. (plur. *algebre*) [etimologia: dal latino medievale ALGEBRA(M), che proviene a sua volta dall'arabo AL-JABR «ricomposizione», formato dall'articolo AL e dal termine JABR, che significa «mettere a posto, ricomporre cose sconnesse»]. [1] Parte della matematica che studia il calcolo numerico, rendendo generali le operazioni con l'uso delle lettere dell'alfabeto che rappresentano i numeri; questo si chiama calcolo letterale. Oltre alle lettere, l'algebra usa anche i numeri relativi, cioè contrassegnati dal segno + (numeri positivi) o – (numeri negativi) e questo la differenzia dall'aritmetica, che usa solo i numeri assoluti, cioè senza segno: 🟡 oggi in algebra la professoressa ci ha spiegato i numeri relativi. [2] Nel linguaggio comune, cosa complicata, difficile, incomprensibile: 🟡 non capisco: questo per me è algebra!

Nella definizione si parla di lettere e numeri, che sono proprio gli elementi che nella secondaria di primo grado gli allievi riconoscono immediatamente come attinenti all'algebra; è inoltre presente un riferimento ai numeri relativi, che sono parte del programma di studio.

4. Le potenzialità didattiche dello *Studiabolario*

A partire dallo *Studiabolario* possono essere progettate numerose attività da svolgere in classe, tanto nella secondaria di primo grado quanto nella secondaria di secondo grado. Proponiamo di seguito alcuni suggerimenti concreti, che certamente colleghe e colleghi potrebbero aver già sperimentato nell'ambito di precedenti esercitazioni sull'uso del dizionario o di attività di arricchimento lessicale; il ricorso allo *Studiabolario*, tuttavia, favorisce il convergere dell'attenzione di docenti e discenti sulle parole che ricorrono nelle discipline affrontate nella scuola secondaria, ma soprattutto consente di lavorare su definizioni più adeguate alle competenze degli apprendenti e facilita pertanto il processo di comprensione e acquisizione attiva del lessico specifico.

1. Alla scoperta del vocabolario

Il nostro primo suggerimento è quello di usare lo *Studiabolario* per far capire quali e quante informazioni si possono ricavare da un dizionario. Alla classe può essere chiesto di individuare, per esempio, le seguenti informazioni all'interno di alcune voci presenti nel dizionario:

SCHEDA LESSICALE

- sillabazione
- etimologia
- categoria grammaticale
- primo significato
- eventuali altri significati

● espressioni idiomatiche

Nel cercare le informazioni richieste dall'insegnante, alunne e alunni approfondiranno nel contempo la conoscenza di alcuni lemmi funzionali al percorso didattico: prima di assegnare il compito alla classe, l'insegnante potrebbe pertanto confrontarsi con colleghe e colleghi di altre discipline e individuare con loro le voci da far analizzare in modo che possano essere aggan- ciate agli argomenti trattati nello stesso periodo.

II. Chi cerca trova!

In questo caso suggeriamo di partire dalle definizioni e di invitare la classe a individuare le parole corrispondenti, scelte nello *Studiabulario* tra quelle che hanno la stessa lettera iniziale. Ragazze e ragazzi potranno aiutarsi scorrendo l'indice del dizionario *online*.

Esempio.

Consegna: Trovate la parola che corrisponde a ciascuna delle definizioni pro- poste. Tutte le parole iniziano con la lettera *D*. Avete 10 minuti.

1. _____ Processo attraverso il quale un territorio sottoposto a un regime coloniale acquista l'indipendenza e si sottrae al dominio e all'in- fluenza di uno Stato straniero.
2. _____ In ecologia, la trasformazione di una vasta estensione di terreno arida o semiarida in deserto.
3. _____ Condizione di squilibrio e disordine, soprattutto in campo economico.
4. _____ Lo spostamento di impianti industriali in Paesi in cui i co- sti della manodopera e in generale della produzione sono più bassi e i di- ritti di chi lavora sono meno garantiti.
5. _____ Forma di governo che accentra tutto il potere nelle mani di una sola persona, il dittatore, o di un gruppo ristretto di persone.

Soluzioni: DECOLONIZZAZIONE - DESERTIFICAZIONE - DISSESTO - DELOCALIZ- ZAZIONE - DITTATURA

Questa attività potrebbe essere semplificata offrendo la lista dei lemmi da inserire arricchita da un certo numero di distrattori; potrebbe inoltre essere proposta anche come gioco a tempo. In ogni caso, suggeriamo di suddividere la classe in gruppi o squadre per favorire la cooperazione.

III. Scrittrici e scrittori in erba

Lo *Studiabolario* può essere anche il punto di partenza per un laboratorio di scrittura creativa. L'insegnante assegnerà alla classe tre o quattro parole, appartenenti possibilmente (ma non necessariamente) allo stesso campo lessicale. Dopo averne letto e compreso il significato grazie al dizionario, alunne e alunni dovranno – individualmente, a coppie o a squadre – costruire un breve testo. Le parole dovranno essere usate in maniera appropriata all'interno di un contesto dato, che potrà essere scelto anche con molta fantasia, come nei seguenti esempi:

Testo richiesto: comunicato stampa emanato dal Quirinale. Parole da utilizzare: ACCORDO - BUROCRAZIA - CITTADINANZA - SOVRANO
Testo richiesto: diario di viaggio di un extraterrestre "caduto" per errore sulla Terra. Parole da utilizzare: ECOSISTEMA - DISSESTO - GALASSIA - UNIVERSO
Testo richiesto: rapporto di una spia dopo un'incursione in campo nemico. Parole da utilizzare: GUERRIGLIA - INTEGRALISMO - LECITO - PROPAGANDA
Testo richiesto: referto medico. Parole da utilizzare: EPIDEMIA - DNA - OSSIGENO - RIFLESSIONE
Testo richiesto: biografia di un santo. Parole da utilizzare: PALA - PROTESTANTE - SCOMUNICA - SCISMA
Testo richiesto: diario di viaggio di un'esploratrice. Parole da utilizzare: MERIDIANO - ORIENTAMENTO - TAIGA - MAPPA
Testo richiesto: pagina di un manuale di Geografia della classe prima sull'argomento "Orientamento nello spazio". Parole da utilizzare: MERIDIANO - PARALLELI - CARTA - ORIENTAMENTO

In questo caso l'insegnante potrebbe decidere di premiare gli elaborati nei quali una parola, di cui lo *Studiabolario* riporta diverse accezioni, viene usata in tutti i suoi diversi significati.

IV. L'albero delle parole

Questa attività, che può a nostro avviso essere proposta anche alla Scuola primaria, prevede la realizzazione di un disegno (cartaceo o digitale) raffigurante un 'albero delle parole', in cui ogni ramo corrisponde a un campo semantico identificato a partire dai lemmi presenti sullo *Studiabolario*. Su ogni ramo alunne e alunni inseriranno via via, a guisa di foglie, i cartellini con le parole

affendenti a detto campo semantico, desunte anch'esse dal dizionario; sulle radici potranno quindi apporre dei cartellini con l'indicazione delle etimologie.

Ad esempio, se si individua per un ramo il termine *orientamento*, su di esso potranno essere applicate le foglie recanti le parole *coordinata*, *latitudine*, *longitudine*, *equatore*, *bussola*, *meridiano* e *parallelo*; in corrispondenza della radice, invece, potrà essere inserito il cartellino con l'etimologia di *orientamento*, reperibile anch'essa sullo *Studiabolario*.

L'insegnante potrebbe scegliere (anche con la collaborazione di colleghe e colleghi di altre discipline) tre o quattro campi semantici, che andranno a costituire l'albero delle parole imparate nel corso dell'anno e che formeranno così il bagaglio lessicale acquisito dalla classe.

V. Una parola al giorno...

Per favorire l'arricchimento lessicale della classe, si può proporre con cadenza settimanale, nel corso dell'intero anno scolastico, la lettura collettiva di una voce dello *Studiabolario*: la parola selezionata dovrà quindi essere utilizzata in maniera appropriata almeno due o tre volte al giorno nel corso della settimana. Naturalmente alunne e alunni verranno invitati a riprendere anche in autonomia la lettura delle voci analizzate insieme in classe. Alla fine dell'anno il bagaglio lessicale degli apprendenti potrà essere incrementato di un discreto numero di parole nuove.

VI. Nella redazione di un vocabolario

Nelle nostre classi abbiamo anche sperimentato il coinvolgimento diretto di alunne e alunni (in particolare, delle classi seconde) nell'elaborazione, programmata in ore di lezione dedicate, di alcune voci destinate allo *Studiabolario*. Abbiamo così avuto modo di verificare quanto questo tipo di attività, certo dispendiosa in termini di tempo e di gestione dei gruppi, si sia tuttavia rivelata arricchente per i ragazzi, sia perché sono stati coinvolti nell'incrementazione di uno strumento messo a disposizione della collettività, sia perché si sono resi conto di essere in grado di semplificare e rendere maggiormente comprensibili i concetti complessi "del libro". L'attività si inserisce pertanto in un'azione didattica attiva e collaborativa che, anche se praticata *una tantum*, ha esiti molto positivi perché stimola, da un lato, un'effettiva consapevolezza lessicale e sollecita, dall'altro, una modalità di lavoro collaborativo e unificante svolto in classe e per la classe, all'insegna del «tutti per uno, uno per tutti» di dumasiana memoria.

In particolare, ogni classe è stata divisa in quattro gruppi e ha preso in considerazione due voci. Ogni gruppo ha lavorato su un dizionario diverso.

Nella prima fase si è letta e analizzata (col supporto dell'insegnante, quando necessario) la definizione dei due lemmi riportata nel dizionario assegnato, evidenziando le difficoltà di comprensione riscontrate e cercando di chiarire e semplificare il più possibile le nuove definizioni, perché potessero risultare esaustive nell'illustrazione delle diverse accezioni, ma anche immediatamente comprensibili per i compagni di classe.

Questa attività ha consentito agli studenti di attivare abilità che erano già state acquisite durante l'anno scolastico precedente: la ricerca sul dizionario, la comprensione delle abbreviazioni, del lessico specifico, degli esempi. Grazie alla compresenza di un secondo insegnante, i gruppi hanno potuto lavorare con il supporto degli adulti, che li hanno stimolati alla semplificazione dei termini meno chiari.

Concluso il lavoro di riscrittura collaborativa, ogni gruppo ha presentato il proprio lemma semplificato e dopo il confronto si è pervenuti a due bozze collettive, comprendenti anche esempi tratti da materiale autentico, che sono state presentate dal docente di riferimento agli altri redattori dello *Studiabolario*.

Ecco il frutto del nostro lavoro in classe:

mecenate [me-ce-nà-te] nome masch. (plur. *mecenati*) [etimologia: dal latino *Caius Maecenas*, nome di un famoso cavaliere romano del I secolo a.C., consigliere dell'Imperatore Augusto e grande protettore di letterati e artisti]. Chi mantiene o finanzia artisti o scrittori per aumentare il proprio prestigio personale o anche per generosità:  *Lorenzo de' Medici, Signore di Firenze, fu un grande mecenate: ospitò alla sua corte artisti come Botticelli e Michelangelo*;  *il nostro teatro è stato ristrutturato grazie al contributo di un mecenate che ha chiesto di restare anonimo*.

trattato [trat-tà-to] nome masch. (plur. *trattati*) [etimologia: dal latino TRACTATU(M), derivato di TRACTARE]. [1] Patto internazionale fra due o più Stati che assumono reciprocamente determinati obblighi e si riconoscono determinati diritti:  *il trattato di Versailles del 1919, firmato dalla Germania e dalle potenze alleate, pose fine alla Prima guerra mondiale*. [2] Opera scientifica, tecnica, storica, letteraria, che si occupa in modo esauriente e con metodo di una materia o di un determinato argomento:  *lo studente di Scienze naturali si è preparato per l'esame studiando un trattato di botanica*.

Queste sono solo alcune delle potenzialità che l'uso di un vocabolario in generale, e dello *Studiabolario* in particolare, può offrire. La fantasia di ogni insegnante, dettata anche dalle necessità e dalle caratteristiche della propria classe, può portare a individuare molti altri utilizzi creativi, che vi invitiamo a condividere con noi, inviando i vostri eventuali suggerimenti alla Fondazione Sapegno (scuole@sapegno.it).

Riferimenti bibliografici

Dizionari cartacei

- Cannella, Mario – Lazzarini, Beata (a cura di) (2019), *lo Zingarelli 2020. Vocabolario della lingua italiana* di Nicola Zingarelli, Bologna, Zanichelli.
- Cannella, Mario – Lazzarini, Beata – Zaninello, Andrea (a cura di) (2023), *lo Zingarelli 2024. Vocabolario della lingua italiana* di Nicola Zingarelli, Bologna, Zanichelli.
- De Mauro, Tullio (dir.) (1999), *Grande dizionario italiano dell'Uso*, 6 volumi, Torino, UTET (GRADIT).
- Della Valle, Valeria (dir.) (2008), *Il Vocabolario Treccani*, 5 volumi, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana (VOLIT 2008).
- Della Valle, Valeria – Patota, Giuseppe (dirr.) (2018), *Il Nuovo Treccani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Della Valle, Valeria – Patota, Giuseppe (dirr.) (2022), *Dizionario dell'italiano Treccani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Devoto, Giacomo – Oli, Giancarlo – Serianni, Luca – Trifone, Maurizio (2024), *Nuovo Devoto Oli. Il vocabolario dell'italiano contemporaneo*, Milano, Mondadori Education.
- Dogliotti, Miro – Rosiello, Luigi (a cura di) (1983), *Il nuovo Zingarelli. Vocabolario della lingua italiana* di Nicola Zingarelli, XI edizione, Bologna, Zanichelli.
- Duro, Aldo (dir.) (1994, 1997), *Vocabolario della lingua italiana*, 4 volumi in 5 tomi, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana (VOLIT; VOLIT 1997).
- Sabatini, Francesco – Coletti, Vittorio (1997), *Dizionario Italiano Sabatini Coletti*, Firenze, Giunti (DISC).
- Sabatini, Francesco – Coletti, Vittorio (2008), *Dizionario della lingua italiana*, Milano, Rizzoli-Larousse.
- Sabatini, Francesco – Coletti, Vittorio – Manfredini, Manuela (2024), *Dizionario Italiano Sabatini Coletti*, Milano, Hoepli.
- Serianni, Luca – Trifone, Maurizio (a cura di) (2004), Giacomo Devoto, Gian Carlo Oli, *Dizionario della Lingua Italiana*, Firenze, Le Monnier.
- Serianni, Luca – Trifone, Maurizio (a cura di) (2014), Giacomo Devoto, Gian Carlo Oli, *il Devoto Oli. Vocabolario della lingua italiana*, Firenze, Le Monnier.

Dizionari in rete

Garzanti: <https://www.garzantilinguistica.it>

GRADIT: <https://dizionario.internazionale.it>

Sabatini-Coletti: https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/

VOLIT 2008: <https://www.treccani.it/vocabolario/>

Studi

Contini, Gianfranco (1959), *I più antichi esempi di razza*, in «Studi di Filologia Italiana», XVII, pp. 319-327.

Costa, Claudio (1985), *Rassegna bibliografica della lessicografia italiana recente*, in «Bollettino di italianistica», III, 1-2, pp. 1-13.

Della Valle, Valeria (2024), *Dizionari italiani: storia, tipi, struttura*, Roma, Carocci.

Della Valle, Valeria – Patota, Giuseppe (2016), *Lezioni di lessicografia. Storie e cronache di vocabolari*, Roma, Carocci.

Freire, Paulo (2004), *Pedagogia dell'autonomia*, Torino, EGA.

Freire, Paulo (2018), *Pedagogia degli oppressi*, Torino, Gruppo Abele.

Giovanardi, Claudio (2005), *Presentazione*, in *Idem* (a cura di), *Lessico e formazione delle parole. Studi offerti a Maurizio Dardano per il suo 70° compleanno*, Firenze, Cesati, pp. 9-20.

Lanfranchi, Enrico (2014), *Il rinnovamento del vocabolario. Dalla crisi della carta alle potenzialità nuove dell'era digitale*, in Claudio Marazzini (a cura di), *L'editoria italiana nell'era digitale. Tradizione e attualità*, Firenze, Accademia della Crusca - goWare, pp. 211-255.

Leonardi, Lino (2018), *Le parole hanno un peso. "Razza", sinonimo di identità non umana*, <https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/le-parole-hanno-un-peso-razza-sinonimo-di-identit-non-umana/7422>.

Marazzini, Claudio (2009), *L'ordine delle parole. Storia di vocabolari italiani*, Bologna, il Mulino.

Marello, Carla – Marchisio, Marina (2018), *Dizionari digitali italiani in rete. Come farli conoscere a studenti della scuola secondaria*, in «Quaderns d'Italia», 23, pp. 47-62.

Monaco, Maria Paola (a cura di) (2023), *La lingua italiana in una prospettiva di genere*. Atti del Seminario online promosso dagli Atenei di Firenze e Udine, con il patrocinio dell'Accademia della Crusca (1° marzo 2022), Firenze, Firenze University Press.

- Patota, Giuseppe (2016a), *Nella bottega di un vocabolario I. Il Garzanti 2008 e la lessicografia italiana del nuovo millennio*, in Della Valle, Patota 2016, pp. 77-92.
- Patota, Giuseppe (2016b), *Nella bottega di un vocabolario II. Il Garzanti 2.2*, in Della Valle, Patota 2016, pp. 93-97.
- Robustelli, Cecilia (2018), *Lingua italiana e questioni di genere. Riflessi linguistici di un mutamento socioculturale*, Roma, Aracne.
- Sabatini, Francesco (1962), *Conferme per l'etimologia di razza dall'antico francese haraz*, in «Studi di Filologia Italiana», XX, pp. 365-382.
- Serianni, Luca (1992), *La lessicografia*, in Giorgio Bàrberi Squarotti *et al.* (a cura di), *L'italianistica. Introduzione allo studio della letteratura e della lingua italiana*, Torino, UTET Libreria, pp. 325-361.
- Serianni, Luca (1999), *Dizionari di ieri e di oggi*, opuscolo annesso al CD-Rom del *Grande Dizionario della Lingua Italiana Garzanti*, Milano, Garzanti.
- Serianni, Luca (2017) (ma 2014), *Ha un futuro il dizionario dell'uso?* in Idem, *Per l'italiano di ieri e di oggi*, Bologna, il Mulino, pp. 409-423.
- Zuccherini, Nicola (2018), *L'ora di lessico. Dall'indagine sulle competenze degli studenti al curriculum delle parole*, in «Italiano LinguaDue», 10, 2, pp. 167-184.
-

Primi passi verso la produzione testuale nella scuola primaria: i metodi *Writing and Reading Workshop* e *Making Learning and Thinking Visible* nell'approccio alla composizione scritta

ANGELA RIZZUTO

First steps towards text production in primary school: the *Writing and Reading Workshop* and *Making Learning and Thinking Visible* methods in the approach to written composition

This paper aims to offer reflections on the many variables involved in writing production and the complex operations underlying the processual nature of composing in primary school. In particular, it describes some strategic supports provided to pupils in the early years of primary education, drawn from the MLTV (*Making Learning and Thinking Visible*) and WRW (*Writing and Reading Workshop*) approaches. When applied to the prewriting phase, these strategies enabled young apprentice writers to manage the generation and planning of ideas, helping them to overcome the fear of the blank page.

Questo contributo vuole fornire spunti di riflessione sulle molteplici variabili che intervengono nella produzione scritta e sulle complesse operazioni sottese alla processualità del comporre nella scuola primaria. In particolare, vengono descritti alcuni supporti strategici forniti agli alunni delle prime classi di scuola primaria desunti dagli approcci MLTV (*Making Learning and Thinking Visible*) e WRW (*Writing and Reading Workshop*) che, applicati alla fase di prescrittura, hanno permesso ai piccoli apprendisti scrittori di gestire la generazione e la pianificazione di idee, superando la paura della pagina bianca.

ANGELA RIZZUTO (angela.rizzuto2@gmail.com) insegna Italiano e Inglese presso la scuola primaria dell'Istituto Comprensivo "A. Inveges" di Sciacca, dove svolge le funzioni di Coordinatore Didattico. Ha al suo attivo un diploma di perfezionamento sulla pedagogia delle emozioni, un articolo scientifico sulla funzione educativa del patrimonio artistico-culturale e la pubblicazione di un libro per bambini sulle leggende della città in cui vive.

Copyright © 2025 Angela Rizzuto.

Il testo di questo contributo è distribuito con licenza Creative Commons BY.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. Introduzione

Comporre un testo è un'operazione complessa: il tempo scorre, occorre recuperare dalla memoria le informazioni che vogliamo comunicare, pianificarle, dar loro una successione logica e cronologica, trasformarle in frasi di senso compiuto e corrette ortograficamente, revisionare il tutto e consegnare il compito all'insegnante che valuterà il lavoro svolto.

Pensiamo per un momento alla mente di un alunno di scuola primaria che muove i primi passi nella pratica di scrittura e che ancora non è in grado di attivare le operazioni cognitive sottese alla produzione di testi scritti. Il bambino, intimidito dal foglio bianco, chiederà aiuto all'insegnante dicendo che non sa cosa scrivere, oppure scriverà ciò che gli viene in mente, senza alcuna pianificazione e organizzazione dei contenuti, "scaricando" ciò che sa sul foglio, come se la scrittura fosse «la traduzione grafica della lingua orale» (Centurelli, Pandolfi 2022: 2).

Come guidare, quindi, gli alunni ad affrontare le prime produzioni testuali, quando ancora non possiedono gli strumenti della comunicazione scritta? Quali strategie adottare? Come promuovere una positiva percezione di *autoefficacia* (Bandura 2000) che supporti un'aspettativa di successo di fronte a un compito? Come valutare la competenza di scrittura nella fase iniziale di approccio alla composizione, in modo da evitare un giudizio classificatorio che possa causare stress emotivo al bambino o, peggio ancora, una forte competizione all'interno della classe?

Sono domande che spesso rivolgo a me stessa durante il mio lavoro quotidiano di insegnante di lingua italiana nella scuola primaria. Frequentemente, infatti, ci limitiamo a giudicare unicamente il prodotto dei nostri alunni e giustificiamo la poca padronanza nella competenza testuale dei giovani con la mancanza di creatività e di fantasia dovuta all'uso di strumenti tecnologici, oppure con la scarsa predisposizione alla pratica di scrittura, retaggio di un passato in cui la bravura nel comporre era ritenuta un talento innato riservato a pochi.

La ricerca psicopedagogica degli ultimi decenni ha invece intrapreso un cambio di prospettiva nell'ambito della didattica della scrittura: il testo che ci viene consegnato dai nostri bambini rappresenta la fase finale dell'attività compositiva, poiché questa è preceduta da una serie di operazioni mentali molto complesse che fanno parte della processualità testuale.

2. Teorie di riferimento

L'interesse verso la scrittura come processo ha avuto inizio intorno agli anni Ottanta, soprattutto nell'ambito della psicologia cognitivista.

Uno dei modelli che ha avuto più successo e che è stato più studiato è quello di Hayes e Flower (1980), che si articola in tre componenti: il *contesto* del compito, che contiene, oltre all'argomento del testo, al destinatario e allo scopo, anche il testo prodotto che man mano si va componendo; la *memoria a lungo termine* dello scrivente, dove recuperare le conoscenze necessarie per elaborare il testo; i *processi* che regolano la stesura del testo, ossia pianificazione, trascrizione e revisione. Il processo di scrittura deriva dall'interazione di tutti questi fattori (Corno 2000: 4-5).

Bereiter e Scardamalia (1995) prendono come riferimento il modello di Hayes e Flower, ma vanno oltre e distinguono due spazi psicologici: lo spazio dei *problemi di contenuto* e lo spazio dei *problemi retorici*. Gli scrittori inesperti si muovono nello spazio dei problemi di contenuto, per cui scrivono tutto ciò che passa loro per la mente (*knowledge-telling*), buttando giù i pensieri che affiorano, quasi sotto forma di elenco. I testi prodotti sono brevi e presentano solitamente scarsa coerenza, proprio perché non collegati a dei destinatari specifici e senza uno scopo ben preciso. Man mano che le abilità di produzione testuale si evolvono, gli apprendisti scrittori diventano più esperti e passano nel secondo spazio, dove non solo si recuperano le informazioni, ma queste vengono riformulate e "trasformate" (*knowledge-transforming*) (Corno 1997: 8).

Nel passaggio dal *knowledge-telling* al *knowledge-transforming*, gli alunni sperimentano la scrittura non come pratica che mira a ottenere un prodotto, ma come una situazione di *problem solving*, «per cui le attività e le operazioni che intervengono nella composizione scritta assumono funzione strategica, si configurano cioè come una serie di scelte intenzionali in vista del raggiungimento di obiettivi» (Centurelli, Pandolfi 2022: 3).

Kellogg aggiunge alle due fasi precedenti un terzo livello, che chiama *knowledge-crafting*. Lo studioso spiega che i bambini, almeno fino a dieci anni, di solito utilizzano la prima strategia (*knowledge-telling*), in quanto la loro memoria di lavoro, durante la composizione, è impegnata nel recupero delle informazioni da inserire nel testo. Con la crescita e la pratica di scrittura, si passa al secondo livello (*knowledge-transforming*), per cui la memoria di lavoro viene alleggerita e la traduzione verbale risulta più agevole. I giovani adulti arriveranno, poi, ad operare con la terza strategia, definita da Kellogg *knowledge-crafting*, utilizzata dagli scrittori professionisti, che riescono a gestire, contemporaneamente, pianificazione, scopo comunicativo e destinatario del testo¹.

La prospettiva cognitivista ha avuto il merito di spostare l'attenzione verso l'approfondimento dei processi cognitivi sottesi alla scrittura e al suo

¹ La sintesi della teoria di Kellogg è tratta da D'Aguanno (2023: 29-32). Per approfondire cfr. Kellogg (2008).

apprendimento, ma è stata anche criticata dagli studiosi dell'approccio socio-culturale, per la sua connotazione fortemente individuale. Questi ultimi, infatti, pongono in primo piano l'aspetto sociale della scrittura e valorizzano gli aspetti comunicativi del comporre.

Studi più recenti hanno indirizzato la ricerca verso altri focus, quali la motivazione, l'integrazione tra lettura e scrittura mediante l'uso di testi modello, le strategie di scrittura, la correzione formativa (D'Aguanno 2023: 26).

3. Cambiare approccio nell'insegnamento della scrittura con il WRW

Le teorie del paragrafo precedente possono rappresentare dei modelli cui fare riferimento per la creazione di buone pratiche relative alla produzione testuale.

Creare unità di lavoro per aiutare i bambini a superare gli ostacoli relativi alla generazione delle idee e scrivere le prime parole di una composizione richiede molto tempo e una lunga preparazione da parte di noi docenti, soprattutto nei primi anni della scuola primaria.

La competenza testuale, infatti, non è solo difficile da apprendere, ma anche da insegnare. La didattica della scrittura che ho utilizzato durante la mia professione è stata per molto tempo basata su attività tradizionali come analisi dei testi letti, riassunti, temi e, a volte, per rompere la routine, laboratori di scrittura creativa. Poi, circa quattro anni fa, la svolta. Durante uno dei tanti webinar di aggiornamento professionale, mi sono imbattuta in un metodo per me nuovo: il WRW (*Writing and Reading Workshop*), dove si parlava di attivatori grafici, taccuini, minilezioni, *quickwrite* e tanto altro. Incuriosita, ho approfondito questo approccio e la sua storia.

Il *Writing and Reading Workshop* è nato in America negli anni Settanta a partire dagli studi di due ricercatori: Donald Graves e Donald M. Murray. Entrambi indirizzarono il focus delle loro ricerche sperimentali sulla processualità del comporre, criticando i modelli tradizionali di insegnamento della scrittura, basati sulla produzione di testi standardizzati e su una pratica didattica orientata al prodotto finito. Le loro idee vennero poi accolte e diffuse da Lucy Calkins, anche lei ricercatrice, fondatrice del Teachers College Reading and Writing Project presso la Columbia University, e da Nancie Atwell, fondatrice del Center for Teaching and Learning, nel Maine.

In Italia il WRW è stato introdotto da Jenny Poletti Riz, un'insegnante della scuola secondaria di primo grado che ha coinvolto altri docenti e ha iniziato ad applicare il metodo nelle sue classi. Si tratta di un approccio didattico che, nonostante provenga da oltreoceano, si innesta perfettamente nella tradizione

pedagogica italiana, con chiari riferimenti alla didattica laboratoriale e all'attenzione nei confronti dell'ambiente di apprendimento che ritroviamo, ad esempio, in Mario Lodi, Loris Malaguzzi e Gianni Rodari.

3.1 La struttura del laboratorio

Incentrato sull'insegnamento della lettura e della scrittura come processo e non come prodotto, il WRW si basa sulla condivisione di strategie tra pari e con l'adulto di riferimento, sull'autonomia, sulla metacognizione e sulla motivazione. La classe si trasforma in un laboratorio al cui interno si crea una comunità di lettori e scrittori di cui fa parte anche l'insegnante. Come illustrato da Poletti Riz (2017), una sessione di laboratorio ha una sua struttura ben precisa che prevede una fase di avvio con una *minilezione*, progettata per presentare un insegnamento chiave relativo a un obiettivo specifico che si vuole raggiungere. Essa ha una precisa organizzazione che comprende:

- *connessione*, in cui il docente introduce l'insegnamento chiave;
- *istruzione esplicita*, in cui si illustra una procedura o una strategia mostrando degli esempi;
- *coinvolgimento attivo*, dove si dà la possibilità agli studenti di sperimentare ciò che è stato illustrato;
- *link*, in cui gli alunni applicano la strategia al progetto di scrittura.

Alla minilezione segue la *pratica autonoma*, in cui i piccoli apprendisti scrittori sono impegnati nelle varie fasi del processo di scrittura, mentre l'insegnante si dedica alle *consulenze*, interagendo con gli alunni e fornendo feedback per guidarli nel lavoro.

La sessione si conclude con la *condivisione*: studenti e insegnanti mettono in evidenza le strategie utilizzate e le difficoltà emerse.

All'interno del laboratorio, il docente ha il compito di guidare gli alunni lungo le varie fasi in cui è articolato il processo di scrittura:

- *prescrittura*: dopo una prima fase di "immersione" nei *testi mentor*, si raccolgono e organizzano le idee;
- *bozza*: si scrive di getto e si crea una prima bozza del testo;
- *revisione*: si rivede il testo;
- *editing*: si corregge il testo da un punto di vista formale;
- *pubblicazione*: si crea la versione definitiva del testo.

La struttura è routinaria, quindi prevedibile per gli alunni (Dicati, Vaudagnotto 2024: 12-14).

3.2 La fase di prescrizione: aiutare i piccoli apprendisti scrittori a generare e raccogliere le idee

Nella consueta pratica didattica, di solito il docente corregge e valuta il prodotto finale realizzato dagli studenti a partire da una consegna, dando poco rilievo ai momenti che precedono la produzione testuale.

Attraverso il WRW, assume grande importanza la fase di prescrizione che si articola in tre sotto-fasi fondamentali: l'*immersione*, la *generazione* e la *raccolta delle idee*, la *pianificazione* (Griggio, Semperlotti 2024: 15).

L'*immersione* prevede il coinvolgimento degli studenti nella lettura profonda di *testi mentor*. Si tratta di testi modello che assumono la funzione di "ponte" tra lettura e scrittura e aiutano i bambini a decidere cosa scrivere e a pianificare il proprio progetto (Griggio, Semperlotti 2024: 61, 71).

Quando organizzo un percorso di scrittura, scelgo con cura alcuni racconti o albi illustrati che permetteranno agli alunni di scoprire da soli le caratteristiche del genere testuale da affrontare. Con l'aiuto di alcune *routine di pensiero* cerco di potenziare i processi inferenziali, guidando gli alunni verso una comprensione profonda del testo.

In questa fase, che rappresenta la "porta d'ingresso" del laboratorio di scrittura, per aiutare i piccoli apprendisti scrittori a generare e selezionare idee, propongo l'uso degli *attivatori grafici* e del *taccuino del lettore e dello scrittore*, supporti strategici molto utili a livello metacognitivo perché consentono agli alunni di avere degli input che permettono di sbloccare la scrittura. Essi possono essere usati sia nell'ambito del laboratorio di lettura, sia in quello di scrittura (De Martin 2022).

3.3 MLTV e *thinking routine* per imparare a leggere da scrittori

Un elemento fondamentale del WRW è il legame tra lettura e scrittura: saper leggere in modo profondo consentirà ai nostri studenti di impadronirsi delle varie tecniche e strategie di composizione, per poterle poi riprodurre nel proprio progetto di scrittura. In altre parole, dovranno imparare a leggere da scrittori (Griggio, Semperlotti 2024: 60-61). Come detto nel paragrafo precedente, in fase di *immersione*, per incoraggiare la lettura profonda e il ragionamento inferenziale, propongo alcune *thinking routine* secondo l'approccio pedagogico di MLTV, acronimo di *Making Learning and Thinking Visible*, ovvero "Rendere Visibile Pensiero e Apprendimento".

MLTV è un progetto di ricerca nato nel 2017 dalla collaborazione tra IN-DIRE, *Project Zero* (un gruppo di ricerca della Harvard Graduate School of Education) e tre scuole secondarie di secondo grado appartenenti al movimento "Avanguardie educative" (Cinganotto *et al.* 2020: 31).

Dopo la lettura del testo curato da Elisabetta Mughini e Silvia Panzavolta (2020) dedicato all'argomento e la frequenza di un corso di formazione, ho iniziato ad applicare qualche semplice routine per incoraggiare i bambini a porsi domande durante la lettura, aiutandoli a riflettere sui «processi cognitivo-motivazionali-emotivi che intervengono nel processo di apprendimento» (Panzavolta, Krechevsky 2020: 22).

Questo approccio innovativo si basa su tre capisaldi:

- *thinking routine e protocolli* che rendono gli alunni consapevoli dei propri processi di pensiero;
- *documentazione* con lo scopo di registrare e condividere il processo e il prodotto dell'apprendimento;
- *group learning* al cui interno apprendono non solo gli studenti, ma anche i docenti, in un processo continuo di dialogo e collaborazione (INDIRE 2018: 3).

Le *thinking routine* sono strumenti che supportano meccanismi cognitivi particolari, come la riattivazione di conoscenze pregresse o l'individuazione di connessioni. Esse possono essere usate per introdurre e organizzare idee e nel tempo diventano modelli cognitivi e comportamentali che possono essere adottati in diversi contesti. Di solito sono composte da una serie di step o domande che consentono di sollecitare negli studenti curiosità e atteggiamenti di ricerca. Le routine che solitamente propongo ai bambini sono principalmente tre: *See-Think-Wonder*, per attivare interesse verso un argomento, *CSI (Colour-Symbol-Image)* e *Titoli (Headlines)* per guidare i bambini alla sintetizzazione e alla organizzazione di contenuti (Aquilina, Cinganotto, Krechevsky 2020: 59, 62, 67-69).

Utilizzo *See-Think-Wonder* quando devo avviare gli alunni alla scoperta di un genere testuale. Scelgo un testo *mentor* e realizzo alla lavagna una tabella con tre simboli riferiti alle voci "Vedo", "Penso", "Mi interrogo". Successivamente, introduco un'attenta analisi dell'immagine di copertina, facendo in modo che i bambini possano fare anticipazioni sul testo o porsi delle domande e, man mano che espongono le varie osservazioni e domande, le inserisco all'interno della tabella. In questo modo, i piccoli hanno la possibilità di condividere le proprie riflessioni non solo con l'insegnante, ma anche con i compagni.

Per favorire la capacità di sintesi, invece, propongo *Titoli* e *CSI*.

La routine *Titoli* aiuta gli studenti a catturare il nucleo di una tematica o a riassumere discussioni attraverso una frase. Utilizzo questa routine soprattutto durante le consulenze, sollecitando i bambini a dare un titolo alternativo a un libro che hanno letto in fase di *immersione*. Ciò potrebbe rappresentare uno spunto per attribuire un titolo efficace al testo che si accingono a scrivere.

CSI si basa sull'associazione di un colore, di un simbolo e di un'immagine ai concetti centrali di un contenuto. Durante la lettura, i bambini annotano sul taccuino gli aspetti che ritengono più interessanti. Dopo, scelgono tre idee e le

identificano con un colore, un simbolo e un'immagine, motivando le loro scelte. (Aquiline, Cinganotto, Krechevsky 2020: 67-69). Attraverso *CSI* gli alunni traducono in forma grafica i concetti più significativi di un testo, quindi questa routine riesce a entusiasmare anche coloro che sono più incerti con le parole.

Al termine delle attività, raccolgo le nostre riflessioni sulla digital board e condividiamo le conclusioni attraverso una discussione collettiva, per documentare il lavoro svolto e attivare la metacognizione.

3.4 Taccuino e attivatori a supporto dell'ideazione del testo scritto

Jenny Poletti Riz (2017: 91) definisce il taccuino «lo strumento chiave del laboratorio», dove gli alunni possono riflettere sul proprio processo di scrittura e di lettura.

Il taccuino permette di legare le esperienze personali di ciascuno alla scrittura, di raccogliere pensieri, idee, ricordi, sensazioni, un verso di una poesia, di riportare e analizzare ambientazioni e personaggi dei libri letti.

I bambini hanno iniziato a utilizzare il taccuino sin dalla classe seconda. Ho spiegato loro che è un attrezzo del mestiere dello scrittore e che può contenere annotazioni, disegni, attivatori, appunti o semplici riflessioni. Ho anche precisato che avrebbero potuto personalizzarlo e decorarlo a loro piacimento e che sarebbero stati liberi di scrivere senza forzature o l'assillo delle correzioni. Gli alunni ne hanno uno, diviso in due parti: una riferita alla lettura e un'altra alla scrittura, che utilizzano alternativamente. Quando leggiamo i testi modello, i bambini annotano, nella parte relativa al taccuino del lettore, frasi che li hanno colpiti, riflessioni sulla lettura, descrizioni dei personaggi e rappresentazioni grafiche come *one pager*² o la *montagna della storia*³. Sul taccuino dello scrittore, invece, prendono appunti, annotano liste, *quickwrite*⁴ oppure semplicemente raccolgono spunti per la scrittura attraverso gli attivatori.

Il taccuino è diventato uno strumento che ci accompagna nelle varie fasi del processo di scrittura. Il suo utilizzo è un momento molto piacevole per i bambini, perché permette di sperimentare tecniche, di annotare *semi di scrittura*⁵, parole o semplici illustrazioni.

Lo scorso anno, gli studenti lo hanno utilizzato in maniera guidata, adesso ho cercato di renderli più autonomi, lasciando spazio alle loro idee e alla loro creatività.

² Operazione di sintesi che consiste nel disegnare e scrivere in una sola pagina gli aspetti più salienti di un libro (Aprosio 2019).

³ Diagramma in tre fasi, frutto di un adattamento della "curva a campana" di Gustav Freytag: introduzione, in cui si presentano il protagonista e l'ambientazione; climax ascendente con la rottura dell'equilibrio della storia; climax discendente in cui la storia si avvia alla conclusione.

⁴ Momenti di scrittura veloce eseguiti in risposta a una sollecitazione dell'insegnante senza preoccuparsi di eventuali errori.

⁵ Per *semi di scrittura* si intendono le idee che successivamente verranno trasformate in racconti, poesie o altri tipi di testi (Griggio, Semperlotti 2024: 50).

Anche gli attivatori e i lampi di scrittura rappresentano un momento particolarmente gradevole per gli alunni e sono molto utili, in quanto «facilitano la ricerca di argomenti su cui scrivere» (Griggio, Semperlotti 2024: 88). Gli attivatori che propongo più spesso, soprattutto in fase di lancio del laboratorio, in previsione della scrittura autonoma, sono gli attivatori grafici. Essi usano il potere evocativo delle immagini per diventare il punto di partenza di una narrazione. I preferiti dai bambini sono il *cuore*, la *mano* e il *sole*. Seguendo il mio modello, i piccoli disegnano un cuore, una mano o un sole e poi vi inseriscono i propri vissuti, sentimenti provati in determinate situazioni oppure micro-episodi accaduti. Un'altra tipologia di attivatori è rappresentata dalle *liste*. Sono molto semplici da utilizzare e permettono di raccogliere argomenti da sviluppare in modo rapido. Possiamo proporre vari tipi di liste: *Mi piace/Non mi piace*, *Le cose che amo*, *Non posso stare senza...*

I lampi di scrittura servono per scrivere senza pianificazione e senza porre molta attenzione alla forma e alla sintassi. Una sorta di *free writing* che può avvenire a partire da uno stimolo e che consentirà ai bambini di avere degli input da sviluppare in fase di stesura della bozza. Esistono diversi tipi di lampi di scrittura: scrittura veloce a partire da attivatori o da spunti come foto, oggetti, video; scrittura di una poesia a ricalco; scrittura a partire da un'esperienza vissuta.

Attivatori e *quickwrite* costituiscono «una sorta di banca dati di idee da utilizzare per la stesura di bozze più ampie» (Poletti Riz 2017: 78, 96-99).

3.5. Dall'ideazione al testo

Dopo aver superato lo scoglio dell'ideazione del testo, i bambini passano alla *stesura della bozza* e alla *revisione*.

Nella fase di stesura delle bozze è importante aiutarli a rendere intenzionale la scrittura e porre loro domande per dar forma al testo. Poiché frequentemente i piccoli scrivono in maniera casuale ciò che viene loro in mente, durante la revisione cerco di guidarli a mettere in ordine gli eventi. Per aiutarli, alzo la mia mano destra e invito gli alunni a fare lo stesso. Ad ogni dito associo una parolina del tempo: prima, poi, dopo, dopo ancora, infine (Griggio, Semperlotti 2024: 108). Dopo aver dato un ordine alla narrazione, rivedono inizio e conclusione, modificando parole, frasi o parti del testo.

Nelle varie sessioni di laboratorio abbiamo anche sperimentato le *consulenze*. Le consulenze non sono correzioni, ma consigli o spunti che si possono condividere tra bambini e insegnante o tra pari. In questa fase, dare agli alunni istruzioni efficaci e dettagliate relativamente ai compiti di scrittura, significa mostrare strategie utili al controllo delle varie operazioni mentali durante il processo compositivo, con lo scopo di «sviluppare l'autoregolazione dell'alunno durante la composizione scritta» (D'Aguanno 2023: 42-43).

È stato un po' faticoso gestire il tempo, perché mentre avviavo una conversazione con un alunno, gli altri non riuscivano da soli a rimaneggiare il testo, ma aspettavano il loro turno per rivolgermi le loro richieste, forse perché ancora piccoli e non completamente autonomi.

Anche la fase di *editing* è stata guidata: l'autocorrezione attraverso le *liste di controllo degli errori ortografici* ad esempio, necessita di molta pratica da parte dei piccoli apprendisti scrittori ancora inesperti.

In relazione alla *pubblicazione* che, solitamente, nel WRW coincide con la condivisione dei testi prodotti, per noi ha rappresentato la «meta del viaggio» (Griggio, Semperlotti 2024: 161), quindi la conclusione del percorso di scrittura con la stesura definitiva del testo. Le motivazioni sono state principalmente due: la mancanza di tempo e il fatto che alcuni bambini fossero restii a condividere le loro riflessioni personali e le loro produzioni scritte, in quanto incomplete o non perfette dal punto di vista formale.

Il WRW ha rappresentato una piccola rivoluzione nella mia didattica quotidiana, soprattutto relativamente alla fase di *prescrittura*, dove gli alunni mostravano maggiore incertezza. Nell'approccio alla produzione scritta, la *pianificazione* è uno step molto impegnativo per i bambini che si accingono a comporre i primi testi, in quanto richiede la conoscenza dell'argomento previsto dal compito e chiama in causa «sia la memoria di lavoro che quella a lungo termine» (Carretti *et al.* 2018: 12), che giocano un ruolo fondamentale nel recupero delle idee e nella loro trasposizione nella lingua scritta.

4. Correggere e valutare la scrittura. Come?

La correzione e la valutazione rappresentano due degli aspetti più complessi e difficili della professione docente. Da insegnante di scuola primaria riconosco la difficoltà di gestione dell'errore durante la didattica quotidiana: occorre conferire ad esso una valenza positiva e far capire agli alunni che non deve essere percepito come un fallimento, ma va individuato e considerato come possibilità di crescita e arricchimento.

Cosa fare, dunque, davanti all'errore? Come evitare di essere giudicanti? Come valutare la scrittura?

4.1. L'errore come opportunità

Nel WRW compito del docente non è quello di correggere durante il processo di scrittura, ma di guidare lo studente in questa operazione (Griggio, Semperlotti 2024: 147). Come accennato precedentemente, nella pratica didattica di ogni giorno, accade che soprattutto gli alunni più piccoli non riescano da soli a individuare gli errori, perché ancora poco allenati o per mancanza di autonomia. Trattandosi di apprendisti scrittori, non ancora diventati esperti,

la fase di *editing*, in seconda e in terza primaria, appare ancora sommaria e superficiale. Finché i bambini non avranno imparato a utilizzare le varie strategie di autocorrezione, si renderà necessario l'intervento dell'insegnante che accompagnerà gli alunni nelle varie fasi del percorso operativo, fornendo feedback durante le *consulenze*, con lo scopo di renderli partecipi del proprio processo di apprendimento.

Purtroppo è ancora radicata nella scuola l'idea di una valutazione giudicante, legata a meccanismi di prestazione/competizione che spesso causano la "paura della pagina bianca". Si tratta di elementi di condizionamento che ritroviamo anche nella fase in cui il bambino comincia il suo approccio al disegno. Se l'ambiente che lo circonda è troppo carico di aspettative, il piccolo avrà timore di deludere e quindi potrebbe manifestare la sua preoccupazione di non essere capace o di non sapere che cosa disegnare. Arno Stern, recentemente scomparso, attribuiva tali dinamiche al legame di dipendenza che veniva a instaurarsi tra il bambino e un eventuale destinatario/osservatore dell'attività. Il foglio viene definito da Stern (2020: 68) come «spazio del gioco» nel quale il bambino colloca «un mondo a sua propria misura»; uno spazio in cui lascia fluire la sua creatività, spinto dal semplice "piacere" motorio dell'attività del disegnare o del dipingere, senza alcuna aspettativa da parte degli adulti di riferimento, senza ricerca di approvazione e dove non esiste alcun destinatario della sua attività. Quando questo spazio, con il passare del tempo, comincia a essere intercettato, indagato, esaminato, il gioco si interrompe e il bambino comincia a mostrare la sua dipendenza da un osservatore esterno.

Analogamente, quando i nostri alunni cominciano a muovere i primi passi nella pratica della scrittura, cerchiamo di svincolarli da eventuali giudizi, aspettative o dipendenze esterne. Evitiamo anche di considerare ogni compito di scrittura come una prova di composizione da valutare (D'Aguanno 2023: 67-68). Ciò significa permettere loro di scoprire il piacere di scrivere e di sentirsi liberi di sperimentare e giocare con le parole, senza aver paura di sbagliare.

È il momento in cui i bambini iniziano a costruire la percezione riguardo alle proprie capacità di futuri scrittori; una classifcatoria caccia all'errore da parte dell'insegnante nei testi prodotti in questa fase così delicata potrebbe incidere sulla performance e influenzare il loro futuro atteggiamento nei confronti della produzione testuale.

Chi non ricorda l'errore creativo di Gianni Rodari? Lo scrittore di Omegna ci invita a considerare l'errore come opportunità, a giocare con esso insieme ai nostri alunni:

Un «libbro» con due *b* sarà un libro più pesante degli altri, o un libro sbagliato, o un libro specialissimo?

Una «rivoltela» con una sola *l* sparerà pallottole, piumini o violette?

Tra l'altro, ridere degli errori è già un modo di distaccarsene (Rodari 2010: 37).

Allora facciamo vivere ai nostri piccoli alunni gli errori come possibilità da accogliere in maniera positiva, secondo un approccio valutativo di tipo olistico, valutando i bambini nella loro interezza, insieme alle loro emozioni.

Successivamente, quando i piccoli scrittori cominceranno a padroneggiare gli strumenti della comunicazione scritta e le conoscenze verranno rielaborate e organizzate secondo opportune strategie, si potrà intervenire nelle varie fasi del processo di scrittura, promuovendo negli alunni l'autonomia e la pratica della revisione e dell'autocorrezione.

4.2. Un nuovo strumento di valutazione: la *rublist*

Valutare significa soprattutto osservare. In fase di applicazione del laboratorio, sarà necessario, quindi, utilizzare strumenti che ci permettono «di raccogliere i dati osservati e di convertirli in valutazione autentica» (Griggio, Semperlotti 2024: 177). Si potrà fare ricorso a rubriche di valutazione e *checklist* per osservare l'attenzione, l'autonomia, l'uso delle liste di controllo o la partecipazione al laboratorio.

Jenny Poletti Riz (2017: 171) suggerisce uno strumento innovativo: la *rublist*, un ibrido fra la *rubric* e la *checklist*. Si tratta di una tabella a doppia entrata in cui si specificano nelle righe i criteri di valutazione indicando l'ambito osservato con un termine e le caratteristiche o le azioni richieste, in alto, i livelli che gli alunni dovrebbero avere acquisito. È possibile condividere la *rublist* con gli alunni, che la potranno utilizzare come strumento per la riflessione metacognitiva. Proprio grazie alla condivisione dei criteri di valutazione, ho potuto sperimentare l'utilità della *rublist*, in quanto rende gli studenti consapevoli dei punti di debolezza a cui prestare attenzione durante la scrittura.

5. Narrazione di un'esperienza di scrittura sui ricordi estivi

5.1 Progettazione di un modulo di scrittura rivolto a due classi terze di scuola primaria

Di seguito, riporto la progettazione di un modulo di scrittura svolto in fase di accoglienza, all'inizio del corrente anno scolastico.

Durante le prime settimane di scuola, gli alunni non vedono l'ora di raccontare come hanno trascorso l'estate. Approfittando del loro entusiasmo, ho proposto ai miei piccoli studenti di classe terza un percorso di scrittura relativo ai ricordi estivi con i seguenti obiettivi:

- sviluppare un'ipotesi di narrazione a partire dalla copertina e dal titolo dell'albo illustrato *Il cassetto dei ricordi* di Lorenza Farina e Lucia Ricciardi;

- individuare le caratteristiche testuali del racconto e poi trasferirle nelle proprie produzioni scritte;
- scrivere un breve testo sui ricordi estivi in modo corretto dal punto di vista ortografico e morfosintattico.

Ho sintetizzato il percorso operativo in uno schema che riporto nella Tab.

1⁶.

PROGETTAZIONE PERCORSO DI SCRITTURA "I MIEI RICORDI ESTIVI"		
TIPOLOGIA TESTUALE: IL RACCONTO DI ESPERIENZE PERSONALI		
Traguardi di competenza: • produrre semplici testi corretti dal punto di vista ortografico e morfosintattico.		
Obiettivi di scrittura: • ricostruire le fasi di un'esperienza vissuta ripettando l'ordine logico e cronologico; • raccontare per iscritto esperienze personali.		
IMMERSIONE		
OBIETTIVI DI SCRITTURA	STRUMENTI	OBIETTIVI SPECIFICI (Mini lesson-insegnamento chiave)
Leggere da scrittori. Sintetizzare il testo.	Testo: <i>"Il cassetto dei ricordi"</i> di Lorenza Farina e Lucia Ricciardi. <i>Routine di pensiero.</i> <i>Montagna della storia</i> per la sintesi.	Fare previsioni in base alla copertina. Analisi del personaggio a partire dalle evidenze testuali.
PRESCRITTURA		
OBIETTIVI DI SCRITTURA	STRUMENTI	OBIETTIVI SPECIFICI (Mini lesson-insegnamento chiave)
Generare idee. Raccogliere le idee. Pianificare il testo.	Attivatori grafici. Lampi di scrittura. Taccuino.	Scegliere gli episodi che si vogliono raccontare.
STESURA BOZZE		
OBIETTIVI DI SCRITTURA	STRUMENTI	OBIETTIVI SPECIFICI (Mini lesson-insegnamento chiave)
Dare struttura al testo.	Quaderno delle bozze.	Presentare i fatti, ricordando l'ordine in cui sono avvenuti. Creare un <i>incipit</i> , uno svolgimento e una conclusione efficaci.

⁶ La tabella è una rielaborazione di un'ipotesi di percorso di scrittura contenuta in Griggio, Semperlotti (2024: 192-195).

REVISIONE		
OBIETTIVI DI SCRITTURA	STRUMENTI	OBIETTIVI SPECIFICI (Mini lesson-insegnamento chiave)
Organizzare il testo in ordine cronologico e focalizzare l'attenzione sulla parte più importante del racconto.	Linea del tempo su cui scrivere i fatti narrati e individuazione del "cuore" della storia.	Rivedere l'ordine della narrazione e sviluppare l'idea centrale del racconto.
EDITING		
OBIETTIVI DI SCRITTURA	STRUMENTI	OBIETTIVI SPECIFICI (Mini lesson-insegnamento chiave)
Strategie di autocorrezione.	Liste di controllo. <i>Lettura da gambero</i> (Rileggere il testo partendo dalla fine).	Rispettare le regole ortografiche e morfosintattiche.
PUBBLICAZIONE		
OBIETTIVI DI SCRITTURA	STRUMENTI	OBIETTIVI SPECIFICI (Mini lesson-insegnamento chiave)
Stesura definitiva del testo.	Modeling dell'insegnante.	Ricostruire un'esperienza vissuta e dare un titolo al prodotto finale.
VALUTAZIONE: tramite <i>rublist</i> che terrà in considerazione obiettivi, lavoro svolto, collaborazione, coinvolgimento attivo e motivazione.		

Tabella 1: Progettazione del percorso di scrittura relativo ai ricordi estivi.

5.2 Sviluppo del percorso

Abbiamo iniziato il percorso con la presentazione del titolo e dell'immagine di copertina dell'albo scelto. Ho proposto la routine *See-Think-Wonder* per stimolare domande e riflessioni sull'ipotesi del contenuto che ho annotato su una tabella alla lavagna.

Successivamente ho letto il racconto, che narra la storia di Isabella, una bambina alla ricerca di un ricordo che non trova nel suo cassetto, dove sono custoditi tutti i suoi piccoli tesori. I bambini hanno individuato le caratteristiche del personaggio principale e le hanno annotate sul taccuino (Fig. 1). In seguito, ho proposto la routine *CSI* (Fig. 2), grazie alla quale gli alunni hanno associato un colore, un simbolo e un'immagine ai nuclei principali della storia. La maggior parte di loro ha associato il rosso e la coccinella rispettivamente al colore e al simbolo, perché il ricordo che Isabella non riusciva a trovare nel cassetto era il campanello a forma di coccinella della bicicletta con cui andava

a spasso con il papà. Riguardo all'immagine, molti hanno disegnato un palloncino, perché nella storia i ricordi erano «leggeri come un palloncino». Hanno poi sintetizzato la trama, utilizzando *la montagna della storia* (Fig. 3).

Nella fase di prescrizione, i bambini hanno utilizzato l'attivatore *cuore* (Fig. 4) e vi hanno inserito le parole che ricordavano loro le vacanze estive, hanno annotato sul taccuino dei lampi di scrittura (Fig. 5) relativamente ad alcuni episodi accaduti in estate, da cui poi avrebbero preso spunto per la produzione del testo.

Poi sono passati alla stesura della bozza: hanno raccontato i fatti, a coppie hanno rivisto l'ordine della narrazione utilizzando le consulenze fra compagni.

In seguito hanno corretto la produzione con la mia guida e con le liste di controllo ortografico. In sede di consulenza ho proposto la strategia *lettura da gambero* (Griggio, Semperlotti 2024:158): gli alunni hanno letto il testo da destra a sinistra per individuare gli errori. Devo precisare che questa strategia permette di individuare gli errori ortografici, ma non quelli di sintassi, per cui ho dovuto aiutarli a strutturare le frasi in maniera corretta.

Alla fine, ho chiesto di scegliere un titolo che potesse richiamare il nucleo centrale dell'argomento per la copia definitiva del testo.

La pubblicazione è stata informale: abbiamo raccolto le produzioni in un portafoglio che custodiamo in classe, perché un paio sono rimaste incomplete, a causa del poco tempo a disposizione. Di conseguenza, i piccoli autori non sono stati propensi all'esposizione, come previsto dal laboratorio.

La valutazione è avvenuta tramite *rublist*.



Figure 1-2: Esempi di analisi del personaggio e della routine CSI svolta in classe durante la lettura del testo mentor "Il cassetto dei ricordi".

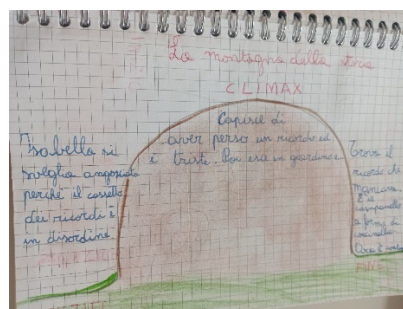


Figura 3: La montagna della storia del testo mentor "Il cassetto dei ricordi".



Figure 4-5: Attivatore cuore e quickwrite relativi al modulo di scrittura "I miei ricordi estivi".

6. Considerazioni conclusive

La narrazione di questa esperienza ha messo in evidenza la complessità della fase di approccio dei bambini di scuola primaria nei confronti della scrittura.

Il percorso ha rimarcato da un lato le strategie che noi docenti cerchiamo di mettere in atto per alleggerire il carico cognitivo sotteso al processo di scrittura, dall'altro la riflessione sul ruolo strategico della valutazione nell'ambito di tale processo. Gran parte del lavoro svolto con i bambini ha riguardato la fase di prescrizione, poiché era quella in cui gli alunni mostravano maggiori difficoltà. Utilizzare in maniera associata alcune strategie del WRW e dell'approccio MLTV ha permesso di alleggerire il momento relativo alla generazione di idee e, di conseguenza, di sbloccare la scrittura. Le altre fasi del processo sono state affrontate in maniera meno minuziosa, soprattutto perché la struttura del laboratorio richiedeva una organizzazione del tempo rigorosa, spesso a discapito di altre attività.

Sono consapevole di non aver applicato alla lettera i due metodi, ma forse la bellezza del lavoro di noi docenti è proprio quello di studiare, sperimentare, coniugare in modo personale metodi e strategie e, soprattutto, di adattarli agli alunni che abbiamo di fronte, senza mai perdere entusiasmo e voglia di mettersi in gioco.

Riferimenti bibliografici

- Aprosio, Maria (2019), *Tutto in una pagina*, <https://www.italianwriting-teachers.it/tutto-in-una-pagina/> (ultima consultazione 24/09/2024).
- Aquiline, Carin – Cinganotto, Letizia – Krechevsky, Mara (2020), *Gli strumenti per supportare l'apprendimento individuale e quello di gruppo*, in Elisabetta Mughini – Silvia Panzavolta (a cura di), *MLTV – Making Learning and Thinking Visible. Rendere visibili pensiero e apprendimento*, Roma, Carocci, pp. 55-107.
- Bandura, Albert (2000), *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Trento, Erickson.
- Bereiter, Carl – Scardamalia, Marlene (1995), *Psicologia della composizione scritta*, Scandicci, La nuova Italia.
- Carretti, Barbara – Friso, Gianna – Pietrobon, Giovanna – Re, Anna Maria (2018), *Laboratorio di produzione del testo scritto*, Trento, Erickson.
- Centurelli, Luigia – Pandolfi, Sara (2022), *Pensare per scrivere, scrivere per imparare: dalle teorie alle pratiche di scrittura*, in «forumlettura.ch» 2022/2, https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/762/2022_2_it_centurelli_pandolfi.pdf (ultima consultazione 18/08/2024).
- Cinganotto, Letizia – Krechevsky, Mara – Laici, Chiara – Mosa, Elena – Panzavolta, Silvia (2020), *Il progetto di ricerca sull'idea MLTV*, in Elisabetta Mughini – Silvia Panzavolta (a cura di), *MLTV – Making Learning and Thinking Visible. Rendere visibili pensiero e apprendimento*, Roma, Carocci, pp. 31-54.
- Cisotto, Lerida – Gruppo RDL (2015), *Scrivere testi in 9 mosse. Curricolo verticale di scrittura per la scuola primaria e secondaria di primo grado* (vol. 1), Trento, Erickson.
- Corno, Dario (1997), *Alcuni aspetti della ricerca sulla composizione scritta rilevanti per l'attività didattica*, <https://giscel.it/wp-content/uploads-/2019/03/Dario-Corno-Alcuni-aspetti-della-ricerca-sulla-composizione-scritta.pdf> (ultima consultazione 13/08/2024).

- Corno, Dario (2000), *Scrivere, pensare, sapere di sapere. Aspetti e problemi del paradigma cognitivo nell'insegnare a scrivere*, <https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Dario-Corno-Scrivere-pensare-sapere-di-sapere.pdf> (ultima consultazione 12/08/2024).
- D'Aguanno, Daniele (2023), *Insegnare l'italiano scritto - Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori* [2019], Roma, Carocci.
- De Martin, Loretta (2022), *Pensare per immagini. Progettare organizzatori grafici efficaci nel WRW*, <https://www.italianwritingteachers.it/pensare-per-immagini-progettare-organizzatori-grafici-efficaci-nel-wrw/> (ultima consultazione 18/08/2024).
- Dicati, Lorena Gloria – Vaudagnotto, Luca (2024), *Primi passi nella lettura e scrittura alla primaria con il WRW Writing and Reading Workshop. Strategie e strumenti per avviare il laboratorio di lettura e scrittura nei primi anni*, Trento, Erickson.
- Farina, Lorenza – Ricciardi, Lucia (2024), *Il cassetto dei ricordi*, Sesto San Giovanni, MIMebù Edizioni.
- Griggio, Michela – Semperlotti, Loredana (2024), *Scrittori e scrittrici in cammino alla primaria con il WRW Writing and Reading Workshop. Strategie e strumenti per consolidare il laboratorio di scrittura*, Trento, Erickson.
- Hayes, John Richard – Flower, Linda (1980), *Identifying the organization of writing processes*, in Lee W. Gregg – Erwin R. Steinberg (a cura di), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, pp. 3-30.
- INDIRE (2018), *MLTV – Making Learning and Thinking Visible*, <https://phee-garo.indire.it/uploads/attachments/3881.pdf> (ultima consultazione 21/08/2024).
- Kellogg, Ronald T. (2008), *Training Writing Skills: A Cognitive Developmental Perspective*, in «Journal of Writing Research», 1/1, pp. 1-26, <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1> (ultima consultazione 01/05/2025).
- Mughini, Elisabetta – Panzavolta, Silvia (a cura di) (2020), *MLTV – Making Learning and Thinking Visible. Rendere visibili pensiero e apprendimento*, Roma, Carocci.
- Panzavolta, Silvia – Krechevsky, Mara (2020), *Il background teorico dell'idea MLTV*, in Elisabetta Mughini – Silvia Panzavolta (a cura di), *MLTV – Making Learning and Thinking Visible. Rendere visibili pensiero e apprendimento*, Roma, Carocci, pp. 17-30.
- Pognante, Silvia (n.d.), *Il taccuino dello scrittore e del lettore*, https://drive.google.com/file/d/1CjlvNadsCtZ7jh_63Jfp58UcUZ1Gp_27/view (ultima consultazione 26/08/2024).

Poletti Riz, Jenny (2017), *Scrittori si diventa. Metodi e percorsi operativi per un laboratorio di scrittura in classe*, Trento, Erickson.

Rodari, Gianni (2010), *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie* [1973], Torino, Einaudi Ragazzi.

Stern, Arno (2020), *La traccia naturale*, Milano, Luni Editrice.

Dal mito al copione teatrale: un percorso didattico con la scuola secondaria di primo grado

CHIARA LANZONI

From myth to play script: an educational project for lower secondary school students

This paper outlines an educational experiment aimed at transforming narrative texts into theatrical scripts, with the goal of enhancing language awareness among middle school students through spoken and performed language. The project was structured in two parts (theoretical and practical): it began with the analysis of classical myths, which then were turned into a play by the students, using cooperative approach. Results, obtained through questionnaires and qualitative observations, show improvements in students' linguistic and social skills, along with high levels of engagement in the project. Text dramatizing raised awareness of language while promoting educational inclusion and emotional well-being.

Questo contributo descrive una sperimentazione didattica volta a trasformare testi narrativi in copioni teatrali, per stimolare la consapevolezza linguistica tra studenti di scuola secondaria di primo grado attraverso l'uso del linguaggio parlato e recitato. Il progetto, articolato in due moduli (teorico e pratico), ha preso avvio dall'analisi di miti classici, successivamente riscritti in chiave teatrale con un approccio collaborativo. I risultati, ottenuti tramite questionari e osservazioni qualitative, mostrano un miglioramento nelle competenze linguistiche e sociali degli studenti, accompagnato da un alto livello di soddisfazione per l'esperienza. La teatralizzazione dei testi ha dimostrato di stimolare la riflessione linguistica e di promuovere l'inclusività e il benessere emotivo degli studenti.

CHIARA LANZONI (chiara.lanzoni7@unibo.it) è laureata magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche all'Università di Bologna, dove attualmente frequenta il Dottorato di Culture Letterarie e Filologiche. Ha insegnato materie letterarie nella scuola media dal 2020 al 2023 (A022). I suoi interessi di ricerca riguardano la didattica della lingua italiana, con particolare attenzione alla scrittura e alla variazione linguistica.

Copyright © 2025 Chiara Lanzoni.

Il testo di questo contributo è distribuito con licenza Creative Commons BY.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. Introduzione

Nella didattica della scrittura, l'uso di progetti volti a creare contesti motivanti ha dimostrato un potenziale significativo per arricchire le competenze linguistiche e sociali degli studenti, specialmente nel contesto scolastico italiano (Cignetti *et al.* 2022: 157). Anche le *Indicazioni Nazionali* del 2012, tuttora in vigore, sottolineano l'importanza di favorire un approccio variazionistico, che promuova la riflessione sui diversi usi della lingua in funzione dei contesti comunicativi. Tuttavia, l'efficacia dell'insegnamento della variazione linguistica rimane spesso limitata, a causa di una focalizzazione quasi esclusiva sui testi letterari, senza spazio per un'analisi pratica e collaborativa né di altre tipologie testuali, né, tantomeno, del parlato.

In questo contesto si inserisce il progetto sperimentale qui descritto, che ha coinvolto due classi prime di scuola media con una percentuale significativa di studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES). L'obiettivo principale della sperimentazione è stato quello di stimolare la consapevolezza della variazione linguistica e delle capacità espressive attraverso la riscrittura teatrale di miti classici. Strutturato in due moduli, uno teorico e uno pratico, il progetto ha permesso agli studenti di lavorare in gruppi supportati da un approccio di *cooperative learning*, realizzando un copione originale e curandone la messa in scena. Questa metodologia, che sfrutta una riscrittura creativa diamesicamente connotata (da testo narrativo classico a parlato-recitato), è risultata particolarmente efficace nel promuovere la riflessione attiva sulla lingua e sulle sue sfumature espressive, favorendo al contempo lo sviluppo di competenze sociali e trasversali e garantendo l'inclusività degli studenti e delle studentesse con BES.

2. Il progetto

2.1. Descrizione generale, metodologie, obiettivi

Come anticipato, la sperimentazione didattica in oggetto ha riguardato la rielaborazione di un testo narrativo tramite la trasformazione in copione teatrale, proponendo quindi un cambiamento del canale da scritto a parlato, ma prendendo in oggetto una specie di parlato particolare: il parlato-recitato¹.

¹ O parlato recitando, nell'accezione già di Nencioni (1976: 1): «Ho dunque distinto a priori due specie di parlato: il parlato-parlato e il parlato-scritto (nel quale secondo è poi da suddividere il parlato citato entro una cornice narrativa -novella o romanzo-, e il parlato recitando».

Questo tipo di parlato, pur condividendo² alcuni tratti con il parlato più propriamente detto (o parlato-parlato), si differenzia da quest'ultimo per alcune caratteristiche fondamentali. Innanzitutto, i due si discostano l'uno dall'altro per quanto riguarda la situazione comunicativa: nel parlato-parlato, infatti, essa è referenziale e difficilmente determinabile, mentre nel parlato-recitato non è descritta, bensì presentata e inclusa nel testo, oltre il quale non si può risalire. In secondo luogo, il parlato-parlato è spontaneo, in esso le scelte stilistiche muovono dal livello prelessicale e la risposta dell'allocutario non è prevedibile, mentre nel parlato-recitato le medesime scelte muovono da un testo già costituito in cui le risposte sono già scritte. Ancora, nel parlato-parlato i dialoghi sono ricchi di informazioni e di valori allocutivi, ma poveri di informazioni ed effetti perlocutivi, mentre nel parlato-recitato troviamo la situazione inversa. Infine, nel parlato-parlato l'espressività è rivelatrice del temperamento del parlante, mentre in quello recitato è solo indiretta, gestita dall'attore.

Nonostante queste importanti differenze, ci si è mossi comunque nell'ambito del canale orale di espressione e quindi della diamesia³. La bontà di questo tipo di attività, e del teatro in particolare come mezzo di avvicinamento ad una competenza diamesica consapevole è sottolineato da Pilotto (2004: 112):¹

Nel caso in cui si sia scelto – dal secondo dopoguerra in poi – di far stendere il testo ai ragazzi stessi, si è riscontrato come la finalità di scrivere per rappresentare abbia facilitato il loro coinvolgimento, in un'attività a volte difficoltosa per molti alunni, per il divario esistente tra lingua parlata e lingua scritta. Nonostante questa differenziazione esista anche nel teatro – in quanto la lingua utilizzata nelle battute sulla carta è poi passibile di modifiche quando si arriva alla fase della recitazione – il semplice fatto che ciò che è sulla carta «sia scritto per essere detto» avvicina la modalità di stesura e di impiego della lingua a una dimensione orale.

Questo progetto è stato proposto a due delle tre prime medie di un Istituto Paritario della provincia di Reggio Emilia.

La sperimentazione si è divisa in due moduli: uno teorico e uno pratico. Durante il primo si è parlato insieme e ci si è confrontati sul concetto di diamesia, coerentemente con l'età e la possibilità degli studenti coinvolti⁴. Si è ragionato sul significato di «copione» e sulle sue peculiarità. Dopo questo primo

² Ci si riferisce, per esempio, alla necessità per entrambi della presenza fisica dei parlanti e della percezione immediata della voce naturale, integrata dal contesto extralinguistico. Cfr. Nencioni (1976: 51), Pistolesi (2015: 32).

³ Sullo statuto della diamesia come asse di variazione si vedano almeno Mioni (1983) e Berruto (2012).

⁴ In particolare, è stato proposto alle classi prime della scuola secondaria questo progetto basandosi su alcuni traguardi per lo sviluppo delle competenze e su alcuni obiettivi di apprendimento che gli studenti avevano raggiunto o avrebbero dovuto raggiungere, secondo le *Indica-*

momento, sono stati letti ad alta voce e analizzati alcuni miti⁵, con particolare attenzione ai personaggi, ai temi e alle caratteristiche principali generali, creando la base per la successiva riscrittura creativa collaborativa.

In seguito, trattandosi di classi che necessitavano di particolare attenzione⁶, con l'aiuto delle insegnanti e degli insegnanti di sostegno, si è proceduto alla suddivisione in gruppi. Si è cercato di rendere il progetto più inclusivo possibile, fornendo testi, strumenti e supporti adatti e, dove non si riuscisse a sopperire comunque, trovando ruoli importanti che anche gli studenti con BES riuscissero a svolgere, come recitare e/o occuparsi della preparazione delle scenografie. I ragazzi hanno lavorato autonomamente al copione e alla realizzazione di costumi e scenografie e, al termine del progetto, hanno recitato il loro copione davanti ai compagni. Tutta la sperimentazione, dalle prime fasi alla messa in scena, si è svolta in presenza. Alla fine del progetto è stato chiesto ai ragazzi di compilare un questionario anonimo di validazione sull'esperienza vissuta e anche agli insegnanti è stato richiesto di scrivere il loro parere. È stato verbalizzato, da parte di entrambi, il piacere di svolgere un progetto diverso dal solito, che compendiasse più discipline e più abilità e, globalmente, la risposta è stata molto positiva.

Gli obiettivi del progetto, oltre a quello principale di rinforzare la consapevolezza dei preadolescenti riguardo alla variazione linguistica e alle possibilità espressive che la lingua italiana offre loro, sono un tentativo di gettare delle basi salde che permettano ai ragazzi di raggiungere i traguardi prefissati per loro dalle *Indicazioni Nazionali* e previsti per la fine delle scuole medie. In particolare, «applicare le conoscenze metalinguistiche per monitorare e migliorare l'uso orale e scritto della lingua», «conoscere e applicare le procedure di ideazione, pianificazione, stesura e revisione del testo a partire dall'analisi del compito di scrittura: servirsi di strumenti per la raccolta e l'organizzazione delle idee (liste di argomenti, mappe, scalette); utilizzare criteri e strumenti

zioni Nazionali al termine della scuola primaria. Tra questi, si leggono: «produrre testi (di invenzione, per lo studio, per comunicare) legati alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre, rielaborare testi manipolandoli, parafrasandoli, completandoli, trasformandoli (parafrasi e riscrittura)»; «leggere ad alta voce un testo noto e, nel caso di testi dialogati letti a più voci, inserirsi opportunamente con la propria battuta, rispettando le pause e variando il tono della voce»; «compiere operazioni di rielaborazione sui testi (parafrasare un racconto, riscrivere apportando cambiamenti di caratteristiche, sostituzioni di personaggi, punti di vista, riscrivere in funzione di uno scopo dato...)» (MIUR 2012). Si è scelto di usare il condizionale "avrebbero" perché si tratta di studenti che, negli ultimi due anni, hanno vissuto l'esperienza della Didattica a Distanza, che ha necessariamente rallentato gli apprendimenti.

⁵ L'edizione di riferimento è Piumini (2014).

⁶ Con questo termine si intendono classi in cui c'è un'alta percentuale di studenti con BES che hanno necessità di trovare un loro spazio all'interno del progetto. In particolare, nella sezione A c'erano quattro studenti con BES (di cui due con DSA e uno con spettro autistico e presenza del sostegno) e nella sezione B tre (di cui una con DSA, una con un ritardo cognitivo di media entità con presenza del sostegno e un ragazzino arrivato in Italia l'anno precedente). In totale si tratta del 20% dei 35 studenti interessati dalla sperimentazione didattica.

per la revisione del testo in vista della stesura definitiva; rispettare le convenzioni grafiche: utilizzo dello spazio, rispetto dei margini, titolazione, impaginazione», ma soprattutto «realizzare forme diverse di scrittura creativa, in prosa e in versi (ad es. giochi linguistici, riscritture di testi narrativi con cambiamento del punto di vista); scrivere o inventare testi teatrali, per un'eventuale messa in scena».

2.2. Fasi del lavoro e materiali utilizzati

La sperimentazione didattica è stata articolata in sei fasi principali, ideate per stimolare una maggiore consapevolezza linguistica negli studenti attraverso la trasformazione di testi narrativi in copioni teatrali. Il progetto mirava non solo a sviluppare la competenza linguistica e la sensibilità verso la variazione stilistica, ma anche a promuovere abilità sociali e collaborative tramite il *cooperative learning*, con una particolare attenzione agli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES). L'obiettivo era rendere il processo di apprendimento più inclusivo e coinvolgente, stimolando l'espressione personale e rafforzando il senso di appartenenza al gruppo classe. La metodologia adottata, partecipativa e interattiva, si basava su una progressione logica e graduale di attività teoriche e pratiche, concepite per consolidare le conoscenze linguistiche e favorire la creatività espressiva degli studenti.

Il percorso è iniziato con un modulo teorico incentrato sui fondamenti della variazione linguistica⁷, i principi base della narratologia e le tecniche teatrali. Questa fase preliminare è stata fondamentale per fornire agli studenti le conoscenze necessarie per analizzare e riscrivere i testi in modo consapevole. Attraverso lezioni interattive e ricche di esempi tratti da spezzoni di film, fumetti e brani letterari, gli studenti hanno potuto comprendere le differenze tra le modalità espressive di parlato e scritto, acquisendo le competenze essenziali per adattare un testo narrativo a una rappresentazione scenica. Al termine di questa fase, è stato previsto un primo momento di feedback, in cui gli insegnanti hanno raccolto le impressioni degli studenti, adattando il percorso formativo alle esigenze della classe e garantendo che anche gli studenti con BES avessero assimilato i concetti chiave.

Dopo questo modulo teorico, il progetto ha ripreso e approfondito il lavoro già avviato dagli studenti durante le lezioni di epica e di antologia. Nella prima, infatti, i ragazzi avevano studiato cinque miti classici: *Ercole e il Leone di Nemea*, *Dedalo e Icaro*, *Amore e Psiche*, *Teseo e il Minotauro* e *Ade e Persefone*. Nella seconda, invece, avevano affrontato diverse tipologie testuali, tra cui il

⁷ Per un inquadramento sul tema della variazione linguistica si veda almeno Lavinio 2024 e, più in generale, Fresu, Urraci 2024.

testo teatrale, apprendendone le caratteristiche fondamentali e acquisendo familiarità con le strategie e tecniche di realizzazione di questo particolare genere testuale. Questo lavoro preliminare ha offerto una solida base per le successive attività di riscrittura, poiché, come sottolineato da Cignetti *et al.* (2022: 157): «Le attività di riscrittura creativa funzionano molto bene su testi brevi e conosciuti, sempre per il fatto che in questo modo è ancora più facile concentrarsi sulla forma, senza disperdere energie cognitive sul reperimento delle idee».

A partire da queste conoscenze, gli studenti sono stati suddivisi in gruppi eterogenei utilizzando la metodologia del *cooperative learning*, che ha favorito la collaborazione tra compagni di abilità e background diversi. Si ritiene importante specificare che si trattava di classi recentemente rientrate a scuola dopo un lungo periodo di Didattica a Distanza e, pertanto, particolarmente carenti dal punto di vista del lavoro attivamente collaborativo. Ogni gruppo ha scelto uno dei miti sopra elencati come base per la riscrittura e ha iniziato a trasformarlo in un copione teatrale, adattando i dialoghi e reinterpretando i personaggi e le situazioni secondo la propria creatività, ma cercando di mantenere intatte le caratteristiche di partenza delle storie. La guida dell'insegnante è stata fondamentale per garantire che tutti i membri del gruppo partecipassero attivamente e che i BES fossero integrati nel lavoro di squadra, valorizzando le specificità di ciascuno e promuovendo un ambiente inclusivo.

Il modulo pratico, fase centrale del progetto, ha visto ogni gruppo approfondire la propria interpretazione creativa e sviluppare gli elementi scenici del copione. Gli studenti hanno lavorato sulle differenze tra scrittura e oralità, esplorando varie modalità di espressione linguistica per adattare il testo narrativo al contesto scenico. Questa attività ha offerto un'opportunità concreta per applicare le nozioni teoriche apprese, stimolando la capacità di espressione e la fiducia nella propria capacità di comunicare in modo efficace. La componente pratica del progetto ha inoltre incentivato l'espressione personale e ha permesso agli studenti di sperimentare il linguaggio in un contesto reale, rafforzando la loro competenza comunicativa.

A conclusione delle attività di scrittura, si è svolta una discussione collettiva in cui ogni gruppo ha presentato il proprio copione al resto della classe. Questo momento di confronto ha favorito la riflessione critica, consentendo agli studenti di discutere le loro scelte linguistiche e stilistiche, di spiegare le motivazioni delle loro interpretazioni e di migliorare la capacità di autovalutazione. La discussione ha rafforzato il senso di comunità e ha permesso a tutti di esprimersi liberamente, condividendo le esperienze e i risultati ottenuti. I copioni, una volta corretti secondo i risultati del confronto con compagni e docenti, sono stati messi in scena nella palestra della scuola davanti ai genitori degli studenti. È stato indubbiamente un momento di grande orgoglio ed emo-

zione per gli studenti, ma non è unicamente per questo che si è deciso di organizzare questo momento conclusivo. Infatti, come evidenziato da Cignetti *et al.* (2022: 159):

Di particolare importanza è prevedere un momento di valorizzazione finale (una lettura pubblica, una messa in scena, una mostra, una condivisione con le altre classi ecc.), che contribuisca a conferire all'esperienza progettuale un'impronta per così dire «straordinaria», nel senso etimologico del termine («che va oltre l'ordinario», cioè oltre ciò che ordinariamente si fa a scuola).

Infine, è stato somministrato un questionario di validazione per raccogliere le opinioni degli studenti sull'esperienza e misurare l'efficacia del progetto sotto il profilo didattico ed emotivo. Il questionario ha evidenziato un alto livello di soddisfazione, con molti studenti che hanno dichiarato di aver apprezzato l'approccio innovativo e di aver migliorato le proprie competenze linguistiche. Anche gli insegnanti hanno avuto l'opportunità di esprimere un feedback scritto sul progetto, valutandone la realizzazione pratica e considerando la possibilità di riproporlo in futuro.

2.3. Esempi di prodotti discussi

Sono stati selezionati alcuni dei copioni presentati dai ragazzi per discutere punti di forza e debolezze, nel tentativo di dimostrare che, sebbene sia il lavoro di preadolescenti alle prime armi, sono state raggiunte importanti consapevolezze sul genere testuale del teatro e, soprattutto, sulla collocazione del copione *in limine* tra scritto e parlato.

Non è possibile analizzare in questa sede la messinscena vera e propria del mito, che pure è stata svolta e meriterebbe un commento, perché non sempre coerente con il copione presentato agli insegnanti e perché soggetta a variabili non controllabili che esulano dal progetto, né dare un giudizio su costumi e scenografie (della cui valutazione si è occupato l'insegnante di arte). È però possibile analizzare le scelte linguistiche e stilistiche fatte dagli studenti in sede di lavoro, il modo in cui hanno integrato la parte scritta con le indicazioni sul modo di stare sul palco e di recitare e come sono stati in grado di restituire testi originali nella rielaborazione, ma coerenti con il testo di partenza.

Il primo copione selezionato è stato prodotto da tre studenti di 1°A. Loro si sono occupati della riscrittura del mito di Amore e Psiche.

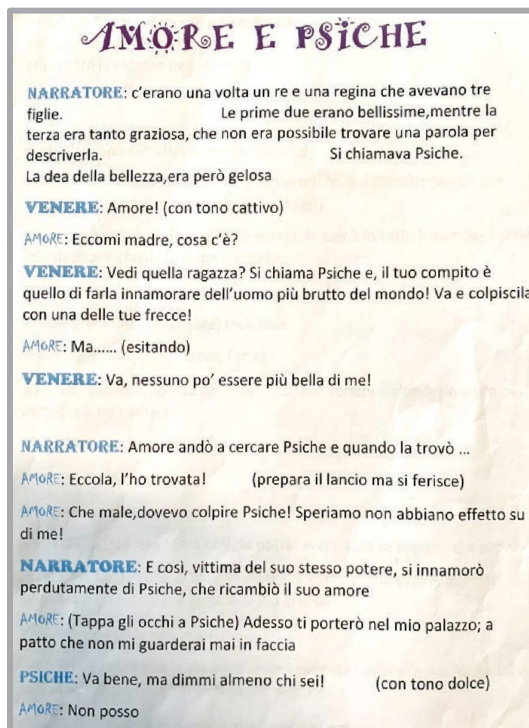


Figura 1: Copione di Amore e Psiche/1

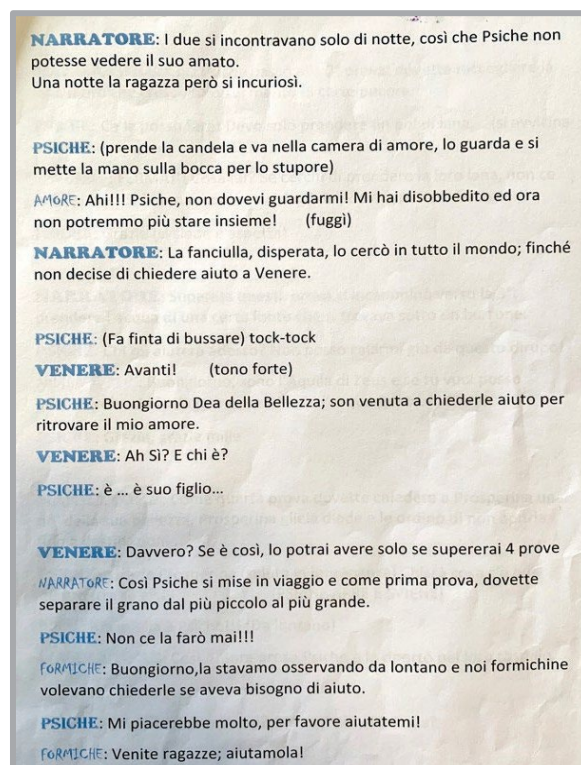


Figura 2: Copione di Amore e Psiche/2

L'elaborato, pur caratterizzato da semplicità lessicale e alcune imprecisioni sul piano sintattico e morfologico, può essere valutato positivamente per diversi aspetti. In primo luogo, la riscrittura risulta creativa e al tempo stesso coerente con la struttura narrativa originale. Gli studenti hanno evitato di riprodurre fedelmente il lessico del testo di partenza, preferendo utilizzare parole proprie. Questa scelta, pur riducendo la complessità lessicale necessaria per un testo mitologico, dimostra un notevole impegno e una certa autonomia linguistica, poiché gli studenti hanno fatto affidamento sulle proprie risorse espressive.

La struttura del testo teatrale è organizzata in modo chiaro, con una presenza significativa di didascalie che integrano elementi extralinguistici: vengono specificati gesti, espressioni facciali e tonalità di voce, suggerendo un buon livello di consapevolezza sull'importanza della componente non verbale nella comunicazione scenica. Si nota inoltre un uso adeguato dei deittici, che contribuisce alla performatività e all'efficacia dell'azione teatrale.

L'uso del narratore è stato dosato con attenzione, evitando eccessi e lasciando spazio a una caratterizzazione, seppur essenziale, dei personaggi. Ciascun personaggio ha ricevuto una propria funzione all'interno del copione, e in alcune situazioni gli studenti hanno scelto di introdurre soliloqui piuttosto che interventi narrativi esterni, a beneficio della profondità drammatica.

Il secondo elaborato presentato è la rielaborazione del mito di Ercole e il Leone di Nemea svolta da quattro studenti di 1°B. In questo gruppo era presente uno studente con BES, a cui ci si riferirà come K., arrivato in Italia dalle Filippine nell'anno precedente al progetto e con conseguenti difficoltà linguistiche che gli causavano problematiche nell'integrarsi con la classe. Durante la stesura del copione, K. è stato particolarmente seguito anche dall'insegnante di sostegno della classe. Nonostante ne avesse la possibilità, K. non ha voluto svolgere il progetto in lingua inglese, ma in italiano e per questo è stato ammirato ed aiutato dai compagni nel lavoro. Alla fine, gli è stato, con suo grande orgoglio, assegnato il ruolo di Ercole, protagonista della recita.

ERCOLE E IL LEONE DI NEMEA

SI RACCONTA CHE ERCOLE, EROE FIGLIO DI ZEUS, DOPO UNA TERREBBILE BATTAGLIA, IMPAZZÌ A CAUSA DI ERA, UNA DIVINITÀ GELOSA DI LUI CHE LO AVEVA COLPITO CON UN INCANTESIMO. NEL COLMO DELLA SUA PAZZIA, L'EROE GETTÒ I SUOI STESSI FIGLI NEL FUOCO. (SCENA DEI BAMBINI NEL FUOCO, MANI NEL CAPELLO: "DODDIO, CHE COSA HO FATTO!")

QUANDO TORNÒ IN SÉ, ERCOLE ABBANDONÒ LA CITTÀ; (ERCOLE ABBANDONA LA CITTÀ: "DEVO ANDARME NE DA QUI")

POI ANDÒ AD INTERROGARE L'ORACOLO DELLE DIVINITÀ: "OH, SAGGIO ORACOLO DIVINO, TU CHE HAI TUTTE LE RISPOSTE DIMMI COSA DEVO FARE PER RIMEDIARE AL MIO GRAVISSIMO ERRORE?" L'ORACOLO RISPOSE: "PER RIMEDIARE AL DISTRATTO CHE HAI FATTO, DOVRAI METTERTI AL SERVIZIO DEL RE EURISTEO PER DODICI ANNI E COMPIERE DODICI FATICHE."

"VA BENE, VADO SUBITO." ERCOLE FECE COME GLI AVEVA DETTO L'ORACOLO E SI RECÒ NELLA CITTÀ DI TIRINTO, SU CUI REGNAVA EURISTEO. APPENA ERCOLE ARRIVÒ, IL SOVRANO GLI ORDINÒ: "VÀ, TROVA IL LEONE NEMEA, UCCIDILO E PORTAMI LA SUA PELLE!" "D'accordo, comaro." LA PRIMA FATICA: "IL LEONE DI NEMEA ERA UNA BESTIA LEGGENDARIA: FIGLIA DI TIFONE, SI DICEVA CHE FOSSE INVULNERABILE AGLI ARMI DEGLI UOMINI, QUESTA CREATURA SELVAGGIA TERROREZZAVA GLI UOMINI E GLI ANIMALI E NESSUNO OSAVA AVVICINARSI A LUI. ERCOLE SI DISESSSE SUBITO ALLA RICERCA DEL LEONE DI NEMEA. (ERCOLE SI GUARDA IN TORNTO)

DOPO DUE GIORNI DI RICERCA ERCOLE TROVÒ IL LEONE. "FINALMENTE TI HO TROVATO, VEDIAMO SE SEI DAVVERO COSÌ INVULNERABILE COME DICONO." E DA LONTANO GLI SCAGLIÒ UNA FRECCIA. TUTTAVIA, LA BESTIA ERA INVULNERABILE AGLI

Figura 3: Copione de Il leone di Nemea/1

ARMI E LA PUNTA DELLA FRECCIA, INVECE DI CONFICCARSI NELLA CARNE, ANDÒ IN MILLE PEZZI. "AH AH AH, CREDEVI CHE US TUE ARMI MI FACESSERO QUALCOSA?" ALLORA, ERCOLE PRESE LA SUA CLAVA DI LEGNO E CORSE VERSO IL LEONE. "VEDIAMO SE CON QUESTA RESISTI." LA BESTIA, COLTA DI SOPPRESA, APERTOSI E ANDÒ NASCONDESI IN UNA GROTTA VICINO; LA GROTTA AVEVA DUE USCITE E SE L'ERCOLE FOSSE ENTRATO DA UNA DELLE DUE APERTURE, IL LEONE SAREBBE POTUTO USCIRE FACILMENTE DALL'ALTRA, INTRAPPOLANDOLO. "HO TROVATO, SIGILLERÒ UNA DELLE DUE USCITE CON DELLE PIETRE COSÌ NON AVRAI SCAMPATO!"

POI ENTRO' E SI BUTTÒ SUL LEONE; POICHÉ NON POTEA UCCIDERLO CON LA CLAVA NE CON LE FRECCIE, GLI CIECONDO' IL COLLO CON LE BRACCIA E LO STENSE, FINO A SUFFOCARLO. COSÌ MORÌ IL LEONE DI NEMEA, FIGLIO DI TIFONE.

SUBITO DOPO, ERCOLE PRESE SULLE SPALLE IL LEONE E LO RIPORTÒ A TIRINTO: "ECCO IL TUO LEONE!" "NON È POSSIBILE! NESSUNO CI ERA MAI RIUSCITO!" SI DICE CHE EURISTEO, SCONVOLTO PER LA FORZA DI QUEL UOMO, SI NASCOSSE IN UNA GIARA DI BRONZO, NEL SOTTERRANEO.

Figura 4: Copione de Il leone di Nemea/2

Questo secondo copione, pur avvicinandosi maggiormente al tempo e allo stile propri del mito, presenta un livello inferiore di rielaborazione personale da parte degli studenti. Il testo rivela comunque una discreta capacità di costruzione performativa e una consapevolezza dell'uso del mezzo teatrale, come evidenziato dall'inserimento accurato delle didascalie. L'uso del fuori campo e del narratore onnisciente risulta predominante, limitando così il ruolo attivo dei singoli personaggi e lasciando minore spazio alla loro autonomia espressiva.

In termini di dinamismo scenico, il copione appare più statico, con minore attenzione alla varietà delle espressioni linguistiche ed extralinguistiche e una caratterizzazione più superficiale dei personaggi. Il lavoro di sceneggiatura ha dedicato minor attenzione alle battute, il che ha reso l'interazione tra i personaggi meno incisiva. Tuttavia, il gruppo ha lavorato con impegno e ha ottenuto un risultato complessivamente positivo. Un maggiore sforzo di riscrittura avrebbe potuto rendere il testo diafasicamente più informale, adattandolo meglio alle esigenze di un apprendente di italiano L2, per il quale un registro meno formale avrebbe facilitato la comprensione e l'interpretazione del copione.

Il terzo elaborato è stato presentato da quattro studenti di 1^oA. I ragazzi, come si vedrà nel copione, hanno fatto alcune scelte particolari che vale la pena analizzare. Il loro mito di partenza era quello di Ade e Persefone.

Come già evidenziato, gli studenti hanno compiuto alcune scelte linguistiche e strutturali peculiari. In primo luogo, hanno optato per un'alternanza dei ruoli nel fuori campo, assumendo a turno il ruolo di narratore esterno. Questa scelta è accompagnata dalla particolarità di inserire come uniche battute esplicite solo quelle fuori scena, lasciando invece che i dialoghi e le altre interazioni verbali siano frutto dell'improvvisazione dell'attore.

Nelle didascalie, gli studenti hanno segnalato gesti, turni di parola e alcune indicazioni generali su cosa dire, senza però fornire sempre le battute vere e proprie. Questo approccio non segue le convenzioni del testo teatrale, dove la didascalia solitamente è riservata alle indicazioni di movimento e non al contenuto verbale degli attori. Tuttavia, gli studenti hanno dichiarato esplicitamente l'intenzione di affidarsi all'implicito, valorizzando toni e gesti come elementi centrali dell'espressività teatrale.

L'aspetto performativo del copione risulta complessivamente efficace, con un utilizzo consapevole dei deittici per sostenere la performatività della scena. La rielaborazione si distingue per originalità, pur mantenendo una coerenza di fondo con la trama del mito. Tuttavia, l'assenza di alcune battute significative limita in parte la rappresentazione, rischiando di renderla un'esecuzione di lettura accompagnata da gesti anziché un dialogo teatrale strutturato. La scelta di privilegiare l'aspetto scenico rispetto alla definizione precisa dei dialoghi è certamente discussa, ma denota una consapevolezza avanzata dell'elemento

extralinguistico. Questo è stato confermato durante la messinscena, dove la gestualità e l'espressione hanno assunto un ruolo centrale.

Infine, il lessico utilizzato oscilla tra il registro mitologico e un linguaggio più semplice e accessibile, tipico degli studenti. Nel complesso, il copione riflette una buona comprensione e un approccio creativo, dimostrando un'interpretazione originale e al tempo stesso rispettosa della fonte mitica.

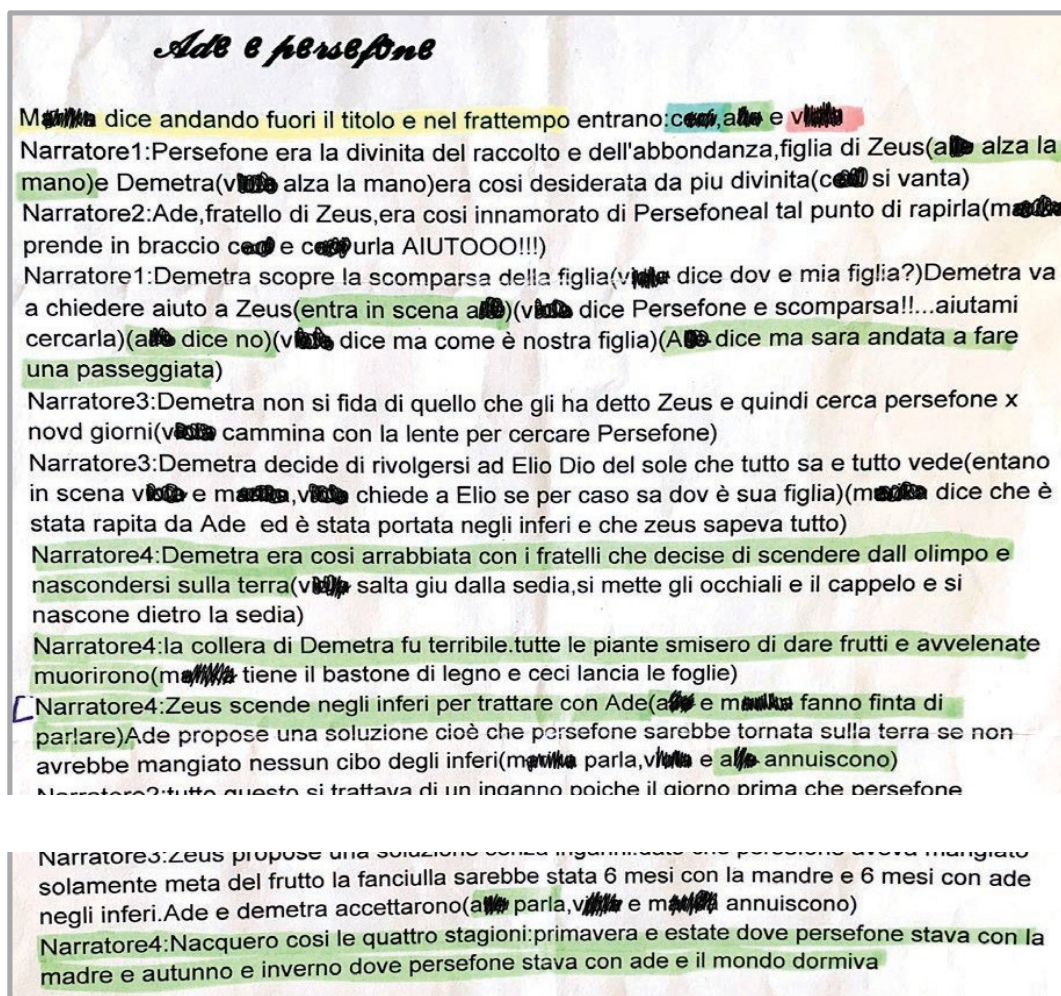


Figura 5: Copione di Ade e Persefone

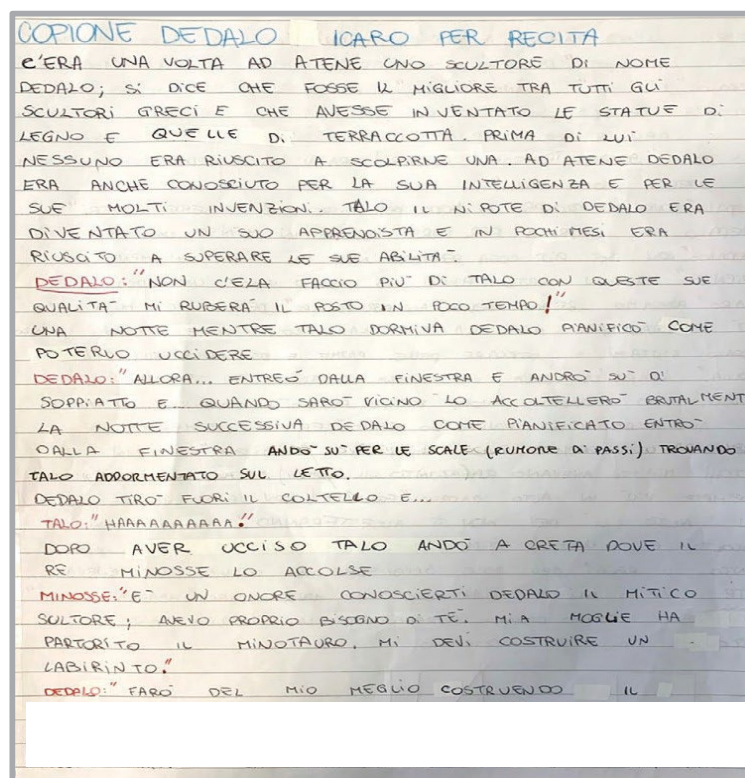


Figura 6: Copione di Dedalo e Icaro/1

Il quarto e ultimo elaborato analizzato è la riscrittura⁸ del mito di Dedalo e Icaro proposta da tre ragazzi di 1°B.

⁸ A. si è occupata volontariamente della riscrittura «in bella copia» del copione. Dalle immagini (scrittura in stampato maiuscolo, errori morfosintattici e grammaticali...) si evince la sua difficoltà su cui, però, anche in accordo con il suo PDP, sorvoliamo. Infatti, nel suo PDP si legge: «nella produzione scritta dovrà essere privilegiato il contenuto sulla forma». A., infatti, è una studentessa con DSA (dislessia e disortografia), che riscontra difficoltà significative nella lettura e, soprattutto, nella scrittura a livello ortografico. Nella sua classe era presente anche una studentessa con certificazione ai sensi della legge 104/92, a cui era formalmente assegnato il docente di sostegno. In accordo con il consiglio di classe, e nell'ottica di una gestione inclusiva delle attività laboratoriali, l'insegnante ha fornito un supporto trasversale anche ad altri studenti con DSA, tra cui A., facilitandone la partecipazione e il lavoro nei gruppi.

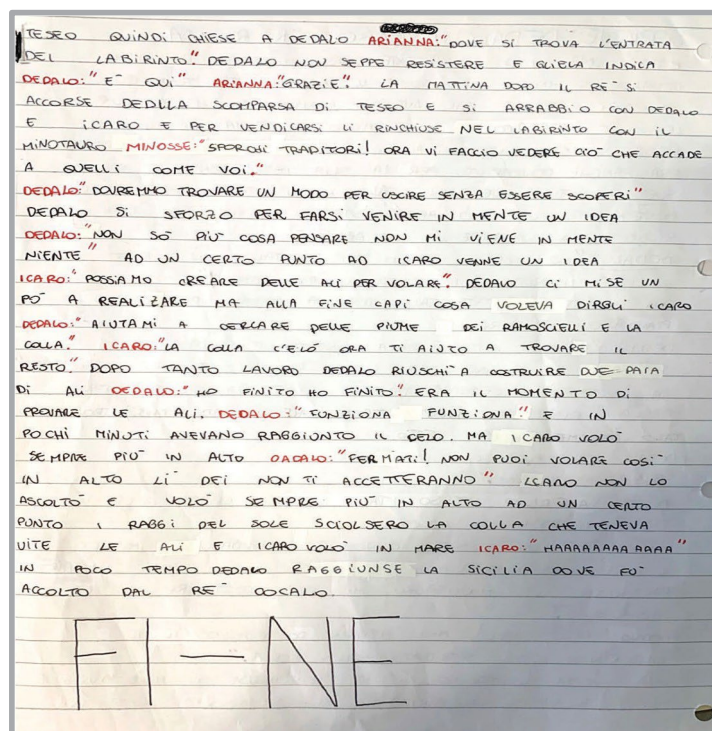


Figura 7: Copione di Dedalo e Icaro/2

Una delle studentesse del gruppo, a cui ci si riferirà come A., è aiutata dall'insegnante di sostegno. Il mito da cui è partito questo gruppo è quello di Dedalo e Icaro. Per loro è stato particolarmente difficile portare a termine il lavoro avendo l'attenzione di non escludere A. durante tutte le fasi, ma soprattutto di non farle pesare una differenza che lei già sente, essendo sempre accompagnata da un'insegnante in più. Nonostante le difficoltà iniziali, il gruppo ha dimostrato un impegno costante, producendo un lavoro coerente con il mito di partenza e rispettando i principali requisiti di un testo teatrale. La fase di rielaborazione è stata più lenta rispetto a quella degli altri gruppi, e il copione finale, pur non presentando elementi di forte innovazione, riesce a mantenere una buona aderenza alla narrazione originale.

Il testo è caratterizzato da una struttura narrativa lineare e da un lessico accessibile, elementi che lo rendono adatto al contesto didattico. Gli studenti hanno inserito diverse battute ben articolate e coerenti con la trama, anche se spesso adottano un registro informale che si discosta dal tono solenne tipico dei miti. Un aspetto meno sviluppato riguarda l'utilizzo delle didascalie: queste appaiono in modo sporadico e offrono poche indicazioni su gesti, espressioni e intonazioni, riducendo così la componente performativa del copione. Anche l'uso dei deittici e degli elementi extralinguistici risulta limitato, aspetti che avrebbero potuto arricchire la resa scenica. La figura del narratore è presente

ma non invasiva, lasciando ampio spazio ai personaggi, i quali però risultano appena caratterizzati.

Nel complesso, il gruppo ha completato il progetto con coerenza rispetto agli obiettivi previsti, dimostrando un buon livello di impegno e raggiungendo gli standard minimi per la realizzazione di un testo teatrale educativo, pur lasciando margine per miglioramenti in termini di profondità espressiva e complessità linguistica.

2.4. Osservazioni finali

I copioni selezionati e discussi nel paragrafo precedente vogliono essere un campione di tutti quelli realizzati dai ragazzi nel corso della sperimentazione didattica. Sebbene ci siano grandi differenze di resa finale tra un testo teatrale ed un altro, le caratteristiche basiche del genere possono dirsi acquisite da tutti gli studenti. Infatti, in ogni testo da loro prodotto erano presenti elementi tipici di questa tipologia testuale. Nonostante la giovane età degli studenti coinvolti, anche le nozioni basilari di diamesia e variazione linguistica sembrano acquisite in modo soddisfacente. Durante l'attività, i ragazzi hanno verbalizzato il piacere di affrontare in un modo diverso l'epica e la possibilità di realizzare da soli e poi interpretare in uno spettacolo un vero copione. Per loro è stato emozionante e gratificante che il progetto avesse un risvolto pratico e tangibile e che l'attività non si limitasse alla riscrittura.

Dal punto di vista strettamente didattico, gli studenti hanno acquisito in modo esaustivo le conoscenze richieste dalle insegnanti sui principali miti della mitologia greca e sul genere del teatro. Inoltre, sono stati capaci di riscrivere i testi in modo originale. Dal punto di vista linguistico e sociolinguistico, i ragazzi hanno dimostrato di aver interiorizzato la differenza tra scritto e parlato e la posizione mediana che il testo teatrale occupa in questa antitesi. Anche a livello di inclusività, possiamo ritenere il progetto proponibile anche in classi con alta percentuale di studenti con BES. Con le dovute accortezze, infatti, è possibile per ogni studente ritagliarsi uno spazio da protagonista.

Il lavoro di gruppo, poi, soprattutto nella loro fascia di età, stimola i ragazzi a conoscersi meglio, a fidarsi dei compagni di classe e ad impegnarsi e responsabilizzarsi perché il lavoro finale sia soddisfacente sia per sé che per gli altri. Anche nel questionario di gradimento i ragazzi hanno mostrato altissime percentuali di apprezzamento per questo tipo di attività e desiderio di rivivere esperienze di questo tipo.

Pur non potendo affermare che gli obiettivi delineati dalle *Indicazioni Nazionali* siano stati completamente raggiunti, è importante ricordare che essi rappresentano traguardi da conseguire nel corso dell'intero ciclo della scuola secondaria di primo grado. In questa prospettiva, il progetto qui descritto può essere considerato come un primo passo significativo in tale direzione, e si auspica che possa avere un seguito nei percorsi successivi.

3. Opinione di studenti e insegnanti

3.1. Il questionario di validazione degli studenti

Sono state raccolte e analizzate le risposte di circa trentacinque studenti. Il questionario era anonimo e organizzato in due parti. Nella prima, gli studenti potevano indicare la loro preferenza su una scala da «per niente» a «moltissimo» su diversi aspetti della sperimentazione didattica. Nella seconda, c'erano alcune domande aperte in cui si chiedeva cosa gli fosse piaciuto di più, cosa di meno e se avessero voluto cambiare qualcosa. Non essendo emerse particolari problematiche, non sono state riportate le risposte aperte, tutte generalmente positive, mentre è rilevante analizzare alcuni dei risultati emersi nella prima parte del questionario. In particolare, alla domanda «Frequentando questo progetto hai acquisito nuove conoscenze?» il 97% degli studenti ha selezionato le opzioni «molto» e «moltissimo», sottolineando la consapevolezza, da parte dei ragazzi, delle nozioni interiorizzate. Anche i materiali e gli strumenti utilizzati durante la sperimentazione didattica sono stati graditi dai ragazzi, che hanno selezionato le opzioni più alte di apprezzamento nel 94% dei casi. Durante lo svolgimento dell'attività era già stato verbalizzato a più riprese l'entusiasmo di lavorare ad un copione teatrale, ma soprattutto l'emozione per la possibilità di fare una messinscena vera e propria e di poter mostrare anche ai genitori la propria interpretazione del mito assegnato. Per quanto riguarda le difficoltà incontrate durante l'attività, solamente il 9% degli studenti ha selezionato la voce «abbastanza», mentre rispettivamente il 55% e il 36% di loro ha invece optato per «per niente» e «poco». Nonostante non si trattasse di un'attività semplice, i supporti forniti e le lezioni teoriche preliminari hanno dunque aiutato discretamente gli studenti durante il progetto, rendendolo, tutto sommato, agevole per la grande maggioranza di loro. Senza dubbio lo svolgimento è stato coadiuvato in larga misura dalla presenza costante di un grande numero di insegnanti insieme alle classi di volta in volta coinvolte, non sempre disponibile in tutte le situazioni, e questo va tenuto in considerazione.

Un altro dato interessante riguarda le percentuali di risposta alla domanda «Sei riuscito a lavorare bene all'interno del tuo gruppo?». A questo quesito, il 20% degli intervistati ha risposto «abbastanza», mentre l'80% ha selezionato «molto» o «moltissimo». Trattandosi di classi con un'altissima percentuale di studenti con BES, non era scontato che la maggior parte dei gruppi riuscisse a lavorare bene e sinergicamente ma, come è emerso anche dall'analisi degli elaborati, nella quasi totalità delle situazioni gli studenti sono stati in grado di gestire autonomamente e in modo positivo le situazioni. Anche i ragazzi con BES hanno messo molto impegno nell'attività ed hanno superato diversi ostacoli, rendendo l'attività piacevole per sé stessi e per i compagni, in un clima di serenità e di inclusività. Diversi di loro hanno affermato di non aver risentito di differenze di trattamento e di essersi sentiti «per la prima volta davvero

parte della classe». Per concludere, alla domanda «Rifaresti un'esperienza di questo tipo?» il 95% degli studenti ha risposto «moltissimo», mentre il restante 5% ha selezionato l'opzione «molto». Dati di questo tipo possono aiutare a meglio comprendere le esigenze dei ragazzi che apprezzano attività pratiche e ludiche, nelle quali possono mettere in mostra talenti differenti ed emergere anche se hanno difficoltà nello studio personale.

Tale consapevolezza non vuole porsi come sostitutiva ai modelli tradizionali di insegnamento, ma può essere un incentivo ad includere, tra le normali attività didattiche, progetti multidisciplinari di questo tipo.

3.2. Il feedback degli insegnanti

Come anticipato, anche agli insegnanti è stato chiesto un parere sull'attività svolta e sulla sua efficacia. Ne è emersa una risposta parimenti positiva. In particolare, l'insegnante di 1°A ha affermato:

Il progetto di riscrittura e di teatralizzazione del mito classico ha interessato molto la classe: gli alunni hanno lavorato nel rispetto dei tempi, delle consegne e delle varie fasi in cui era strutturata l'attività, adattandosi alle diverse modalità di lavoro e operando con impegno, creatività ed entusiasmo.

Dopo questa prima parte, in cui si è focalizzata sull'interesse provato dalla classe e sull'impegno dimostrato dagli studenti, ha proseguito:

L'esperienza è stata apprezzata e sicuramente verrà riproposta nei prossimi anni scolastici, perché agevola la comprensione del testo, favorisce l'inclusione e, grazie all'applicazione delle metodologie didattiche proprie del cooperative learning, consente una più partecipata collaborazione degli alunni.

Anche l'insegnante di 1°B si è dimostrata soddisfatta del lavoro proposto, che ha commentato in questo modo:

Gli studenti hanno sicuramente acquisito delle nuove competenze, tra cui quelle non semplici del linguaggio teatrale, come l'intonazione, l'espressività e la prossemica. Hanno imparato poi a scendere a compromessi con le esigenze di ciascun membro del gruppo, anche i più fragili. L'attività ha avuto un riscontro positivo, sicuramente è un lavoro che riproporremo in futuro.

4. Conclusioni

La sperimentazione didattica di riscrittura creativa di un mito classico combinata alla sua drammatizzazione in copione teatrale si è rivelata un approccio efficace per unire il lavoro sulla variazione linguistica al consolidamento di abilità fondamentali quali la lettura (in questo caso espressiva) e la

scrittura. D'altra parte, non è una novità che il teatro sia un buon alleato tanto per lo studio della lingua quanto per lo sviluppo di abilità sociali. Infatti, come evidenzia Pilotto (2004: 111):

Se si considera l'attività teatrale come una modalità in più che la scuola può utilizzare per realizzare i suoi intenti formativi, non bisogna trascurare uno degli obiettivi che maggiormente rafforzano il binomio 'educazione e teatro' a scuola: l'apprendimento della lingua. Questo processo è basato sull'abilità del bambino di giocare con i suoni e con le parole prima che sull'apprendimento delle regole grammaticali. Quando il bambino si impegna in dialoghi spontanei con altre persone, assimila il loro linguaggio e i loro ruoli arrivando così a comprendere i modi della comunicazione linguistica. Tutto ciò, quando il piccolo alunno raggiunge l'età evolutiva adatta, può essere direttamente connesso alla dimensione drammaturgica, ovvero all'utilizzo del testo teatrale e della sua messinscena. La drammatizzazione quindi può sviluppare le capacità di leggere e scrivere. Ciò avviene sia quando si impiega un testo già esistente per la rappresentazione, sia quando invece lo si stende per l'occorrenza.

Questo, insieme a quanto ricordato in precedenza sulla maggiore efficacia del lavoro di riscrittura quando si parte da una base nota, va a confermare anche l'idea dell'approccio variazionistico come "implicita sostanziazione", parafrasando le parole di Cantoni e Fresu (2020: 1004), della didattica, trasversale e applicabile a livello interdisciplinare. Un approccio, dunque, non troppo dispendioso a livello di tempo né di energie, come comunemente si pensa. Per questo motivo, si ritiene cruciale mostrare ai docenti esempi e modelli di progetti che, esplicitamente o meno, includano la variazione linguistica nella pratica didattica quotidiana, auspicando una diffusione di queste attività e di questi approcci non più solo nella documentazione scolastica, dove già trovano posto, ma nella prassi di molti insegnanti.

Riferimenti bibliografici

- Berruto, Gaetano (2012), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, Carocci.
- Cantoni, Paola – Fresu, Rita (2020), *Altri modelli per l'insegnamento della variazione: riflessioni teoriche e proposte didattiche*, in «Italiano LinguaDue», 1, pp. 991-1006.
- Cignetti, Luca – Demartini, Silvia – Fornara, Simone – Viale, Matteo (2022), *Didattica dell'italiano come lingua prima*, Bologna, il Mulino.

- Fresu, Rita – Urraci, Giovanni (a cura di) (2024), *Una lingua, molte "lingue". La variazione linguistica nella didattica dell'italiano: teorie, strumenti, pratiche*, Firenze, Cesati.
- Lavinio, Cristina (2024), *Insegnare a dipanare e governare l'intreccio delle varietà*, in Fresu, Urraci 2024: 21-36.
- Mioni, Alberto M. (1983), *Italiano tendenziale: osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione*, in AA. VV., *Scritti linguistici in onore di Giovan Battista Pellegrini*, Pisa, Pacini, pp. 494-517.
- 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.
- Nencioni, Giovanni (1976), *Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato*, in «Strumenti critici», X, pp. 1-56.
- Pistolessi, Elena (2015), *Diamesia: la nascita di una dimensione*, in Barbara Gili Fivela, Elena Pistolessi, Rosa Pugliese (a cura di), *Parole, gesti, interpretazioni. Studi Linguistici per Carla Bazzanella*, Roma, Aracne, pp. 27-56.
- Pillotto, Serena (2004), *La Drammaturgia nel Teatro della Scuola*, Milano, LED Edizioni Universitarie.
- Piumini, Roberto (2014), *Dei ed eroi dell'Olimpo. Oscar Junior*, Milano, Mondadori.
- Varriale, Cosimo – Baiano, Tommaso – Garribba, Gennaro – Orlando, Rosaura (1997), *Il "Cooperative learning": un metodo per l'apprendimento disciplinare e per l'educazione del sentimento sociale*, in «Rivista di Psicologia Individuale», 41, pp. 47-54.
-

I *Promessi sposi* in Instagram: una sperimentazione didattica nella scuola secondaria di secondo grado

MAURA CATANIA

The *Promessi sposi* on Instagram: a teaching proposal in secondary schools

This paper presents an educational proposal based on the reading of the *Promessi sposi* in a second-year upper secondary school class. Students were encouraged to rewrite selected passages from the novel in the form of Instagram posts. The use of Instagram supported the reworking and appropriation of the literary text in an activity that proved to be both engaging and motivating. It enabled students not only to share their creative outputs, but also to focus on aspects of the writing process that are sometimes overlooked. The activity also offered a valuable opportunity for metalinguistic reflection, allowing students to deepen their understanding of the Italian language in its various forms.

Questo contributo presenta una proposta didattica a partire dalla lettura dei *Promessi sposi* in una classe seconda della scuola secondaria di secondo grado: gli studenti sono stati sollecitati a riscrivere in forma di post di Instagram alcuni brani del romanzo. L'uso di Instagram ha favorito la rielaborazione e l'appropriazione del testo letterario, in un'attività che è risultata motivante e ha consentito di condividere non solo i prodotti realizzati, ma anche di mettere a fuoco alcuni aspetti talvolta trascurati del processo di scrittura. È stata anche una preziosa occasione di riflessione metalinguistica, che ha permesso agli studenti di conoscere meglio la lingua italiana nelle sue varietà.

MAURA CATANIA (mauracata97@gmail.com), dopo aver conseguito la Laurea magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee e Scienze Linguistiche all'Università di Bologna nel 2022, è attualmente insegnante di materie letterarie e latino presso il Liceo Statale "Alvise Cornaro" di Padova.

Copyright © 2025 Maura Catania.

Il testo di questo contributo è distribuito con licenza Creative Commons BY.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. Introduzione

Ancora oggi, il documento delle *Indicazioni nazionali* per i percorsi liceali (MIUR 2010) rimane un punto di riferimento per la progettazione delle attività didattiche. Per l'insegnante di italiano del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado si ribadisce l'importanza di concentrarsi sulle differenze generali nell'uso della lingua orale, scritta e trasmessa. Inoltre, si incoraggia a una didattica della lingua che si avvalga del digitale, prestando attenzione alle diverse forme della videoscrittura e della comunicazione multimediale. Nel paragrafo riguardante la letteratura del medesimo biennio, il documento menziona esplicitamente *I promessi sposi*, specificando che lo studente

leggerà i *Promessi Sposi* di Manzoni, quale opera che somma la qualità artistica, il contributo decisivo alla formazione dell'italiano moderno, l'esemplarità realizzativa della forma romanzo, l'ampiezza e la varietà di temi e di prospettive sul mondo (MIUR 2010: 14).

Mediare il materiale linguistico e letterario dell'opera manzoniana rappresenta una vera sfida per l'insegnante che si confronta con le nuove generazioni¹. Anche sviluppare una consapevolezza linguistica che vada oltre il solo contesto scolastico non si prospetta affatto un'impresa semplice. Per unire questi diversi percorsi, è possibile avvalersi dell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), come nel caso dell'esperienza didattica di cui si renderà conto in questo breve elaborato. Esso mostra un modello didattico simile a quello adottato da Chiara Lanzoni (2024: 129-140), che ha lavorato sul legame tra variazione linguistica e didattica della lingua a partire dal testo manzoniano. Infatti, Lanzoni ha proposto una trasposizione in chat WhatsApp di alcune scene dei *Promessi sposi* agli alunni della scuola secondaria di primo grado.

In questo lavoro, si renderà conto di un'attività per il grado scolastico successivo, utilizzando sempre il testo manzoniano ma, come tecnologia, verrà proposto il social network Instagram²: unendo questi mondi apparentemente molto lontani, è possibile lavorare sulle varietà diafasiche della lingua.

¹https://www.istat.it/it/files//2023/05/STATISTICA_TODAY_Libri_biblioteche.pdf (ultima consultazione: 10.03.2025).

² Inoltre, mentre Lanzoni (2024:131) svolge l'attività con il supporto delle tecnologie dell'istituto scolastico e dell'aula di informatica, nel presente lavoro si proporrà la modalità BYOD.

2. I social network: strumenti utili per l'insegnante di italiano

L'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione si rivela estremamente utile per la costruzione di percorsi alternativi alla didattica tradizionale: è possibile innovare il lavoro in classe, permettendo di operare in un'ottica laboratoriale o in una modalità didattica costruttiva. Come nota Viale (2018b: 12), usare le tecnologie, però, non è automaticamente sinonimo di innovazione didattica. Sempre Viale (2018b: 13-14) ha proposto una classificazione dei tipi di impatto delle tecnologie sulla didattica della lingua, sulla base di tre specifici obiettivi perseguiti nell'attività: l'aumento della motivazione, il miglioramento dell'organizzazione del compito e il potenziamento dell'abilità linguistica messa in gioco. Mentre l'incremento motivazionale permane sullo sfondo dell'attività didattica che si avvale delle tecnologie, il loro utilizzo può influenzare o meno il piano organizzativo dell'esercizio e quello delle *skills* degli studenti.

I social network³ rappresentano un tipo di tecnologie spendibile dall'insegnante di italiano: offrono l'occasione di mettere in gioco le abilità linguistiche dello studente e di educare al loro uso consapevole. Già il progetto *TwLetteratura*⁴ ha dimostrato come i social possano essere sfruttati per attività didattiche incentrate su lingua e letteratura. Infatti, Miglietta (2018: 73) riconosce l'utilità di questo impiego di Twitter⁵ per il conseguimento di obiettivi didattici: stimola la lettura dei classici, regala l'occasione di sperimentare le regole della scrittura sintetica e educa a un utilizzo consapevole dei social. Un altro progetto da menzionare è *Lingua Italiana Per Stranieri (progetto LIPS)*⁶, una pagina Facebook creata nel 2012, che rappresenta un esempio di uso didattico di questo social network. Cotroneo (2013: 37-57) ha indagato come, in questo caso, Facebook costituisca un ambiente di apprendimento virtuale per gli studenti di italiano come seconda lingua, grazie all'utilizzo dei suoi strumenti come input linguistico.

Nell'esperienza didattica qui raccontata, si è deciso di utilizzare Instagram, che negli ultimi anni si è molto diffuso, diventando nel tempo il social più utilizzato⁷: attraverso l'uso di immagini, video e storie, favorisce una connessione immediata tra parole e concetti visivi. Questo approccio permet-

³ Si vedano: sulla lingua italiana del web Antonelli 2014; Lubello 2016; sull'italiano dei social network Gheno 2017; Tivosanis 2019.

⁴ <https://www.twletteratura.org/> (ultima consultazione: 23.06.2024).

⁵ Twitter è stato ribattezzato "X" nel luglio 2023 a seguito dell'acquisizione da parte di Elon Musk. Nel presente saggio si mantiene la denominazione "Twitter", coerente con il periodo dell'attività didattica.

⁶ <https://www.facebook.com/groups/31872663604/> (ultima consultazione 25.06.2024).

⁷ <https://www.uniobia.it/eventi/instagram-supera-facebook-in-italia-analisi-uniobia-sui-dati-ue> (ultima consultazione 10.12.2024).

te di osservare la lingua attraverso contesti concreti e situazioni quotidiane, che si prestano per una riflessione metalinguistica sulle varietà diafasiche. Inoltre, a differenza di Facebook, che privilegia testi lunghi e a volte complessi, e di Twitter, che si concentra su messaggi brevi e talvolta criptici, Instagram consente di esprimere una varietà di contenuti in un contesto immediato e di facile comprensione.

Una comunicazione di questo tipo è particolarmente utile per lo studio della lingua, ma anche per il suo insegnamento. Infatti, questo social è stato già scelto come TIC per la didattica: Iasci (2016: 19-29) illustra il *contest* ludico promosso dall'*Escuela Oficial de Idiomas de Alcalá de Henares*⁸ tra i suoi alunni. Tramite Instagram, si immortalano elementi della cultura italiana presenti sul territorio: oltre agli obiettivi sociali e interculturali perseguiti dall'attività, vi è anche uno scopo linguistico, incentrato sulla dimensione lessicale della lingua utilizzata nei testi creati per i post. Gli impieghi di Instagram nella didattica della lingua sono stati esplorati anche negli studi di Dota, utili esempi per sviluppare la competenza varietistica negli studenti: nel primo (Dota: 2019, 104-130), partendo dal ruolo cruciale della componente verbale nei post di Instagram, ha indagato la consistenza della variazione diastratica dell'italiano usato dai giovani sul web; nel secondo (Dota: 2024, 129-140), considerando le specificità testuali di Instagram, ha confrontato le variazioni di registro di uno stesso testo digitale riproposto in un'altra piattaforma (nel caso specifico, Wikipedia).

3. L'esperienza didattica: riscrivere un episodio dei *Promessi sposi* come post di Instagram

L'esperienza illustrata nasce dalla volontà di suscitare negli studenti una riflessione metalinguistica sulla variazione diafasica dell'italiano, a partire dal ripasso dei capitoli sulla rivolta del pane (XII, XIII) dei *Promessi sposi*.

Alla luce di questa premessa disciplinare, gli obiettivi didattici perseguiti nell'attività ne hanno più ampiamente riguardato la sfera sociale, linguistica e digitale. I traguardi sociali sono stati distribuiti trasversalmente nelle varie fasi dell'attività: per svolgere il lavoro in gruppo, i ragazzi devono necessariamente collaborare tra loro, risolvere i conflitti e aprirsi al confronto. Oltre a sviluppare competenze di cittadinanza, però, la collaborazione modifica sia l'attività di scrittura, dal momento che la progettazione diventa un processo sottoposto al vaglio del gruppo, sia le abilità messe in gioco, poiché l'uso della tecnologia combina vari saperi, talvolta inediti, dei diversi componenti.

⁸ <https://www.instagram.com/eoialcala/> (ultima consultazione: 29.06.2024).

Sul piano linguistico, l'attività ha perseguito lo sviluppo di capacità di comprensione e rielaborazione di un testo letterario. Inoltre, trasformando un testo narrativo ottocentesco in una forma testuale comunicativa contemporanea, si è incentivata la riflessione metalinguistica sulle varietà della lingua italiana e sull'uso adeguato del registro rispetto al contesto.

Sul piano delle competenze digitali, l'uso didattico di Instagram ha favorito l'acquisizione di abilità nella trasformazione di contenuti in formato multimediale e nella gestione consapevole della comunicazione online. Stimolando al contempo creatività e motivazione, si è mirato a raggiungere alcune delle competenze chiave europee per l'apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione Europea 2018), per sviluppare la capacità di utilizzare con spirito critico e creativo le tecnologie digitali e di partecipare alla società. L'uso di Instagram ha permesso di lavorare proprio in questa direzione, offrendo un ambiente digitale in cui gli studenti hanno potuto sviluppare non solo abilità tecniche, ma anche capacità comunicative, creative e riflessive. Infatti, l'attività ha mirato a obiettivi di diverse aree di competenza, tra cui la creazione di contenuti digitali, la comunicazione online e la alfabetizzazione digitale, valorizzando l'uso consapevole, responsabile e produttivo dei social media.

Per raggiungere questi obiettivi, l'approccio metodologico ha fatto riferimento ad una didattica laboratoriale, in cui l'esperienza concreta stimola il ruolo attivo dello studente, e ad una didattica collaborativa, che coinvolge la dimensione sociale dell'apprendimento tra pari⁹. Integrando l'uso delle tecnologie¹⁰, la didattica è stata arricchita da *tools* utili agli studenti per la costruzione dell'apprendimento.

3.1. Prerequisiti per l'attività

Il lavoro, proposto durante una supplenza breve nell'ultima settimana di maggio 2023, è stato svolto con gli studenti al secondo anno di un liceo delle scienze umane a indirizzo economico-sociale nel ferrarese.

Gli alunni, che avevano già studiato *I promessi sposi*, possedevano delle conoscenze pregresse sui principali aspetti del romanzo, sia dal punto di vista letterario che linguistico. Tra questi, un riferimento va fatto ai paratesti dell'edizione manzoniana. Durante le lezioni, avendo in adozione varie edizioni del testo, in base alle disponibilità in casa, gli studenti avevano l'abitudine di confrontare le informazioni presenti in note e commenti.

⁹ Per una bibliografia di riferimento si rimanda a Rivoltella, Rossi 2022.

¹⁰ Per una bibliografia di riferimento si rimanda a Panciroli 2021.

Per le preconoscenze sociolinguistiche, si è fatto riferimento a quanto appreso dal manuale di grammatica¹¹ adottato in classe: gli studenti avevano gli strumenti per comprendere come la lingua possa adattarsi alle circostanze, ai gruppi sociali e alle situazioni comunicative.

Rispetto all'uso di Instagram, tutti i ragazzi conoscevano già il social e sapevano utilizzarlo.

Altri prerequisiti all'attività sono stati la conoscenza delle caratteristiche di un testo narrativo e il saper narrare trame, selezionando informazioni significative in base allo scopo. Nella costruzione di un post di Instagram per un account personale, la comunicazione è di tipo identitaria ed espressiva, con funzione emotiva. Perciò, un altro prerequisito richiesto è stata la nozione di punto di vista, poiché il contesto della riscrittura prevede la focalizzazione su di esso. Inoltre, gli studenti avevano familiarità con la discussione collettiva, per arrivare insieme a scelte derivate dal compromesso.

3.2. Le difficoltà incontrate

L'idea originale era di procedere tramite l'adozione dell'approccio *BYOD* (*Bring Your Own Device*), in modo che ognuno potesse connettersi dal proprio dispositivo a un unico account Instagram, creato dall'insegnante. Infatti, il social permette di generare un *account* gratuitamente e di accedervi da più dispositivi, tramite le credenziali inserite al momento dell'iscrizione. Ad esso si può accedere sia tramite web sia tramite applicazione scaricabile gratuitamente dallo *store*. Il profilo può essere pubblico o privato; in quest'ultimo caso, rimane visibile a tutti i *followers* accettati dall'utente.

A causa del poco tempo a disposizione, si è deciso di utilizzare i *devices* che gli studenti avevano al momento: chi era in possesso del cellulare con l'applicazione installata ha provveduto autonomamente a creare un profilo Instagram e il relativo post. Alcuni studenti invece, per mancanza di spazio di memoria sul telefono o per altri motivi, hanno utilizzato strumenti diversi con il lasciapassare dell'insegnante: un gruppo ha utilizzato il blocco note sul proprio cellulare, mentre un altro si è servito di carta e matita.

3.3. Le fasi dell'attività didattica

3.3.1 Prima fase: introduzione ai lavori

Nella prima fase del lavoro, l'insegnante ha riservato uno spazio di trenta minuti per un *brainstorming* sulle differenze dell'uso della lingua in varie situazioni e contesti, lasciando ampio spazio alle idee dei ragazzi. Dopo aver in-

¹¹ La classe aveva in adozione Savigliano Claudia (2020), *Dal pensiero alle parole. Esprimersi e comunicare in lingua italiana*, Milano, Garzanti Scuola.

staurato un dialogo, si è proposta alla classe una versione semplificata dello schema sulla variazione linguistica dell'italiano. Ci si è chiesti dove potesse posizionarsi la lingua utilizzata da Manzoni nel romanzo rispetto a quella usata dai ragazzi su Instagram. Molte domande sono state rivolte all'insegnante riguardo le varietà regionali e i dialetti, a partire dalle conoscenze pregresse della classe sulla questione manzoniana della lingua. A questo punto, è stata proposta l'attività come esercizio sui registri linguistici, tramite una rielaborazione dei vari momenti racchiusi nell'episodio dei tumulti del pane, raccontato nei *Promessi sposi*. Si segnala che il romanzo era già stato spiegato: gli studenti ne conoscevano le premesse storico-letterarie, i contenuti e lavorato sul testo acquisendo familiarità con l'opera.

3.3.2 Seconda fase: la progettazione di coppia

La classe di diciannove persone è stata suddivisa in cinque gruppi da tre e in due gruppi da due componenti (sette in tutto). Durante questa fase gli studenti sono stati lasciati liberi di dare spazio alla propria fantasia. Le varie progettazioni sono partite dagli elementi extratestuali di Instagram: la foto profilo, il nome utente e l'immagine. All'interno dei capitoli dei tumulti del pane ogni gruppo ha rintracciato il punto di vista del personaggio scelto (Renzo Tramaglino, Lodovico Melzi, i popolani della folla), esprimendolo in un italiano contemporaneo, informale e di basso registro. Durante l'attività, la classe ha fatto riferimento alle edizioni digitali del romanzo fornite da due piattaforme principali: Biblioteca italiana¹² dell'Università La Sapienza e Wikisource¹³. Entrambe le piattaforme permettono un accesso facile e legale alla versione originale dell'opera.

Questa fase ha richiesto più tempo delle altre: i componenti dei gruppi hanno dovuto collaborare e giungere a compromessi nella scelta dei vari elementi. Gli studenti hanno ultimato le progettazioni dei post in circa quaranta minuti: la pianificazione ha avuto una rilevanza centrale e strategica, discussa alla pari tra i vari membri.

Alla fine della collaborazione si è configurata una tabella di lavoro, raffigurabile in una tavola comparativa dell'attività basata sulla progettazione ideata dagli studenti (Tab.1).

¹² <http://www.bibliotecaitaliana.it/testo/bibit000666>

¹³ [https://it.wikisource.org/wiki/I_promessi_sposi_\(1840\)](https://it.wikisource.org/wiki/I_promessi_sposi_(1840))

Gruppo	N. studenti	Capitolo	Personaggio/i	Tipo di riformulazione
A	3	XIII	Lodovico Melzi	Registro informale e giovanile, uso di slang giovanile, hashtag.
B	3	XIII	Renzo Tramaglino	Registro informale, varietà regionale, emoticon e hashtag
C	3	XII	Renzo Tramaglino	Linguaggio moderato, due varietà regionali in dialogo
D	3	XIII	Renzo Tramaglino e folla	Registro formale per un notiziario che riporta in forma di intervista un dialogo informale, varietà regionale, turpiloquio
E	3	XII	Popolano nella folla	Registro informale, varietà regionale, slang giovanile, meme e hashtag
F	2	XIII	Popolano nella folla	Registro informale, varietà regionale, turpiloquio, hashtag
G	2	XII	Renzo Tramaglino	Registro informale, slang giovanile, hashtag

Tabella 1: la tabella risultante dalla progettazione

3.3.3 Terza fase: la riscrittura

In questa terza fase del lavoro, gli studenti hanno provveduto alla stesura di quanto progettato insieme. Avendo già pianificato la scrittura e gli elementi extratestuali, questa tappa non ha richiesto molto tempo: alcuni hanno terminato dopo dieci minuti, altri dopo quindici.

3.3.4 Quarta fase: la visione dei lavori in classe

Il momento della visione in classe dei lavori è stato fondamentale per l'efficacia dell'attività: grazie all'uso di Instagram, il compito oltrepassa i con-

fini della finzione didattica, realizzandosi in un risultato concreto, fortemente stimolante per gli studenti.

In questa fase ci si è soffermati su un'analisi linguistica-comunicativa dei post realizzati dagli studenti, in una lezione partecipata in cui i ragazzi hanno notato i tratti linguistici tipici del contesto social utilizzati dai compagni. Dopo circa trenta minuti, è stato chiesto agli studenti un *feedback* orale sull'attività didattica: quasi tutti hanno dato un parere totalmente positivo. Un'alunna ha riferito di aver apprezzato che il passato sia diventato contemporaneo grazie alla riscrittura tramite Instagram. Uno studente ha trovato l'attività divertente, esprimendo la preferenza per il momento iniziale di discussione sulle varietà linguistiche dell'italiano. Una studentessa ha espresso la piacevolezza per l'attività in quanto non troppo lunga, mentre un'altra alunna ha apprezzato la leggerezza dell'attività nonostante si sia parlato sia di lingua che di letteratura.

3.4. Osservazioni

I personaggi scelti¹⁴ sono stati Renzo Tramaglino (renzotrama08, renzoshock28, iltramaglino08, rispettivamente dei gruppi B, C, G), due anonimi popolani (angry.popolano, 21.omarr, dei gruppi E, F) e il vicario Melzi (lodomelzi.vicario, gruppo A). In un caso si è scelto di riportare il punto di vista di Renzo tramite un notiziario (renzonews, del gruppo D). In ogni post, è presente una corretta corrispondenza tra il punto di vista scelto e il contenuto narrativo riportato. Inoltre, è possibile rintracciare la specificità del contesto di scrittura: la comunicazione è diretta, personale ed emotiva. La dimensione digitale è riconoscibile nell'utilizzo degli hashtag¹⁵ personalizzati e delle emoticons¹⁶.

Agli studenti è stato chiesto di riscrivere un frammento di episodio dei *Promessi sposi* in una dimensione linguistica quotidiana e informale. Infatti, nei lavori si possono rintracciare elementi tipici dei registri bassi¹⁷, delle varietà regionali e dialettali¹⁸, dei gerghi giovanili¹⁹ e dell'italiano digitato²⁰.

¹⁴ Da qui in poi per i gruppi si rimanda a Tab.1.

¹⁵ Sull'uso degli hashtag si rimanda a Palermo 2015.

¹⁶ Sull'importanza delle emoticons/degli emoji nella lingua sul web si rimanda al progetto *Emojitaliano* di Chiusaroli Francesca, sulla piattaforma *Emojilingo* (online: <https://emojilingo.org/>, ultima consultazione 25.04.2025).

¹⁷ Si veda Cerruti *et al.* 2011.

¹⁸ Si veda Bartkowiak-Lerch 2017.

¹⁹ Si veda Novelli 2008.

²⁰ Sull'italiano in rete si rimanda a Patota-Rossi 2018; Nesi 2022.

Ad esempio, gli studenti del gruppo A hanno utilizzato anglicismi tipici della lingua dei giovani sui social²¹ (*followers, dm, hype*) e il gergalismo *caramba*²²:

Non ho mai visto un gruppo così infuriato di persone, nemmeno dopo la partita Napoli-Milan. Se volete un confronto, scrivetemi nei dm. Nel frattempo io chiamo i caramba. Siete solo invidiosi dei miei followers e cercate hype. #io-sonofamoso #iononhopaura #sonnointerrotto #napolimilan #forzainter #caramba (Fig.1).

Sul piano contenutistico, si è fatto riferimento al punto della trama in cui Lodovico Melzi viene interrotto (segnalato nel terzo hashtag) dalla folla infuriata, ma il gruppo ha erroneamente interpretato il significato del termine 'desinare'²³. All' emotività della protesta rimanda il riferimento ad una partita calcistica contemporanea.

Anche il gruppo B ha fatto riferimenti al mondo calcistico per reinterpretare il caos creato dai tumulti manzoniani, ma dal punto di vista di Renzo Tramaglino:

Non ho parole del bordello che ce sta qua a Milano. Sti Milanesi! #forzainter #nomilanisti Tutti impazziti per i saldi del pane [emoticon] #sconti (Fig. 2).

La forma aferetica '*sti*' e l'uso di un'espressione tipica del dialetto del centro Italia '*ce sta*'²⁴ segnalano un contesto comunicativo informale. Inoltre, i riferimenti alla situazione confusionaria del bordello e ai saldi nei negozi (sia nel testo, sia nell'ultimo hashtag) rimandano all'episodio dell'assalto ai forni²⁵, avvenuto nel capitolo XII, e che nel capito XIII degenera, suscitando sdegno in Renzo²⁶.

²¹ Si veda D'Achille 2017.

²² Si veda Favaro 2021.

²³ «Lo sventurato vicario stava, in quel momento, facendo un chilo agro e stentato d'un desinare biascicato senza appetito, e senza pan fresco [...]» (Manzoni 1840).

²⁴ Si veda D'Achille *et al.* 2020: 316.

²⁵ «La vista della preda fece dimenticare ai vincitori i disegni di vendette sanguinose. Si slanciano ai cassoni; il pane è messo a ruba. Qualcheduno in vece corre al banco, butta giù la serratura, agguanta le ciotole, piglia a manate, intasca, ed esce carico di quattrini, per tornare poi a rubar pane, se ne rimarrà. La folla si sparge ne' magazzini» (Manzoni 1840).

²⁶ «Oibò! vergogna!» scappò fuori Renzo, inorridito a quelle parole, alla vista di tant'altri visi che davan segno d'approvarle, e incoraggiato dal vederne degli altri, sui quali, benchè muti, traspariva lo stesso orrore del quale era compreso lui. «Vergogna! Vogliam noi rubare il mestiere al boia? assassinare un cristiano? Come volete che Dio ci dia del pane, se facciamo di queste atrocità? Ci manderà de' fulmini, e non del pane!» (Manzoni 1840).

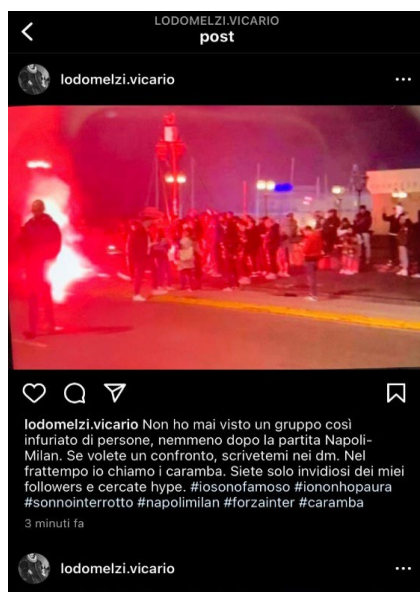


Figura 1: Il post sul vicario Melzi.



Figura 2: Uno dei post su Renzo.

In alcuni lavori (gruppi C, D, F) è particolarmente presente il dialetto come lingua dell'informalità. Nei vari post è associato al momento della rivolta per esprimere²⁷ confusione e rabbia da parte del popolo.

Nel caso del gruppo C, il dialetto è presente sia come lingua utilizzata, sia come elemento narrativo, pensato come elemento alla base della confusione e dell'incomprensione tra le persone.

Son arrivato a Milano e c'era un bordello della Madonna perché c'erano un sacco di persone che parlavano dialetti diversi, infatti me an capé brisa ninta. Così ho chiesto a un passante cosa stesse succedendo e mi ha detto una roba che sembrava calabrese: nui stimm facenn stu burdell pichi nun c'fann mangiar. Qualcuno potrebbe aiutarmi a capire cosa han detto? (Fig.3)

L'elemento del caos ha alla sua base una commistione di vari dialetti: uno è locale, conosciuto dagli studenti, l'altro ne imita uno meridionale.

Anche il gruppo D ha ideato un post utilizzando il dialetto, in questo caso napoletano, parlato dalla folla e Renzo Tramaglino. Il fatto di cronaca viene riportato successivamente da un notiziario

ULTIM'ORA: RENZO NEL TUMULTO. Intervista al passante. Renzo arriva in piazza a Milano e la prima cosa che vede ma che soprattutto sente è questo gruppo di contadini che esclamarono: "uagliù amm appiccià tutt cos, nadd ri-

²⁷ Sul rapporto tra l'uso del dialetto ed espressione di sentimenti si rimanda a Scaglione 2016.

manè chiu nient , sti sciem” e Renzo disse: “uagliù ma ch stat fascienn v stat guagliand sulament, nun fat accussi ja, mo nziem putimm truvà na soluzion” e alcuni contadini replicarono e gli risposero: “Renzo ma ch staij riscenn, stamm a chiu e nu mes senz manc na bricl e pan, nun m n fott sti sciem ann schiattà!” e Renzo pensò in testa sua: “agg capit a situazion è megl ca m facc e cazz mi” questa tarantella terminò con i contadini che assaltarono i poveri fornai (Fig. 4).



Figura 3: Uno dei post su Renzo.



Figura 4: Il post del notizario.

Anche il gruppo F ha optato per l'uso del dialetto, questa volta settentrionale, unendolo ad alcuni termini dello slang giovanile²⁸ (*fem, bro*), inseriti anche negli hashtag (*#ganggang, #lagangnoniinfama*²⁹)

Bella rega, a ghé na famm da porc. Oggi na fadiga da mat per la fem.. io e miei bro siamo entrati nel forno e abbiamo spaccato tutto. *#ganggang #lagangnoniinfama #lafamenonciferma* (Fig.5).

²⁸ Si veda De Vecchis 2022: 64.

²⁹ Si veda De Vecchis 2022: 62.



Figura 5: Uno dei post sul popolano.

Nel post del gruppo E sono presenti meccanismi di accorciamento delle parole tipici del lessico giovanile come *rega*³⁰ e il turpiloquio³¹; inoltre il carattere maiuscolo è utilizzato come espediente per imitare il tono di voce alto³²:

OH REGA. ARRIVA IL PEZZO GROSSO. GLIELA FACCIAM VEDERE NOI A QUELLO STR*** DEL VICARIO. #RIVOLTAPOPOLARE #Wlarivolta #VICARIOVIGLIACCO #FORZAFERRER #VINCIAMONOI (Fig. 6).

In uno degli hashtag c'è il riferimento al personaggio Antonio Ferrer, che nel capitolo XIII viene acclamato dalla folla³³.

³⁰ https://lumsa.it/sites/default/files/ricerca/Nuove_voci_glossario.pdf

³¹ Sul turpiloquio si rimanda a Berruto 2012: 196; Serianni-Antonelli 2017: 102.

³² Si veda Pistolesi 2018: 19.

³³ «Chi è che non vuole che si dica: viva Ferrer? Tu non vorresti eh, che il pane fosse a buon mercato? Son birboni che non vogliono una giustizia da cristiani: e c'è di quelli che schiamazzano più degli altri, per fare scappare il vicario. In prigione il vicario! Viva Ferrer! Largo a Ferrer!» (Manzoni 1840).



Figura 6: Uno dei post sul popolano.

Infine, un'ultima osservazione va fatta sul momento conclusivo di confronto con la classe, che si è rivelato particolarmente prezioso.

La scelta di privilegiare un confronto orale al termine dell'attività rispondeva all'esigenza di favorire immediatezza e spontaneità, valorizzando il gruppo classe come comunità dialogante. Inoltre, ha permesso una condivisione flessibile e adattabile, consentendo all'insegnante di modellare la conversazione sulle reali esigenze, curiosità e sensibilità degli studenti.

4. Conclusioni

L'attività didattica presentata ha integrato obiettivi disciplinari, metodologie innovative e finalità trasversali, per attestarsi come un'esperienza formativa completa e significativa. Oltre alla possibilità di lavorare contemporaneamente su più ambiti formativi, l'utilizzo di Instagram è stato determinante per suscitare una riflessione metalinguistica sulle varietà diafasiche dell'italiano e, al contempo, consolidare le conoscenze sui *Promessi sposi*. Inoltre, il social ha fortemente motivato gli studenti nello svolgimento del compito di scrittura: la creazione effettiva del post ha costituito un aspetto fondamentale del lavoro, conferendogli la concretezza di un compito di realtà grazie alla sua pubblicazione.

In aggiunta, si può osservare come l'impiego di Instagram abbia dato maggiore senso di naturalezza e familiarità alla scrittura informale: il gruppo

G, che ha utilizzato i supporti tradizionali, ha sentito comunque il bisogno di ricreare, disegnandola, l'interfaccia di Instagram (Fig. 7).

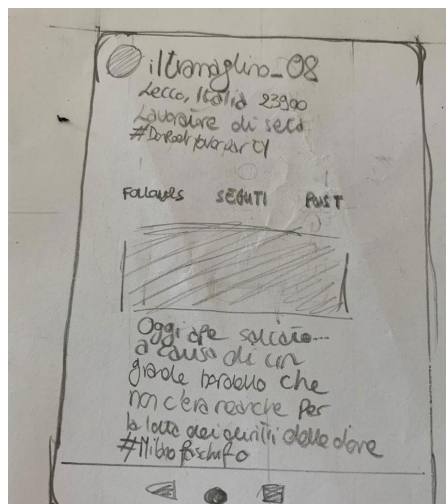


Figura 7: Il post cartaceo.

Dunque, le ricadute formative emerse sono molteplici e riconducibili a diverse dimensioni dell'apprendimento scolastico. In primo luogo, l'esperienza ha aumentato la motivazione allo studio dei *Promessi sposi*, favorendo un coinvolgimento più profondo e personale degli studenti. In secondo luogo, ha potenziato la capacità di lavorare in gruppo, di prendere decisioni condivise e di esercitarsi in situazioni comunicative reali. Dal punto di vista linguistico, l'attività ha incentivato un uso consapevole dei registri, delle varietà linguistiche e delle scelte stilistiche. Per adattare le scene e la lingua manzoniana, i ragazzi hanno ricreato registri informali in situazioni contemporanee e tipiche dei *social*, utilizzando varietà regionali dell'italiano, dialetti, varietà paragergali, elementi del lessico giovanile, anglicismi e altri tratti riconducibili a un italiano colloquiale. Inoltre, il lavoro di transcodifica del testo ha favorito una maggiore padronanza degli strumenti digitali come mezzi per esprimersi.

L'attività presentata si presta a numerosi sviluppi futuri, sia sul piano contenutistico che metodologico. Ad esempio, il format potrebbe essere applicato ad altri testi letterari, anche di generi diversi. In ambito linguistico, si potrebbe lavorare con più enfasi su altri assi di variazione della lingua (diamesica, diatopica, diastratica), oppure concentrarsi su approfondimenti linguistici mirati (lessico, sintassi, punteggiatura).

Anche la valutazione può evolversi in senso partecipato, tramite rubriche condivise e strumenti di rilevazione dell'impatto didattico. La raccolta di dati

quantitativi permetterebbe una lettura più oggettiva del progetto, monitorando in modo più completo l'efficacia dell'attività.

Infine, l'esperienza può essere arricchita da una dimensione plurilingue e interculturale, valorizzando e favorendo la produzione di contenuti multilingue.

Concludendo, in questa attività il contesto quotidiano ed extrascolastico del social network è stato ripensato in una prospettiva didattica, rielaborando in una scrittura digitata e informale gli eventi narrati nei *Promessi sposi*. Instagram può avvicinare gli studenti ai classici della letteratura e suscitare una riflessione metalinguistica sugli impieghi della lingua in diverse situazioni. Come auspicava già dieci anni fa Bazzanella (2011: 79)

Dal punto di vista applicativo e didattico, è necessario stimolare l'acquisizione di un ventaglio di competenze più ampio, che potenzi l'uso del registro formale là dove richiesto; ma potrebbe essere utile riflettere anche su espressioni e modalità del registro informale, che permette ad es. una maggiore familiarità e simmetria, e favorirne l'uso in relazione alla specifica situazione comunicativa.

In risposta al fenomeno di ampliamento dell'uso dei registri bassi e ipercolloquiali³⁴, nel futuro sarà non solo utile, ma decisivo, sfruttare anche le potenzialità didattiche dei *social network* per sviluppare negli studenti competenze metalinguistiche, di consapevolezza delle varietà dell'italiano e digitali adatte a districarsi nella variazione diafasica che anima l'italiano contemporaneo.

Riferimenti bibliografici

- Antonelli, Giuseppe (2014), *L'e-taliano: una nuova realtà tra le varietà linguistiche italiane?* in Enrico Garavelli, Elina Suomela-Härmä (a cura di), *Dal Manoscritto Al Web: Canali e Modalità Di Trasmissione Dell'Italiano*, Firenze, Franco Cesati Editore, vol. 2, pp. 537-556.
- Bartkowiak-Lerch, Magdalena (2017), *Il fermo e il mobile: uno sguardo sui dialettismi nel linguaggio giovanile italiano a cavallo dei millenni* in «Romanica Cracoviensia», 4/2016, pp. 215-225.
- Bazzanella, Carla (2011), *Oscillazioni di informalità e formalità – scritto, parlato e rete*, in Cerruti et al. 2011: 68-83.

³⁴ Si veda Berruto 2012: 196-197.

- Berruto, Gaetano (2012), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, Carocci.
- Cerruti, Massimo – Corino, Elisa – Onesti, Cristina (a cura di) (2011), *Formale e informale la variazione di registro nella comunicazione elettronica*, Roma, Carocci.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018), *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, (2018/C 189/01) in «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», C 189 del 4.6.2018, ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:a32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:a32018H0604(01))), ultima consultazione: 20.12.2024).
- Cotroneo, Emanuela (2013), *E-learning 2.0 per apprendere e insegnare l'italiano L2: i Social Network, Facebook e le tecniche didattiche*, in «Italica Wratislaviensia», 4, n. 2, pp. 37-57.
- D'Achille, Paolo (2017), *I social network e la lingua italiana, tra neologismi e anglicismi*, in «Italiano digitale», 3 (<https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/i-social-network-e-la-lingua-italiana-tra-neologismi-e-anglicismi/83>), ultima consultazione 20.04.2025).
- D'Achille, Paolo – Giovanardi, Claudio - Faraoni, Vincenzo - Loporcaro, Michele (2020), *La lettera E del Vocabolario del romanesco contemporaneo*, in «Rivista Italiana di Dialettologia», XLIV, pp. 315-334.
- De Vecchis, Kevin (2022), «Come dicono i giovani». *La percezione del linguaggio giovanile in rete*, in Nesi 2022: 59-75.
- Dota, Michela (2019), *Una fotografia vale più di mille parole? Fenomenologia linguistica dello storytelling giovanile in Instagram*, in «Lingue e culture dei media», 3, n. 1/2, pp. 104-130.
- Dota, Michela (2024), *Da Wikipedia a Instagram e ritorno. Esplorare la variazione di registro e di sottocodice con alcuni servizi Internet*, in Fresu, Urraci 2024: 129-140.
- Favaro, Manuel (2021), *Origine e diffusione di caramba e di sbirro*, <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/origine-e-diffusione-di-caramba-e-disbirro/4017> (ultima consultazione 20.04.2025),
- Fresu, Rita – Urraci, Giovanni (a cura di) (2024), *Una lingua, molte "lingue". La variazione linguistica nella didattica dell'italiano: teorie, strumenti, pratiche*, Firenze, Cesati.
- Gheno, Vera (2017), *Social-linguistica. Italiano e italiani dei social network*, Firenze, Cesati.
- Iasci, Paola (2016), *Instagram o come proporre un'attività 2.0*, in «Bollettino Itals», 14, 62, pp. 19-29.

- Lanzoni, Chiara (2024), *Preadolescenti e variazione linguistica: una sperimentazione didattica con la scuola secondaria di primo grado*, in Fresu, Urraci 2024: 129-140.
- Lubello, Sergio (a cura di) (2016), *L'e-taliano. Scriventi e scritture nell'età digitale*, Firenze, Franco Cesati.
- Manzoni, Alessandro (1840), *I promessi sposi*, Roma, Biblioteca Italiana (<http://www.bibliotecaitaliana.it/scheda/bibit000666>, ultima consultazione: 28.04.2025).
- Miglietta, Annarita (2018), *Le nuove tecnologie per migliorare le abilità di sintesi*, in Viale 2018a: 71-89.
- MIUR (2010), *Schema di regolamento recante «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali [...]»*, D.M. n. 2011 del 7 ottobre 2010, in «Gazzetta ufficiale», 291 del 14.12.2010, «Suppl. Ordinario», 75 (www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/12/14/010G0232/sg, ultima consultazione: 16.09.2023).
- Nesi, Antonella (a cura di) (2022), *L'italiano e i giovani. Come scusa? Non ti followo*, Accademia della Crusca-GoWare, Firenze.
- Novelli, Silverio (2008): «III. La parola ai giovani. Il linguaggio giovanile in Italia», https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/lingua_giovani03.html (ultima consultazione: 27.04.2025).
- Palermo, Massimo (2015), *Il docente e le sfide della testualità digitale*, https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/web/Palermo.html, ultima consultazione: 24.04.2024).
- Panciroli, Chiara (a cura di) (2021), *Elementi di didattica post-digitale*, Bologna, Bononia University Press.
- Patota, Giuseppe – Rossi, Fabio (a cura di) (2018), *L'italiano e la rete, le reti per l'italiano*, Accademia della Crusca- GoWare, Firenze.
- Pistolessi, Elena (2018), *L'italiano in rete: usi, varietà e proposte di analisi in «AggiornaMenti»*, 13, n.1, pp. 17-26.
- Scaglione, Francesco (2016), *Dialetto ed "emozioni": alcuni aspetti descrittivi*, in Gruppo di ricerca dell'Atlante Linguistico della Sicilia (a cura di), *La linguistica in campo. Scritti per Mari D'Agostino*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 183-193.
- Serianni, Luca – Antonelli, Giuseppe (2017), *Manuale di linguistica italiana. Storia, attualità, grammatica. Seconda edizione*, Milano-Torino, Pearson.
- Rivoltella, Pier Cesare – Rossi, Pier Giuseppe (a cura di) (2022), *Il nuovo agire didattico. Manuale per l'insegnante*, Brescia, Scholé.

- Tavosanis, Mirko (2019), *Variazione linguistica nei commenti su facebook*, in «Italiano LinguaDue», 11, n. 1, luglio, pp. 112–125.
- Viale, Matteo (a cura di) (2018a), *Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e insegnamento dell'italiano*, Bologna, Bononia University Press.
- Viale, Matteo (2018b), *Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per un reale rinnovamento della didattica dell'italiano*, in Viale 2018a: 9–21.
-

Leggere Galileo a scuola: qualche spunto didattico per l'ora di italiano

GIUSEPPE ZARRA*

Reading Galileo at school: some teaching ideas for Italian class

This paper presents an example of a lesson that integrates literature and language in upper secondary school Italian classes (final three-year cycle). Starting from the reading of a passage from *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo* by Galileo Galilei, followed by a brief linguistic commentary, the article offers didactic suggestions useful for designing Italian language teaching pathways in the final stage of secondary education.

Il contributo propone un esempio di lezione che faccia interagire letteratura e lingua nell'ora di italiano del triennio della secondaria di secondo grado. A partire dalla lettura di un passo del *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo* di Galileo Galilei, seguita da un breve commento linguistico, vengono offerti spunti didattici utili a impostare percorsi d'insegnamento dell'italiano nell'ultimo segmento scolastico.

GIUSEPPE ZARRA (giuseppe.zarra@uniba.it) insegna Linguistica italiana all'Università degli Studi di Bari «Aldo Moro». Si è occupato prevalentemente di lessicografia italiana, di volgari medievali e di volgarizzamenti. Tra le sue pubblicazioni *Il «Thesaurus pauperum» pisano. Edizione critica, commento linguistico e glossario* (2018) e, con Emiliano Picchiorri e Pietro Trifone, *L'italiano nella storia. Lingua d'uso e di cultura* (2023).

* Il saggio riproduce, al netto di poche modifiche e dell'aggiunta della bibliografia essenziale, la lezione dal titolo *La prosa scientifica di Galileo Galilei* nel corso «Insegnare italiano, lingua e letteratura: alcuni casi esemplari» della Fondazione Lincei per la Scuola, Polo pugliese (a.s. 2022-2023; 11 gennaio 2023). Nel saggio conservo il taglio divulgativo della lezione e ricorro a pochi tecnicismi (o ne esplicito sinteticamente il significato). Desidero ringraziare Rosario

Coluccia, Salvatore De Masi, Pasquale Guaragnella, Rosanna Lavopa e gli altri colleghi intervenuti nella discussione per le utili osservazioni.

Copyright © 2025 Giuseppe Zarra

Il testo di questo contributo è distribuito con licenza Creative Commons BY.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. Introduzione

Il binomio lingua e letteratura è tanto peculiare nella storia dell'italiano quanto centrale nell'organizzazione dell'ora di italiano a scuola, in particolare nella secondaria di secondo grado, pur con ovvie differenze fra i diversi indirizzi scolastici e fra le diverse sensibilità dei docenti¹.

Una proposta operativa per potenziare l'attenzione ai fatti linguistici, anche nell'ultimo segmento scolastico, consiste nel delineare percorsi didattici di riflessione sulle conoscenze e sulle competenze linguistiche della classe a partire dalla lettura di autori e opere nodali nella tradizione letteraria nazionale e pertanto inseriti nei programmi scolastici. Nelle pagine seguenti presento qualche spunto empirico per integrare la lettura di Galileo Galilei nell'ora di italiano del triennio della secondaria di secondo grado come fonte utile alla riflessione sulle strutture dell'italiano di ieri e di oggi. In particolare, propongo di affiancare alla lettura e al commento linguistico di un passo del *Dialogo sopra i due massimi sistemi* (§§ 2-3) alcuni esercizi di comprensione del testo, di scrittura e di riflessione metalinguistica (§ 4). Resta inteso che la scelta di saldare lo studio dei classici e la riflessione sull'italiano del passato e del presente non è esente da rischi e va ponderata con grande attenzione, perché la lettura dei classici a scuola non può essere limitata all'insegnamento della lingua per non incorrere nel depauperamento del testo letterario.

2. La lettura di un passo del *Dialogo sopra i due massimi sistemi*

Come è noto, Galileo rappresenta la figura fondamentale per l'affermazione del metodo scientifico di tipo sperimentale, comunemente indicato per l'appunto come metodo galileiano. È altrettanto noto come Galileo contribuisca in maniera decisiva al consolidamento della prosa scientifica in italiano. Senza entrare nel merito dei molti studi storico-letterari e storico-linguistici sul tema², basterà ricordare che nei manuali di letteratura italiana

¹ Il tema è analizzato in maniera esemplare da Serianni 2010 (vd. in particolare i capitoli VIII e IX).

² Restando nell'ambito degli studi di storia della lingua, mi limito a ricordare i lavori di Maria Luisa Altieri Biagi (1965; 1990: 11-85; 2010) e quelli, più recenti, di Giuseppe Patota (2022b, 2023). Segnalo come esempio di alta divulgazione Patota 2022a: 69-92, che commenta un passo di Galileo e offre preziosi spunti per la didattica dell'italiano; e come modello di indagine interdisciplinare Bagolini *et al.* 2021, pp. 146-156, in cui alcuni passi sul moto parabolico nei *Discorsi e dimostrazioni matematiche intorno a due nuove scienze* sono analizzati da un punto di vista fisico, matematico e linguistico.

per le secondarie di secondo grado è quasi sempre presente un capitolo dedicato a Galileo come modello di un tipo di prosa distinto da quella ampollosa, ricca di artifici retorici, indicata con l'etichetta di prosa barocca, e dalle tendenze del cosiddetto laconismo emergenti nei romanzi del XVII secolo.

Per esemplificare la proposta didattica, ho scelto un passo della quarta giornata del *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo, tolemaico e copernicano* (1632) in cui Galileo presenta il fenomeno delle maree per dimostrarne l'origine come effetto del moto terrestre; la dimostrazione di questa teoria, fondata sull'esperienza, prevede il confronto fra l'acqua dei mari e l'acqua dei vasi trasportati in una barca in movimento, con richiamo alla realtà quotidiana veneziana del trasporto dell'acqua dolce. Nell'estratto Galileo puntualizza, per bocca di Salviati, che le maree sono prodotte da accelerazioni e decelerazioni del moto terrestre (gli sviluppi successivi della scienza smentiranno tale spiegazione).

Cito il passo del *Dialogo* (IV 17, 7-12) dall'edizione critica per le cure di Ottavio Besomi e Mario Helbing (Besomi, Helbing 1998: I, 462-463), con l'aggiunta di qualche glossa lessicale in nota³:

IV 17,7 Salviati. [...] Figuriamoci dunque una tal barca venirsene con mediocre velocità per la Laguna, portando placidamente l'acqua della quale ella sia piena, ma che poi, o per dare in secco o per altro impedimento che le sia opposto, venga notabilmente ritardata; non perciò l'acqua contenuta perderà, al pari della barca, l'impeto già concepito, ma, conservandoselo, scorrerà avanti verso la prua, dove notabilmente si alzerà, abbassandosi dalla poppa; ma se, per l'opposto, all'istessa barca nel mezzo del suo placido corso verrà con notabile agumento⁴ aggiunta nuova velocità, l'acqua contenuta, prima di abituarsene, restando nella sua lentezza, rimarrà indietro, cioè verso la poppa, dove in conseguenza si solleverà, abbassandosi dalla prua. [8] Questo effetto è indubitato e chiaro, e puossi a tutte l'ore sperimentare; nel quale voglio che notiamo per adesso tre particolari. [9] Il primo è, che per fare alzar l'acqua in una dell'estremità del vaso, non ci è bisogno di nuova acqua, né che ella vi corra partendosi dall'altra estremità. [10] Il secondo è, che l'acqua di mezzo non si alza né abbassa notabilmente, se già il corso della barca non fusse velocissimo, e l'urto o altro ritegno⁵ che la ritenesse⁶, gagliardissimo e repentino, nel qual caso potrebbe anco tutta l'acqua non pure scorrer avanti, ma per la maggior parte saltar fuor della barca; e l'istesso anco farebbe quando, mentre ella lentamente camminasse, improvvisamente gli sopraggiugnesse un impeto violentissimo:

³ Ho scelto, d'accordo con i coautori, questo passo anche per la sezione antologica del manuale Trifone, Picchiorri, Zarra 2023: 279-281, pensato per i corsi universitari di storia della lingua italiana; la riproposizione del brano per la lezione in una secondaria di secondo grado vale come prova della mia profonda convinzione del rapporto contiguo e proficuamente dialogante fra scuola e università.

⁴ *agumento* 'aumento'.

⁵ *ritegno* 'ostacolo'.

⁶ *ritenesse* 'frenasse'. Figura etimologica con *ritegno*.

ma quando ad un suo moto quieto sopraggiunga mediocre ritardamento⁷ o incitazione⁸, le parti di mezo (come ho detto) inosservabilmente⁹ si alzano e si abbassano; e le altre parti, secondo che son più vicine al mezo, meno si alzano, e più le più lontane. [11] Il terzo è, che dove le parti intorno al mezo poca mutazione fanno nell'alzarsi ed abbassarsi rispetto all'acque delle parti estreme, all'incontro scorron molto innanzi e in dietro, in comparazion dell'estreme. [12] Ora, Signori miei, quello che fa la barca rispetto all'acqua contenuta da essa, e quello che fa l'acqua contenuta rispetto alla barca, sua contenente, è l'istesso a capello¹⁰ che quel che fa il vaso Mediterraneo rispetto l'acque da esso contenute, e che fanno l'acque contenute rispetto al vaso Mediterraneo, lor contenente. [13] Séguita ora che dimostriamo, come ed in qual maniera sia vero che il Mediterraneo e tutti gli altri seni¹¹, ed in somma tutte le parti della Terra, si muovano di moto notabilmente difforme, benché movimento nessuno che regolare ed uniforme non sia, venga a tutto l'istesso globo assegnato.

Nei paragrafi successivi presento alcuni tratti distintivi della prima grande prosa scientifica in volgare (§ 3) e avanzo, come ho anticipato, spunti didattici utili a impostare percorsi d'insegnamento dell'italiano nel triennio della secondaria di secondo grado, quali la comprensione del testo, il riassunto, la scrittura argomentativa – questi ultimi due da immaginarsi con la consegna di una rivisitazione divulgativa del testo – e la riflessione su fenomeni grammaticali (§ 4).

3. Qualche spunto per il commento linguistico del passo¹²

Le osservazioni per un sobrio commento linguistico possono concentrarsi sulla sintassi e sulla testualità e vanno selezionate accuratamente alla luce delle conoscenze della classe e degli obiettivi formativi. Propongo di séguito una descrizione piuttosto ampia su cui sarà opportuno intervenire in maniera selettiva, secondo i criteri appena evocati, in un'eventuale lezione in classe.

Nel passo si coglie la preferenza di Galileo per l'ipotassi, in cui si dipanano le puntuali descrizioni e le serrate argomentazioni, organizzate spesso in strutture parallele e oppositive («notiamo per adesso tre particolari. Il primo è, che per fare alzar l'acqua in una dell'estremità del vaso, non ci è bisogno di nuova acqua, né che ella vi corra partendosi dall'altra estremità. Il secondo è [...] Il terzo è [...]» IV 17, 8-11). Le infrazioni dell'ordine non marcato delle pa-

⁷ *ritardamento* 'decelerazione'.

⁸ *incitazione* 'accelerazione'.

⁹ *inosservabilmente* 'in modo non osservabile'.

¹⁰ *a capello* 'esattamente'.

¹¹ *seni* 'mari'.

¹² Il contenuto di questo paragrafo riprende considerazioni già espresse in Trifone, Picchiorri, Zarra 2023: 280-281.

role, che pur sono presenti (ad esempio, «verrà con notevole agumento aggiunta nuova velocità» 7; «benché movimento nessuno che regolare ed uniforme non sia, venga a tutto l'istesso globo assegnato» 13), non pregiudicano la chiarezza del ragionamento galileiano.

La salda tenuta della coesione testuale è garantita dai connettivi («Figuriamoci dunque una tal barca venirsene» 7; «non perciò l'acqua contenuta perderà» 7), dalle riprese anaforiche attraverso i richiami interni al testo («le parti di mezo (come ho detto) inosservabilmente si alzano e si abbassano» 10), i nessi relativi (o *coniunctio relativa*; «Questo effetto è indubitato e chiaro, e puossi a tutte l'ore sperimentare; nel quale voglio che notiamo» 8) e i cosiddetti incapsulatori anaforici («questo effetto è indubitato e chiaro» 8: *questo effetto* ingloba, appunto incapsula, l'intera descrizione precedente degli effetti sulla posizione dell'acqua nel vaso a causa di una variazione del moto della barca), e dai legami cataforici (ad esempio, «notiamo per adesso tre particolari. Il primo è, che per fare alzar l'acqua in una dell'estremità del vaso» 8-9). Non mancano inserti esplicativi, come «rimarrà indietro, cioè verso la poppa» (7).

Un'ultima considerazione interessa gli avverbi in *-mente*, che permettono di dire con una sola parola ciò che altrimenti richiederebbe più parole: Galileo usa con frequenza gli avverbi in *-mente*, ne conia di nuovi e attribuisce un nuovo significato a quelli già disponibili. Fra gli avverbi dell'estratto antologizzato, *inosservabilmente* (10) è attestato per la prima volta nel *Dialogo* e rappresenta con buona probabilità una coniazione galileiana¹³.

4. Qualche spunto per la didattica dell'italiano

Vorrei ora avanzare qualche suggerimento per un percorso didattico sull'italiano a partire dall'estratto del *Dialogo*, con cenni sommari alla ricezione lessicografica dell'opera galileiana.

Partirei dalla comprensione del testo, «non solo una competenza richiesta dalla carriera scolastica *ma* un requisito di cittadinanza consapevole» (Serrianni 2017: 454). Si può proporre, ad esempio, un esercizio a risposta multipla con le seguenti domande:

Quale delle seguenti tre affermazioni è vera?

1. Nell'estratto in questione Galileo si preoccupa di escogitare un modo vantaggioso per trasportare l'acqua a bordo di imbarcazioni.
2. Nell'estratto in questione Galileo descrive gli effetti sull'acqua in un vaso a causa del moto di un'imbarcazione, evidenziandone profonde differenze con l'acqua dei mari per effetto del moto terrestre.

¹³ Cfr. Patota 2021: 163. Vd. *infra*, § 4, per i riscontri nella lessicografia.

3. Nell'estratto in questione Galileo descrive gli effetti sull'acqua in un vaso a causa del moto di un'imbarcazione per metterlo a confronto con il comportamento dell'acqua dei mari per effetto del moto terrestre.

Se l'imbarcazione che trasporta un vaso che contiene un certo livello d'acqua aumenta la sua velocità, il livello dell'acqua del vaso:

1. tornerà a uno stato di equilibrio;
2. si assesterà a un livello più alto nella parte in corrispondenza della poppa;
3. si assesterà a un livello più alto nella parte in corrispondenza della prua.

Il movimento terrestre non è menzionato nell'estratto: a una simile inferenza lo studente può arrivare grazie all'associazione fra il Mediterraneo e il vaso trasportato sull'imbarcazione e grazie alla conoscenza, per quanto superficiale, del pensiero di Galileo (conoscenza che si può considerare senz'altro un requisito culturale di uno studente delle superiori). Riguardo al secondo quesito, la risposta corretta, naturalmente la prima, richiede attenzione al passaggio «se ... verrà con notevole aumento aggiunta nuova velocità, l'acqua contenuta, prima di abituarsene, restando nella sua lentezza, rimarrà indietro, cioè verso la poppa, dove in conseguenza si solleverà, abbassandosi dalla prua», e in particolare al «prima di abituarsene».

Gli esercizi di comprensione del testo, fondamentali per accertarsi che il testo sia stato effettivamente compreso dalla classe, sono propedeutici ad altri esercizi sull'uso linguistico. Nelle sintetiche note di commento s'è vista la presenza di connettivi utili a garantire la coesione e la coerenza del testo. I connettivi sono imprescindibili per ogni testo e possono quindi proficuamente entrare in gioco negli esercizi di scrittura sollecitati dal passo galileiano. Si potrebbe cominciare invitando la classe a individuare le unità informative portanti del passo, attività che non dovrebbe porre particolari difficoltà in virtù dell'organizzazione ben scandita del testo. Lo stesso obiettivo si potrebbe raggiungere con la consegna di un doppio riassunto in chiave divulgativa: alla luce delle 391 parole del testo di partenza, si può pensare a un primo riassunto che non superi le 150 parole ed eviti di ripetere più di quattro parole in sequenza dell'originale e a un secondo riassunto che non superi le 70 parole; in questo modo si metterà alla prova la capacità di selezionare le informazioni chiave del testo di partenza¹⁴.

Proporrei poi due possibili esercizi di scrittura argomentativa¹⁵. Il primo potrebbe essere quello di scrivere un articolo giornalistico destinato alla se-

¹⁴ Ovviamente la scrittura mediata dal computer facilita consegne di questo tipo, perché i programmi di videoscrittura permettono il conteggio automatico delle parole.

¹⁵ La pratica della scrittura di testi che affrontano argomenti scientifici si dimostra proficua fin dai primi segmenti scolastici, come dimostrano Branchetti - Viale 2016 e 2019, che presentano sperimentazioni didattiche di storie scritte da bambini secondo tracce che combinano la scrittura creativa e contenuti matematici.

zione sulla scienza di un quotidiano per divulgare le teorie esposte da Galileo nel passo in questione (e nei paragrafi immediatamente precedenti e immediatamente successivi). Il secondo esercizio potrebbe essere un saggio breve che metta in risalto e discuta gli aspetti salienti e gli argomenti a sostegno della teoria galileiana sull'origine delle maree a confronto con quella oggi accolta; sarebbe quindi auspicabile il confronto con il docente di scienze per selezionare (pochi) testi di accompagnamento con un'adeguata spiegazione del fenomeno delle maree. La consegna sia del riassunto sia degli esercizi di scrittura argomentativa potrà indicare di usare obbligatoriamente connettivi come *in primo luogo, per concludere, riguardo a, quanto all'opinione di, pertanto*, e formule valutative come *è opportuno, è importante, è utile*.

In contrasto con la prassi di accantonare l'insegnamento della lingua nel triennio di secondaria superiore, «dando per acquisite conoscenze che in realtà andrebbero costruite proprio in questa fase, puntando sulla diversa maturità psicologica e cognitiva dei discenti» (Serianni 2017: 455), immaginerei che nella nostra lezione il docente si allontani, seguendo come bussola gli obiettivi formativi della sua classe, dalla lettura del classico per approfondire uno o più aspetti della grammatica dell'italiano.

Anche in questo caso non mi sottraggo a qualche proposta operativa. Con lo scopo di rafforzare la conoscenza dei meccanismi di formazione delle parole, si può trarre spunto dal già ricordato favore di Galileo nei confronti degli avverbi in *-mente* e sottoporre l'avverbio *inosservabilmente* a una riflessione sulla sequenza derivazionale. In aula si potrà cominciare dalla domanda sulla corretta sequenza che porta alla formazione di quest'avverbio:

1. osservare, inosservare, inosservabile, inosservabilmente.
2. osservare, osservabile, inosservabile, inosservabilmente.

Il docente potrà evidenziare che non è plausibile la sequenza derivativa *osservare, inosservare, ecc.*, perché il prefisso *in-* con valore negativo non si aggiunge ai verbi, come dimostra banalmente il fatto che in italiano non esiste il verbo *inosservare*, e potrà richiamare la differenza con lo stesso prefisso nei verbi parasintetici che hanno come base un nome o un aggettivo (*imbarcare, inasprire, ecc.*). Quanto alla sequenza corretta, si potrà evidenziare che dal verbo *osservare* si ottiene l'aggettivo *osservabile* con il suffisso *-bile*, dal valore semantico 'che può essere + participio passato del verbo' (deverbale aggettivale). Da *osservabile* si ha l'aggettivo *inosservabile* con l'aggiunta del prefisso *in* di valore negativo (deaggettivale aggettivale; 'che non può essere osservato'), e con l'aggiunta del suffisso *-mente* all'aggettivo si arriva all'avverbio galileiano *inosservabilmente* 'in modo che non può essere osservato; in modo impercettibile'.

Qualche altro spunto. Dopo aver messo in evidenza la propensione del linguaggio scientifico fra Sei e Settecento ad accogliere termini ottenuti con la cosiddetta composizione neoclassica (*telescopio, barometro, ecc.*), si potrebbe

dedicare un approfondimento a questo meccanismo di formazione delle parole¹⁶. Oppure, tornando ai tratti distintivi della prosa scientifica, si potrebbe indagare la costruzione passiva, che permette di evidenziare il processo o l'oggetto della ricerca invece del soggetto che la conduce; questi argomenti che ho evocato meriterebbero un lungo approfondimento. Faccio di passata un cenno all'uso delle frasi con il verbo alla diatesi passiva rispetto alle dislocazioni a sinistra nelle diverse varietà dell'italiano contemporaneo. Dopo aver ricordato che la passivizzazione rientra nelle strategie di focalizzazione, cioè in quelle strategie che permettono di mettere in evidenza un elemento della frase, perché anticipa in posizione preverbale, con la nuova funzione sintattica di soggetto, l'oggetto della corrispondente frase attiva, il docente potrà formulare un esempio come il seguente:

- a. Luca ha scritto l'articolo migliore [frase non marcata, in cui è rispettato l'ordine SVO];
- b. L'articolo migliore è stato scritto da Luca [passivizzazione];
- c. L'articolo migliore l'ha scritto Luca [dislocazione a sinistra; frase in cui il complemento oggetto è anticipato in prima posizione, viene poi richiamato dal pronome personale *lo* con funzione anaforica].

L'esempio sarà utile a fugare eventuali dubbi degli studenti sulla focalizzazione: sia la frase al passivo sia quella con dislocazione a sinistra garantiscono la prima posizione al sintagma *l'articolo migliore*, che nella frase non marcata ha la funzione sintattica di oggetto. Si potrà chiedere alla classe quale delle due frasi marcate è avvertita come più abituale, più spontanea. Le presumibili risposte a favore della dislocazione a sinistra consentiranno di chiarire come la dislocazione a sinistra sia propria del parlato e dei registri meno formali, mentre la costruzione con il verbo al passivo pertenga allo scritto e ai registri formali (come i linguaggi tecnico-scientifici).

Movendo dalla grammatica verso altri argomenti di storia della lingua, ci si può indirizzare verso la lessicografia, in maniera tale da mostrare agli studenti i principali dizionari storici dell'italiano. Nella lezione in discussione un approfondimento di tal sorta si giustifica anche alla luce del fatto che Galileo fu membro dell'Accademia della Crusca fin dal 1605 e partecipò con ogni probabilità ai lavori per la seconda edizione del *Vocabolario* (1623); la fortuna secentesca di Galileo fu inevitabilmente limitata dall'inserimento del *Dialogo* nell'*Indice dei libri proibiti* (1633), ma ciò non impedì agli Accademici della Crusca di attingere dai testi galileiani per l'allestimento sia della terza edizione (1691) sia della quarta edizione del *Vocabolario* (1729-1738)¹⁷.

La ricerca lessicografica, condotta autonomamente dagli studenti, inizierà proprio dai *Vocabolari della Crusca*, disponibili in versione digitale grazie

¹⁶ Sulla formazione delle parole in italiano, segnalo almeno Grossmann, Rainer 2004 e il recente manuale di Micheli 2020.

¹⁷ Si vedano Parodi 1984; Manni 1985: 129-135; Salvatore 2015: 89-93.

alla *Lessicografia della Crusca in rete*, e si gioverà degli strumenti informatici (lavagne elettroniche, computer, tablet, ecc.) sempre più presenti nelle aule delle nostre scuole¹⁸; per esempio, dalla ricerca di *inosservabilmente* nella *Lessicografia della Crusca in rete* si ricava che il lemma è accolto nella quarta edizione sulla scorta proprio del passo della quarta giornata del *Dialogo* (fig. 1). La voce della Crusca dà un primo riscontro dell'uso della parola soltanto in Galileo. Si potrà allora invitare la classe a consultare altri due dizionari storici dell'italiano alla ricerca di eventuali attestazioni precedenti dell'avverbio. Alludo naturalmente all'ottocentesco Tommaseo-Bellini e al *GDLI* (*Grande dizionario della lingua italiana*), caposaldo della lessicografia novecentesca, oggi entrambi consultabili in edizione digitale (figg. 2 e 3).

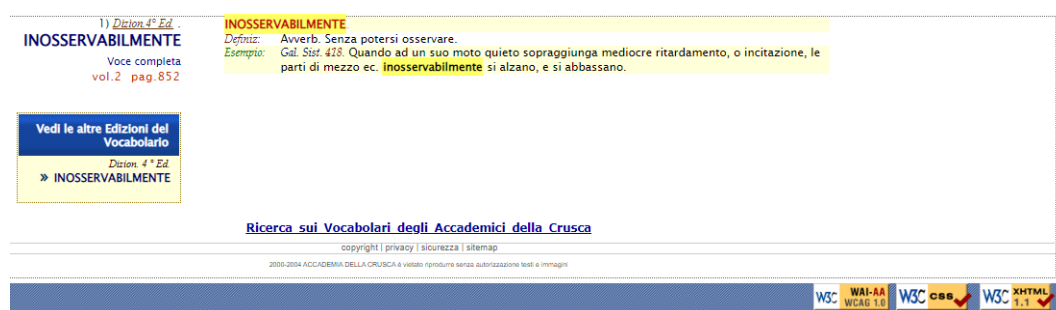


Figura 1: La voce *inosservabilmente* in *Crusca IV* (immagine elaborata a partire dai materiali disponibili online, <http://www.lessicografia.it>).



Figura 2: La voce *inosservabilmente* nel Tommaseo-Bellini (l'immagine è elaborata a partire dai materiali disponibili online, <http://www.tommaseobellini.it>).

¹⁸ Sugli impieghi didattici dei grandi vocabolari storici digitalizzati, si veda Biffi *et al.* 2022.

Inosservabilmente, avv. Disus. Impercettibilmente.
 Galileo, 3-1-461: Quando ad un suo moto quieto [dell'acqua] sopraggiunga mediocre ritardamento o incitazione, le parti di mezzo... inosservabilmente si alzano e si abbassano. Tommaso (s. v.): Moti inosservabilmente minimi.
 = Comp. di inosservabile.

Figura 3: La voce *inosservabilmente* nel *GDLI* (immagine elaborata a partire dai materiali disponibili online, <http://www.gdli.it>).

Questi sondaggi, piuttosto rapidi e semplici, daranno alla classe la possibilità di verificare e confermare la precedente affermazione sull'origine dell'avverbio *inosservabilmente* come probabile coniazione galileiana (cfr. § 3) e forse la stimoleranno a consultare autonomamente le stesse fonti per cercare risposte ad altre domande sul lessico italiano.

Di maggiore respiro è la riflessione sulla ricezione lessicografica dell'opera galileiana nonostante la censura imposta dall'*Indice*. Si potranno privilegiare, attraverso una ricerca guidata dal docente, due aspetti dell'operato degli Accademici: trattamento di Galileo come *auctoritas* e inclusione nei *Vocabolari* di passi che contrastano inequivocabilmente con la teoria tolemaica dell'universo.

La prima fattispecie è ben esemplificata dai lemmi *proietto* e *rarefatto*, presenti nella terza impressione del *Vocabolario* con allegazioni, tratte dall'opera di Francesco Redi, che rinviano esplicitamente a Galileo come fonte autorevole¹⁹:

Crusca III s.v. *proietto*: «Nome generico d'ogni grave in qualsivoglia maniera, e per ogni verso gettato. [...] *Sag. Natur. Esp.* 249. Scrive il Galileo, in proposito de' proietti, queste precise parole» (cfr. fig. 4).

Crusca III s.v. *rarefatto*: «Add. Da rarefare. *Sagg. Nat. Esp.* Fu opinione del Galileo, che il ghiaccio fosse più tosto acqua rarefatta, che condensata» (cfr. fig. 5).

1) *Dizion. 3° Ed.*
PROIETTO
 Voce completa
 ol.3 pag.1267

PROIETTO
 Definiz.: Nome generico d'ogni grave in qualsivoglia maniera, e per ogni verso gettato.
 Esempio: *Sag. Natur. Esp.* 16. A cercar di quelle esperienze nelle quali, ec. come son quelle de' proietti, e del suono.
 Esempio: *E Sag. Natur. Esp.* 247. Esperienze intorno a' proietti.
 Esempio: *E Sag. Natur. Esp.* 249. Scrive il Galileo, in proposito de' proietti, queste precise parole.

Figura 4: La voce *proietto* in *Crusca III* (immagine elaborata a partire dai materiali disponibili online, <http://www.lessicografia.it>).

¹⁹ I lemmi sono citati già da Parodi 1984: 243, a cui rimando per altri esempi.

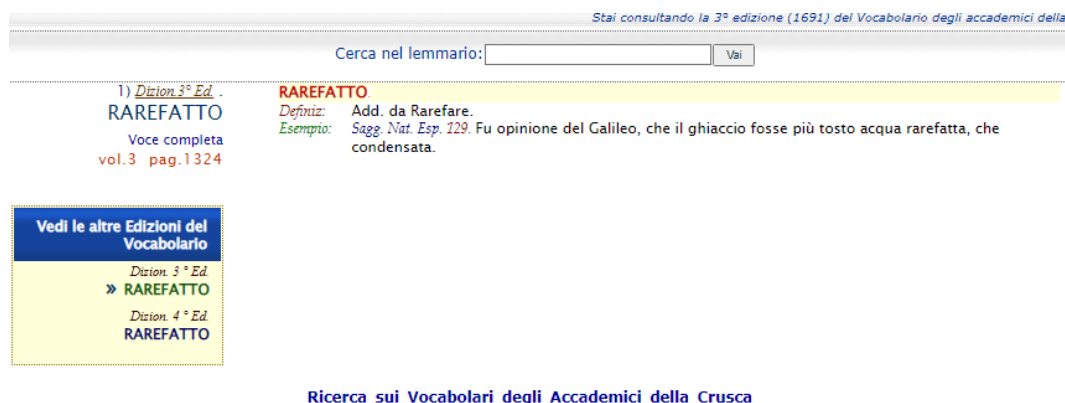


Figura 5: La voce *rarefatto* in *Crusca III* (immagine elaborata a partire dai materiali disponibili online, <http://www.lessicografia.it>).

Passo alla seconda fattispecie. Nella compilazione del *Vocabolario* gli Accademici si trovarono giocoforza a fronteggiare il rischio di accogliere le argomentazioni galileiane a sostegno della teoria copernicana in contrasto con i dettami del Sant'Uffizio. L'indubbia minore forza del freno inquisitorio nei primi decenni del Settecento fa sì che in alcuni lemmi della quarta impressione del *Vocabolario* venga meno il rispetto dei decreti censori, come testimoniano, ad esempio, le voci *interporre* e *propensione*, esemplificate da allegazioni galileiane di natura chiaramente copernicana²⁰:

Crusca IV s.v. *interporre*: «Tramezzare, Inframmettere, Porre tra l'una cosa, e l'altra. E si usa in signific. att. e neutr. pass. [...]. Gal. Sist. 336. Cominciando poi la terra a interporarsi tra Giove, e 'l Sole» (cfr. fig. 6).

Crusca IV s.v. *propensione*: «Inclinazione [...]. Gal. Sist. 233. Questa propensione naturale dei corpi elementari di seguire il moto terrestre ha una limitata sfera» (cfr. fig. 7).

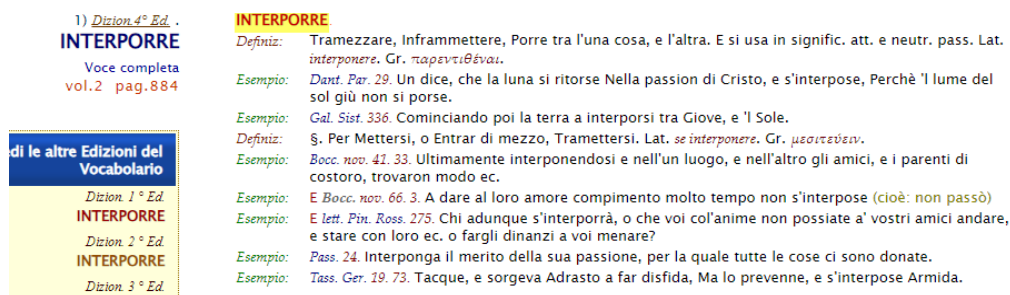


Figura 6: La voce *interporre* in *Crusca IV* (immagine elaborata a partire dai materiali disponibili online, <http://www.lessicografia.it>).

²⁰ Traggo i due esempi da Salvatore 2015: 92, a cui rinvio per altri esempi.

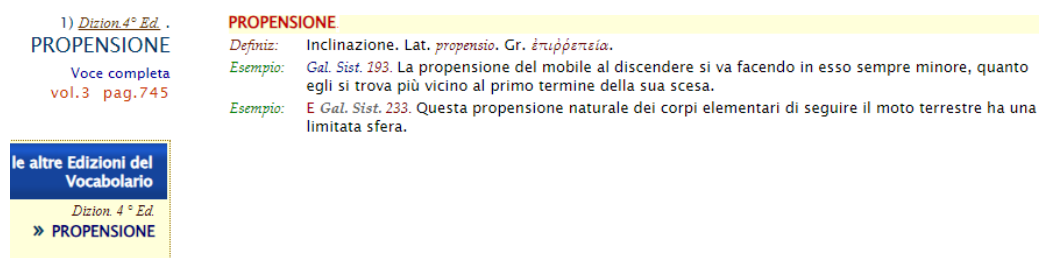


Figura 7: La voce *propensione* in *Crusca IV* (immagine elaborata a partire dai materiali disponibili online, <http://www.lessicografia.it>).

5 Per concludere

La proposta empirica di una lezione che faccia interagire letteratura e lingua nell'ora di italiano impone conclusioni inevitabilmente provvisorie. Mi preme ribadire che la prosa scientifica di Galileo costituisce un classico della tradizione letteraria italiana che si può leggere anche con l'obiettivo di insegnare la lingua e che le attività didattiche qui delineate privilegiano un metodo pedagogico di tipo eminentemente laboratoriale. Mi permetto, in conclusione, di esprimere l'auspicio che tali pagine possano incoraggiare qualche docente della secondaria di secondo grado, nelle differenze dei programmi nei vari ordini scolastici, delle diverse attitudini delle classi e naturalmente del gusto personale, a ideare lezioni che ambiscano a portare avanti di pari passo insegnamento della letteratura e insegnamento della lingua nell'ultimo segmento scolastico²¹.

²¹ Mi piace segnalare che, in seguito alla già ricordata lezione del gennaio 2023, la prof.ssa Stefania Ignazzi (I.I.S.S. "Vincenzo Lilla" – Francavilla Fontana e Oria [Br]) ha ideato un percorso didattico-disciplinare dal titolo *Dall'eredità linguistica di Galilei alle forme moderne della comunicazione* e ha ottenuto risultati pienamente soddisfacenti nelle sue classi, come si ricava dalla relazione messa a disposizione del gruppo di lavoro del Polo Pugliese della Fondazione Lincei per la Scuola.

Riferimenti bibliografici

- Altieri Biagi, Maria Luisa (1965), *Galileo e la terminologia tecnico-scientifica*, Firenze, Olschki.
- Altieri Biagi, Maria Luisa (1990), *L'avventura della mente. Studi sulla lingua scientifica*, Napoli, Morano.
- Altieri Biagi, Maria Luisa (2010), *Galilei, Galileo*, in Raffaele Simone (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, 2 voll., Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, vol. I, pp. 548-551.
- Bagaglini, Veronica – Branchetti, Laura – Gombi, Alessandro – Levrini, Olivia – Satanassi, Sara – Viale, Matteo (2021), *Il ruolo del testo nell'interdisciplinarietà tra matematica, fisica ed educazione linguistica: il tema del moto parabolico tra testi storici e manuali di fisica per la scuola secondaria di secondo grado*, in «Italiano a Scuola» 3, pp. 133-184.
- Besomi, Ottavio – Helbing, Mario (a cura di) (1998), *Galileo Galilei, Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo tolemaico e copernicano*, 2 voll., Padova, Antenore.
- Biffi, Marco – De Blasi, Francesca – Favaro, Manuel – Guadagnini, Elisa – Montemagni, Simonetta – Sassolini, Eva (2022), *Parole in rete / reti di parole. Possibili impieghi didattici dei grandi vocabolari storici digitalizzati*, in «Italiano a Scuola» 4, pp. 143-188.
- Branchetti, Laura – Viale, Matteo (2016), *Storie geometriche. Quando la scrittura creativa incontra la matematica a scuola*, in «Opera Nuova. Rivista internazionale di scritture e scrittori» 13/1, pp. 95-107.
- Branchetti, Laura – Viale, Matteo (2019), *Matematica e creatività linguistica: gli esercizi di stile applicati ai problemi aritmetici*, in «Opera Nuova. Rivista internazionale di scritture e scrittori» 19/1, pp. 81-99.
- Crusca III = Vocabolario degli Accademici della Crusca, in questa terza impressione nuovamente corretto, e copiosamente accresciuto, al Serenissimo Cosimo terzo Granduca di Toscana lor Signore*, 3 voll., Firenze, nella stamperia dell'Accademia della Crusca, 1691.
- Crusca IV = Vocabolario degli Accademici della Crusca, quarta impressione. All'Altezza Reale del Serenissimo Gio. Gastone Granduca di Toscana loro Signore*, 6 voll., Firenze, appresso Domenico Maria Manni, 1729-1738.
- GDLI = Grande dizionario della lingua italiana*, diretto da Salvatore Battaglia, poi da Giorgio Bàrberi Squarotti, Torino, UTET, 1961-2002, 21 voll.; <http://www.gdli.it>.

- Grossmann, Maria – Rainer, Franz (a cura di) (2004), *La formazione delle parole in italiano*, Tübingen, Niemeyer.
- Lessicografia della Crusca in rete* = Edizione elettronica delle cinque impressioni del Vocabolario degli Accademici della Crusca (per immagini digitali, e con testo elettronico annotato e interrogabile per le prime quattro edizioni); <http://www.lessicografia.it>.
- Manni, Paola (1985), *Galileo accademico della Crusca*, in *La Crusca nella tradizione letteraria e linguistica italiana*. Atti del congresso internazionale per il IV centenario dell'Accademia della Crusca (Firenze, 29 settembre-2 ottobre 1983), Firenze, Accademia della Crusca, pp. 119-136.
- Micheli, Maria Silvia (2020), *La formazione delle parole. Italiano e altre lingue*, Roma, Carocci.
- Parodi, Severina (1984), *Fortuna lessicografica di Galileo*, in «Studi di lessicografia italiana» 6, pp. 233-257.
- Patota, Giuseppe (2021), *Galileo Galilei e l'economia delle parole: l'avverbio in mente nel Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo*, in «Studi linguistici italiani» 42/2, pp. 154-171.
- Patota, Giuseppe (2022a), *Lezioni di italiano. Conoscere e usare bene la nostra lingua*, Bologna, il Mulino.
- Patota, Giuseppe (2022b), *L'universo in italiano. La lingua degli scritti copernicani di Galileo*, Bologna, il Mulino.
- Patota, Giuseppe (2023), *Parole di Galileo*, Firenze, Accademia della Crusca.
- Salvatore, Eugenio (2015), *Citazioni testuali e censura nel «Vocabolario della Crusca»*, in «Studi di lessicografia italiana» 32, pp. 83-107.
- Serianni, Luca (2010), *L'ora di Italiano. Scuola e materie umanistiche*, Roma-Bari, Laterza.
- Serianni, Luca (2017), *Interpretare e produrre un testo argomentativo*, in Id., *Per l'italiano di ieri e di oggi*, Bologna, il Mulino, pp. 453-470 (già in Francesco Clementi – Luca Serianni, *Quale scuola? Le proposte dei Lincei per l'italiano, la matematica, le scienze*, Roma, Carocci, 2015, pp. 47-63).
- Tommaseo-Bellini = Niccolò Tommaseo, Bernardo Bellini, *Dizionario della lingua italiana*, Torino, Unione tipografico-editrice torinese, 1861-1879, 4 voll. in 8 tomi; <http://www.tommaseobellini.it>.
- Trifone, Pietro – Picchiorri, Emiliano – Zarra, Giuseppe (2023), *L'italiano nella storia. Lingua d'uso e di cultura*, Firenze/Milano, Le Monnier Università/Mondadori Education.
-

Didattica Digitale Integrata per l'apprendimento dell'italiano LS: un'esperienza didattica con le app

FABRIZIO RUGGERI

Integrated Digital Teaching for learning Italian as a foreign language: an educational experience with apps

This paper analyses a teaching experience for learning Italian as a foreign language in which an integrated digital approach is adopted. After a brief analysis of the main features of digital technologies for learning-teaching processes, the study outlines the teaching activities carried out with three web applications, analyzing their advantages and critical issues. Finally, the results of the questionnaires on students' perception of the learning experience are discussed.

Il contributo analizza un'esperienza didattica per l'apprendimento dell'italiano LS in cui si è adottato un approccio digitale integrato. A una breve analisi delle caratteristiche del digitale per i processi di apprendimento e insegnamento segue la descrizione delle attività didattiche realizzate con tre *web app*, analizzandone i vantaggi e le criticità. Infine, si commentano i risultati dei questionari sulla percezione degli apprendenti riguardo l'esperienza didattica compiuta.

FABRIZIO RUGGERI (fruggeri@ucm.es) è docente di italiano per stranieri presso l'Universidad Complutense de Madrid, nella Facoltà di Filologia, dove si occupa anche della formazione digitale dei docenti e della coordinazione della piattaforma digitale. Nello stesso ateneo è docente nel master di Didattica delle lingue straniere e seconde e nel master di Linguistica e tecnologie digitali. Come formatore di insegnanti di lingue straniere e seconde collabora con istituzioni e università europee ed è autore di pubblicazioni per l'insegnamento dell'italiano LS/L2.

Copyright © 2025 Fabrizio Ruggeri

Il testo di questo contributo è distribuito con licenza Creative Commons BY.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. Introduzione

Progettare un percorso di apprendimento-insegnamento deve necessariamente considerare, oltre agli obiettivi da raggiungere, anche il contesto in cui si muovono gli studenti. Se essi possono disporre di dispositivi mobili¹ ed avere facile accesso alle risorse digitali, ciò può aiutare il docente a sviluppare le competenze linguistiche nella lingua bersaglio e favorire la valutazione formativa.

L'uso del digitale per supportare l'apprendimento, sia dentro che fuori dell'aula, risponde anche a un cambio di paradigma che è il risultato della massiccia diffusione delle *app* e della possibilità di accedere al web. Questi due fattori, oltre alla crescente digitalizzazione delle aule universitarie e alla massiccia diffusione di *smartphone*, *tablet* e *laptop*², rendono possibile l'integrazione tra l'analogico e il digitale, combinando l'insegnamento in presenza e quello svolto sulle piattaforme digitali; inoltre, offrono la possibilità di una didattica multimediale che è senz'altro consona ai ritmi e alle aspettative degli studenti della *Generazione Z*³. Si possono quindi integrare modalità sincrone e asincrone di apprendimento, in approcci e modelli che vengono definiti in vari modi: ibrido, misto, combinato, integrato, semi presenziale, *blended*, "poroso" o Hyflex⁴ (Area-Moreira *et al.* 2023; Trujillo *et al.* 2022; Godwin-Jones 2020; Cronje 2020; MIUR 2020; Margulies *et al.* 2016; Driscoll 2002).

Al di là delle definizioni, l'importante è che il docente, in base al contesto, sappia come e quando integrare il digitale nell'azione didattica, e che i momenti in presenza e quelli virtuali siano un *continuum*, distribuendoli in modo coerente e bilanciato in tutto il corso, per facilitare e motivare l'apprendimento (Sangrà 2020; Bocconi *et al.* 2018).

Nel proporre attività sincrone e asincrone realizzate con gli strumenti e le risorse digitali si possono combinare vari approcci e modelli pedagogici (apprendimento cooperativo, costruttivismo, orientamenti cognitivo-funzionali, solo per citarne alcuni) che, integrando i momenti in presenza e quelli virtuali, possono attivare, aumentare e mantenere la motivazione, il coinvolgimento e l'attenzione degli studenti, favorendo l'apprendimento (Hernandez-Vaquero

¹ Alcuni autori differenziano i "mobili" (smartphone e tablet) dai "portatili" (computer di piccole dimensioni), ma in questo contributo includeremo i "portatili" nei "mobili".

² L'uso dei dispositivi elettronici personali come strumento di apprendimento forma parte di un approccio BYOD, acronimo di *Bring Your Own Device*, e ne fa un "partner" fondamentale per realizzare determinati esercizi.

³ Le persone nate tra il 1997 e il 2012, che costituiscono la fascia d'età degli studenti con cui si è svolta l'esperienza didattica di questo contributo. https://www.treccani.it/vocabolario/generazione-z_%28Neologismi%29/ (ultima consultazione: 22/07/2024).

⁴ Modello di insegnamento combinato, il cui nome deriva dall'unione dei concetti tipici dell'insegnamento ibrido (*hybrid*) e di quello flessibile (*flexible*), che vede in Beatty (2019) uno degli autori di riferimento.

et al. 2024; Busch-Lauer 2023; Rubio, Conesa 2022; Baggio, 2022; Cronje 2020).

Gli approcci a cui ci siamo riferiti poc'anzi sono caratterizzati dall'interazione / integrazione di molteplici conoscenze, e uno dei suoi punti di riferimento è rappresentato dal TPACK⁵, un quadro teorico che invita il docente a proporre una didattica in cui si integrino la conoscenza della materia che si insegna, le strategie pedagogiche più appropriate per farla apprendere, e la competenza tecnologica per creare attività e percorsi didattici anche con il digitale. Teorizzato da Mishra e Koeller (2006), il TPACK ha avuto vari aggiornamenti e, nella formulazione attuale, include un'attenzione particolare anche alla formazione docente e alla conoscenza del contesto (politiche educative nazionali, provenienza degli studenti, mezzi economici a disposizione delle istituzioni, curricula, ecc.) in cui si opera (Mishra 2019).

Integrare sia l'analogico che il digitale nella progettazione della didattica non è una prerogativa solo del TPACK: altri quadri di riferimento e modelli pedagogici, ad esempio il DigCompEdu⁶ (Redecker 2017) e il SAMR⁷ (Puentedura 2020), si basano su una didattica digitale integrata per favorire l'apprendimento, sottolineando che la competenza digitale del docente è un elemento fondamentale per produrre un insegnamento significativo ed efficace.

Questo contributo presenta attività didattiche realizzate in un contesto universitario, con studenti di italiano LS, in cui sono stati usati dispositivi mobili e *app* per sviluppare la competenza linguistica e facilitare la valutazione formativa.

Nei paragrafi che seguono, dopo una breve panoramica sullo stato dell'arte delle tecnologie e delle *app* utilizzate nell'esperienza didattica, si mostreranno esempi di esercizi proposti, in modalità sincrona e asincrona, agli apprendenti. Successivamente, si analizzeranno i risultati di un'analisi qualitativa basata sulla percezione degli studenti, con relativi commenti e alcune conclusioni tratte dall'esperienza didattica.

2. Le tecnologie digitali e l'apprendimento-insegnamento delle lingue straniere

2.1. Alcune buone ragioni per usare le tecnologie digitali nella didattica delle lingue

La revisione della letteratura sul rapporto tra le risorse e gli strumenti digitali e l'apprendimento linguistico costituisce il tema di questo paragrafo, che

⁵ *Technological Pedagogical Content Knowledge*

⁶ *European Framework for the Digital Competence of Educators*

⁷ *Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition.*

si basa sulle ricerche in cui le tecnologie digitali hanno supportato l'apprendimento di una lingua straniera⁸.

Negli studi analizzati si sottolinea che, affinché l'interazione tra i due fattori possa essere positiva, essa deve basarsi su competenza digitale docente, conoscenza di modelli teorici aggiornati, e integrazione di strumenti e risorse digitali e tradizionali; in tal modo si possono creare situazioni di apprendimento per motivare e coinvolgere gli studenti che, oltre a migliorare la competenza linguistica in lingua *target*, possono anche sviluppare e migliorare le loro competenze digitali e la loro alfabetizzazione digitale⁹ (Gagíc *et al.* 2023; Valera Yataco *et al.* 2023; Martínez Soto 2022; González 2020). Difatti, al contrario di quello che si potrebbe pensare, gli elementi relativi a ciò che è *digitale* non sempre sono posseduti o ben gestiti dagli studenti, sia nella vita reale che in ambito accademico (Sánchez-Caballé *et al.* 2020).

Integrare le tecnologie digitali per l'apprendimento-insegnamento linguistico può facilitare strategie didattiche in cui si propongono attività interattive realizzate anche in maniera collaborativa, che facilitano l'apprendimento della grammatica, migliorano la produzione scritta e lo sviluppo della competenza metalinguistica (Araújo, Hannachi 2024).

Il ricorso al digitale, se opportunamente progettato e realizzato, permette di adattare e personalizzare la presentazione delle informazioni e lo svolgimento degli esercizi, e ad avvantaggiarsene sono le classi in cui coesistono diversi livelli di competenze e abilità linguistiche. In questo senso, la tecnologia può essere un grande aiuto per personalizzare la didattica, dando la possibilità di accedere a una valutazione formativa che permette ai docenti di calibrare le attività da far svolgere, e agli apprendenti la possibilità di autovalutarsi e di seguire i ritmi di apprendimento a loro più consoni (Gagíc *et al.* 2023; Szabó, Kopinska 2023; Martínez Soto 2022; Márquez Cruz 2022; Navarro-Pablo *et al.* 2019).

Il ruolo delle tecnologie digitali come elemento facilitatore dell'apprendimento di una lingua straniera è dovuto anche alla loro multimedialità, che permette di lavorare con immagini, testo, audio, e video per favorire lo sviluppo della competenza linguistica: tale modalità permette di soddisfare differenti stili di apprendimento e di aumentare il coinvolgimento e l'interazione tra gli studenti, e tra questi ed eventuali interlocutori che hanno la lingua *target* come L1 (Kusmawan 2024; Tarricone 2021).

La possibilità di dare *feedback* agli apprendenti, sotto forma di documenti con cifre, percentuali, testi, grafici e diagrammi, in modalità sincrona e asincrona, è una delle caratteristiche più interessanti delle tecnologie digitali: tale *feedback* si può fornire attraverso le *app* installate sui dispositivi mobili, o sugli

⁸ È ciò che in letteratura si conosce come TELL: *Technology Enhanced Language Learning*.

⁹ Riteniamo che il docente, oltre a guidare ed aiutare nell'apprendimento linguistico, debba contribuire a sviluppare negli studenti tutte quelle competenze, anche digitali, che oggi giorno sono indispensabili per essere attori sociali consapevoli e (in)formati.

LMS¹⁰ istituzionali. Nella realizzazione di esami ed esercizi durante tutto il corso, dare un *feedback* servendosi della tecnologia offre informazioni preziose per l'autoapprendimento, può mantenere e aumentare la motivazione ed attivare la riflessione linguistica e metalinguistica, offrendo al docente la creazione di percorsi di apprendimento personalizzati (Praseteya, Syraf 2022). Inoltre, si pensi a quanto la tecnologia possa essere d'aiuto se usata nella valutazione di classi numerose, nelle quali i tempi di correzione e valutazione degli esercizi potrebbero essere molto (troppo) lunghi, a scapito di eventuali correzioni di rotta da parte del docente e degli stessi apprendenti.

Inoltre, usando le tecnologie digitali c'è la possibilità di applicare le dinamiche della *gamification* nei processi di apprendimento-insegnamento. Nel corso degli anni, a una delle prime definizioni del termine, per cui «gamification is the use of game design elements in non-game contexts» (Deterting *et al.* 2011: 10), ne sono seguite altre: da «Gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems» (Kapp 2012: 10), a «the use of game attributes outside the context of a game with the purpose of affecting learning» (Landers 2014: 757), è evidente che la *gamification* è un approccio dinamico e interattivo, che influenza positivamente la motivazione e il coinvolgimento degli apprendenti, i quali adottano strategie e dinamiche tipiche del gioco, applicandole a un contesto formale non ludico (Perez Gallardo, Gértrudix-Barrio 2021).

Le dinamiche dei giochi digitali in contesti educativi annoverano l'uso di *badge* in caso di buon esito degli esercizi realizzati, l'attribuzione di punti e premi, e la visione di barre di progresso: sono elementi che caratterizzano i meccanismi di azione-ricompensa e che fanno leva sia sulla motivazione estrinseca che su quella intrinseca (Dichev, Diceva 2017). Per alcuni autori, l'uso della *gamification* in contesti educativi può aumentare la motivazione estrinseca a discapito di quella intrinseca, indispensabile per un apprendimento significativo (Nicholson 2015), ma a questo proposito Korkmaz e Oz (2021: 1146) affermano che, nell'applicare una metodologia basata anche sulla *gamification*,

The potential of interactive games in promoting language learning should not be underestimated since the source of extrinsic motivation might help students to become intrinsically motivated learners.

La *gamification* sembra raggiungere l'obiettivo di attivare e mantenere alta la motivazione degli studenti non solo in attività isolate ma anche durante tutta la lezione e il corso, migliorare la loro concentrazione durante gli esercizi da svolgere e, attraverso l'interazione tra pari e lo svolgimento di attività collaborative, aumentare la coesione del gruppo classe, con ricadute positive sui

¹⁰ *Learning Management System*: Moodle e Google Classroom sono tra quelli più conosciuti.

processi di apprendimento e sui risultati accademici (Chiang 2020; Zoü 2020; Yü rü k 2019).

Nella progettazione dei percorsi di apprendimento di una lingua straniera, ricorrere agli strumenti digitali per la *gamification* permette la creazione di esercizi inclusivi, personalizzati e adattati al contesto, sia per le attività in classe che per quelle svolte sugli LMS o date come esercizi per casa (Syathroh *et al.* 2020), generando un abbassamento dell'ansia (Parra-Gonzalez *et al.* 2020; Turan, Meral 2018): a questo proposito, l'esperienza diretta insegna che, per non generare diatribe, eccessiva competitività e tensioni nel gruppo-classe, è fondamentale un'attenta gestione delle attività didattiche e delle dinamiche di gruppo da parte del docente, affinché la competitività insita in molte attività della *gamification* non generi frustrazione e demotivazione negli apprendenti.

2.2. Alcune criticità delle tecnologie digitali applicate alla glottodidattica

Insieme ai vantaggi elencati poc'anzi è opportuno elencare alcune criticità nell'uso del digitale per l'apprendimento-insegnamento, in modo da offrire elementi utili ad un suo eventuale uso in glottodidattica.

Chi si occupa dell'elaborazione di percorsi di apprendimento evidenzia che, nella loro progettazione, il docente dovrebbe sempre valutare con attenzione il contesto in cui si agisce, in modo che le sue proposte non aumentino il divario digitale tra gli apprendenti, spesso generato da fattori sociali, culturali ed economici (Szabó, Kopinska 2023; Martínez Soto 2022).

È poco utile, o addirittura controproducente, chiedere agli studenti di svolgere attività con *app* e dispositivi mobili se la competenza digitale della maggior parte della classe è scarsa, se si è intuito un rifiuto generalizzato verso il tecnologico/digitale, o se in classe o a casa non si può disporre di una buona connessione internet; altre limitazioni potrebbero essere la scarsa qualità dei dispositivi mobili a disposizione degli apprendenti, o una quantità eccessiva di attività didattiche da realizzare con strumenti e risorse digitali (Kusmawan 2024).

Un esagerato ricorso al digitale, se non bilanciato con attività analogiche in presenza e un'opportuna interazione in classe può diminuire, anziché aumentare, l'efficacia dell'azione didattica: quindi, è consigliabile che il docente combini i momenti sincroni con quelli asincroni, e insista il più possibile sulla collaborazione e l'interazione tra gli studenti, con attività collaborative svolte in coppia o in piccoli gruppi, anche con l'obiettivo di prevenire e attenuare un'eventuale eccessiva competitività individuale degli studenti (Kusmawan 2024; Sailer, Homner 2020).

Altra criticità delle tecnologie digitali applicate alla glottodidattica è il rischio di mettere al centro della progettazione dei percorsi di apprendimento

non l'apprendente ma le risorse e gli strumenti del web. Come sottolineato da Korkmaz e Oz (2021) c'è il rischio che i docenti diano più importanza alla tecnologia che alle sequenze didattiche, in una sorta di tecnocentrismo spasmodico, e che di conseguenza siano concentrati più sull'uso degli strumenti e delle risorse digitali finì a sé stessi, che sulle metodologie e le tecniche (digitali e pedagogiche) maggiormente efficaci per lo sviluppo della competenza linguistica.

3. L'esperienza didattica di questo contributo

3.1. Il contesto e gli obiettivi

L'obiettivo principale dell'esperienza descritta in questo contributo è stato lo sviluppo della competenza linguistica in italiano LS: oltre ad esso, nella programmazione sono stati tenuti in mente gli obiettivi secondari e trasversali che appaiono nell'elenco che segue, tenendo sempre ben presente il contesto in cui si operava.

Tutti i 22 studenti della classe¹¹ possedevano dispositivi mobili, erano abituati all'uso di *app*, a svolgere attività sulla piattaforma digitale istituzionale, e avevano una competenza digitale sufficiente per lo svolgimento degli esercizi proposti. Nell'aula in cui si svolgeva la lezione erano disponibili sia una connessione wi-fi di buon livello, che strumenti digitali a disposizione del docente.

Le attività svolte miravano a:

- sviluppare la competenza linguistica
- sviluppare la competenza lessicale
- favorire la riflessione metalinguistica e metacognitiva
- offrire valutazione formativa
- favorire la collaborazione tra pari
- aumentare la motivazione
- aumentare la dinamicità delle lezioni
- favorire l'interazione tra pari

Tutte le attività digitali proposte agli studenti sono state pensate per mantenere alta la motivazione e la dinamicità delle lezioni, in modo da incentivare il più possibile la presenza costante degli apprendenti in aula; consapevoli, però, che questo non sarebbe stato sempre possibile, si è anche offerta la possibilità, qualora lo studente non avesse assistito alla lezione, di poter comunque svolgere gli esercizi realizzati nella sessione sincrona, proponendogli di

¹¹ Apprendenti di livello B1 del QCER del corso di Laurea triennale in Lingue e letterature straniere dell'*Universidad Complutense de Madrid*, a.a. 2021-2022: 4 ore di lezione in presenza a settimana, lunedì e martedì, dalle 8:30 alle 10:30. Le lezioni si sono svolte nel secondo semestre, da gennaio a maggio del 2022.

realizzarli in modalità asincrona sull'LMS istituzionale, usando le *web app* di cui si parla nel presente articolo.

3.2. Gli strumenti digitali utilizzati

I tre strumenti usati per creare gli esercizi analizzati in quest'esperienza didattica sono generalmente definiti come *online tool*, *cloud based app*, *interactive software*, *web app* o *web based tool*: qui, per comodità, useremo il termine *web app*¹² per riferirci a Mentimeter, Padlet e Kahoot!.

Si tratta di applicazioni che funzionano su dispositivi mobili e su computer *desktop* ma che non devono essere scaricati o installati sui dispositivi in questione. Le tre *web app*, per essere usate, non obbligano l'utente a registrarsi o a inserire dati personali anche se, ai fini della valutazione formativa, può essere utile chiedere agli apprendenti di svolgere le attività usando un *account* personale creato *ad hoc*.

Gli esercizi proposti agli apprendenti sono stati creati con la versione gratuita delle *web app*, ritenuta sufficiente per gli obiettivi che ci si era proposti. Per accedere alle attività da svolgere era sufficiente digitare un codice numerico o alfanumerico sul proprio dispositivo, oppure scrivere il link dell'esercizio sul navigatore web del dispositivo usato, o inquadrare un codice QR, ricorrendo a un'applicazione installata sullo smartphone o il tablet: ogni attività creata con le tre *web app* era accessibile nelle tre modalità, in modo da offrire agli apprendenti il massimo della flessibilità nell'uso dei loro dispositivi mobili.

La scelta dei tre strumenti è stata determinata da diversi fattori: la loro facilità d'uso e l'alto livello di interazione che generano; l'accessibilità e la fruibilità delle tre *web app* su qualsiasi dispositivo, anche quelli non tecnologicamente avanzati; la possibilità di monitorare le risposte degli apprendenti e di generare statistiche, anche individuali, che sono fondamentali nella valutazione formativa per, eventualmente, introdurre modifiche nell'azione didattica; la molteplicità di impostazioni per variare la tipologia delle domande e delle risposte; la familiarità con tali strumenti, già conosciuti ed usati con esiti positivi in precedenti esperienze; l'abbondante letteratura scientifica sul loro uso in contesti di apprendimento linguistico; l'attraente aspetto grafico; la loro multimedialità; la rapidità per creare gli esercizi.

3.2.1 Mentimeter

Mentimeter¹³ permette la creazione di sondaggi e quiz online, con la possibilità di proporre agli apprendenti domande a scelta multipla o aperta. È una

¹² Una *web app* è un'applicazione accessibile tramite un *browser* web, che per funzionare ha bisogno di un collegamento internet alla web dell'*app* in questione.

¹³ <https://www.mentimeter.com/>

web app interattiva che si può usare sia in remoto che in presenza, le risposte sono visualizzate in tempo reale sullo schermo dei dispositivi usati, e con esse si possono generare grafici (anche del tipo *word cloud*), tabelle, o riquadri con piccole quantità di testo.

Il suo uso, in un contesto di apprendimento linguistico, favorisce la partecipazione di tutti gli studenti, anche quelli più vergognosi o che hanno paura di sbagliare, perché l'anonimato delle risposte (se si sceglie tale modalità) riduce l'ansia, e incoraggia gli apprendenti a partecipare e a rispondere in modo sincero. Permette inoltre di visualizzare, conservare e analizzare le risposte date dagli studenti per poter offrire un *feedback* immediato o posteriore allo svolgimento degli esercizi: ciò consente una valutazione formativa utile al docente (che può così analizzare l'efficacia dell'esperienza implementata) e all'apprendente (che potrà attivare una riflessione metalinguistica e metacognitiva), dandogli la possibilità di apportare eventuali modifiche alle azioni didattiche e alle strategie di apprendimento (Madiseh *et al.* 2023; Mohin *et al.* 2022).

Altri aspetti che caratterizzano le esperienze didattiche con Mentimeter, e che le differenziano da quelle realizzate con approcci basati esclusivamente sulle lezioni frontali in cui non si ricorre all'uso del digitale, sono l'aumento dell'interazione tra pari e con il docente, il coinvolgimento e la partecipazione attiva durante la lezione, e un maggior grado di attenzione e motivazione degli apprendenti: tutti elementi fondamentali per favorire l'apprendimento linguistico e le prestazioni accademiche (Ranjbaran *et al.* 2023; Darwin, Norton 2023; Chinaza 2020; Hill, Fielden 2017).

Altre ricerche sottolineano gli effetti positivi di Mentimeter sull'apprendimento del lessico, sia in fase ricettiva che produttiva, evidenziando la sua efficacia per richiamare alla memoria le parole apprese nelle lezioni precedenti, e per ampliare la competenza lessicale (Ocaña Marcelo 2022; Wong, Yunus 2020).

Tra le criticità dell'*app*, se usata nella versione gratuita, vi sono le restrizioni che limitano la quantità di modelli con cui elaborare le diapositive e i grafici; il numero massimo di partecipanti mensili che possono rispondere ai quiz; le restrizioni dei formati (PDF, Excel, immagini) che si possono usare per esportare i risultati delle risposte. Altro limite (che però a volte può essere un vantaggio, perché obbliga a scrivere risposte sintetiche e quindi riassumere i concetti chiave in poche parole) è il limite di caratteri nelle risposte.

Un'ulteriore potenziale criticità per l'uso di Mentimeter in tempo reale è data anche dalla necessità, per il docente, di essere flessibile e preparato per fornire un *feedback* immediato anche su argomenti che, a priori, non aveva previsto: ciò può costringerlo a improvvisi e inaspettati cambi di programma per soddisfare le necessità degli apprendenti, in momenti che non erano stati pianificati in precedenza.

3.2.2 Padlet

Padlet¹⁴ permette la ricerca, la creazione e la condivisione di contenuti multimediali. È una sorta di bacheca virtuale, un tabellone digitale su cui è possibile scrivere post, leggerli e commentare quelli pubblicati da altre persone.

Questo muro virtuale permette la condivisione di informazioni, agevolando lo scambio di idee, favorendo l'apprendimento collaborativo e un ruolo attivo degli studenti nei processi di apprendimento (Cerverò-Carrascosa *et al.* 2024; Arouri *et al.* 2023; Beltrán-Martín 2022). A tali risultati contribuisce anche la possibilità, per gli studenti, di pubblicare in modo anonimo i loro post e i commenti alle pubblicazioni dei compagni e del docente (Alberqui 2023; Lee *et al.* 2024).

L'uso di Padlet può avere effetti positivi sul coinvolgimento, la motivazione e la concentrazione degli apprendenti durante lo svolgimento delle attività didattiche; favorisce la partecipazione alle lezioni del corso e la realizzazione di esercizi collaborativi svolti sia in modalità sincrona che asincrona; permette, grazie alle sue caratteristiche, una didattica inclusiva (Lee *et al.* 2024; Chen *et al.* 2023; Mehta *et al.* 2021).

Padlet può avere ricadute positive sulla qualità della produzione scritta e della comprensione scritta nella lingua target, come risultato della visione delle produzioni scritte dei compagni e il confronto con le proprie: ciò attiverebbe la riflessione metalinguistica e metacognitiva, potenziate entrambe anche dai commenti del docente e di altri compagni, sempre che le attività e il clima in classe siano basati sulla condivisione e la buona gestione del gruppo-classe. La visione e condivisione di quanto scritto, infatti, può aiutare gli apprendenti a identificare i propri errori grammaticali e morfosintattici e ad apprendere nuovo lessico, fornendo un valido aiuto allo sviluppo della competenza linguistica in generale, e di quella lessicale in particolare (Ccoa 2024; Albarqui 2023; Beltrán-Martín 2022; Kharis *et al.* 2020).

Usato in modo appropriato permette una valutazione formativa che deriva dall'osservazione di quanto scritto dagli apprendenti: in base alla quantità e qualità dei materiali pubblicati sul muro digitale creato dal docente, egli può verificare il progresso dell'interlingua, ed eventualmente cambiare nel modo più opportuno le sue azioni didattiche per rendere più efficace l'apprendimento (Salas-Rueda 2024; Albarqui 2023).

3.2.3 Kahoot!

Kahoot!¹⁵ permette di creare questionari a risposta multipla, a cui si può accedere dal proprio dispositivo mobile o dal pc, inserendo un codice, un link, o facendo lo scanner di un codice QR: alle domande bisogna rispondere in un

¹⁴ <https://padlet.com/>

¹⁵ <https://kahoot.com/>

tempo prestabilito, che può essere variabile per ogni domanda del quiz. Le attività create con Kahoot! possono essere svolte in modalità sincrona e asincrona, con la visualizzazione immediata dei dati (risposte alle domande, o inserimento di parole richieste, sotto forma di nuvole di parole), con la possibilità di offrire un *feedback* immediato agli apprendenti. Queste caratteristiche ne fanno uno strumento digitale adatto alla valutazione formativa, al ripasso di temi visti in precedenza, e all'introduzione di nuovi argomenti del corso.

Praticamente tutte le rassegne sull'uso di Kahoot! a scopo didattico evidenziano che essa può influire positivamente sui risultati dell'apprendimento, aumentando la motivazione e la partecipazione attiva degli apprendenti, e l'interazione tra pari e con il docente (Hasumi, Chiu 2024; Luo 2023; Zhang, Yu 2021; Holbrey 2020).

L'uso di Kahoot! può contribuire ad aumentare concentrazione, partecipazione e motivazione degli studenti, aumentando la loro percezione di efficacia dell'apprendimento (Wang, Tahir 2020); in ciò svolge un ruolo fondamentale l'aspetto ludico che caratterizza le attività create, che rende più attraente l'apprendimento, aumenta la dinamicità delle lezioni (Zarzycka 2016), e riduce l'ansia nel rispondere alle domande dei questionari creati con la *web app* (Wang, Tahir 2020).

I corsi in cui è abituale l'uso di Kahoot! hanno il vantaggio di offrire un'autovalutazione che può aiutare gli apprendenti a comprendere meglio i contenuti della materia studiata (Plump, LaRosa 2017) e, dal punto di vista degli studenti, l'importante non è l'*app* in se stessa ma il fatto che il docente, usando Kahoot!, introduce nella lezione una dinamica che aumenta la partecipazione e l'interazione (Hernandez-Ramos, Belmonte 2020).

Per quanto riguarda l'apprendimento del lessico in LS/L2, nelle esperienze didattiche in cui si è ricorsi a Kahoot! comparando i risultati di gruppi sperimentali e gruppi di controllo, si segnala che il suo utilizzo può favorire la competenza lessicale, ed avere effetti positivi anche sulla competenza socio-pragmatica (Ünal, Yangin-Ersanli 2023; Tóth 2019; Klimova, Kacetl 2018).

Tra le criticità rilevate è da rilevare che, in alcune occasioni, gli apprendenti possono rispondere in modo superficiale, senza aver riflettuto sulle domande dei questionari, spinti da un eccessivo spirito di competizione con i compagni. Inoltre, visto che la *web app* non può funzionare in modalità *offline*, se la connessione ad internet non è di buona qualità, ciò può influire negativamente sulle dinamiche delle attività proposte e generare scontento e frustrazione (Zhang, Yu 2021; Wang, Tahir 2020).

Altre possibili criticità sono legate alla frequenza d'uso durante il corso, ai tempi di risposta, e alle dimensioni dei testi delle parole dei questionari: se questi 3 elementi non sono appropriati e ben calibrati dal docente, le conseguenze possono essere una diminuzione della dinamicità delle lezioni dovuta alla noia e alla perdita dell'effetto novità; la sensazione di ansia perché il tempo a disposizione per rispondere è troppo breve; la frustrazione per non riuscire

a leggere agevolmente le domande proiettate (Luo 2023; Zhang, Yu 2021; Wang, Tahir 2020).

4. Le attività didattiche realizzate con le tre *web app*

4.1. Esercizi con Mentimeter

Gli esercizi creati con Mentimeter sono stati proposti per raggiungere obiettivi differenti, e ciò ha determinato la scelta dei modelli grafici che più si adattassero allo scopo e il momento della lezione in cui si sono proposti.

All'inizio della seconda lezione di ogni settimana del corso, per collegarsi a quello visto il giorno precedente, e con l'obiettivo di ripassare e verificare quanto era stato appreso, alcune volte si è proposto agli studenti, in coppia, di commentare fra di loro e scrivere uno o più post sui temi visti nella lezione anteriore. Questa tipologia di attività aveva lo scopo di richiamare gli argomenti visti in precedenza, favorire l'autovalutazione, aumentare la partecipazione e l'interazione tra gli apprendenti, e aiutarli a concentrarsi sulla lezione che stava per iniziare: se le risposte erano proiettate e commentate in classe, cosa che avveniva con molta frequenza, gli studenti avevano la possibilità di una riflessione metacognitiva, e il docente ricavava informazioni utili per apportare eventuali cambi alla progettazione didattica. Nella Fig. 1 sono visibili alcune delle risposte, scritte dalle coppie di studenti con i loro dispositivi mobili e proiettate in aula, che miravano anche a favorire la riflessione metalinguistica e metacognitiva.



Figura 1: Risposte alla domanda “Cosa ho fatto ieri a lezione di italiano”.

Altre volte, le domande erano anch'esse poste all'inizio della lezione, focalizzandole però al recupero del lessico imparato nella lezione precedente: in tal caso (Fig. 2), si chiedeva agli studenti di scrivere sette parole nuove apprese il giorno prima e, come nell'attività precedente, le risposte erano proiettate in classe, apparendo in forma di *word cloud*, con le parole scritte con più frequenza che apparivano con le dimensioni maggiori. Anche in questo caso, l'obiettivo era quello di verificare e ampliare le conoscenze di ognuno e, contemporaneamente, apprendere dalle risposte degli altri.



Figura 2: Word cloud delle risposte alla domanda “7 parole della lezione di ieri”.

Con Mentimeter sono state create attività proposte anche alla fine di ogni lezione, con l'obiettivo di avere una valutazione formativa e un *feedback* di grande utilità sia per gli studenti che per il docente: gli apprendenti potevano valutare cosa avevano imparato, e la visualizzazione delle risposte dei compagni ha costituito un aiuto per espandere e verificare le proprie conoscenze, oltre che per attivare una riflessione metalinguistica e metacognitiva di quanto realizzato in classe.

Come si può notare dalle risposte¹⁶ relative a uno dei sondaggi proposti alla fine di quasi ogni lezione (Fig. 3), l'invito rivolto agli studenti era quello di scrivere qualsiasi azione didattica da essi realizzata in classe, con l'obiettivo di renderli partecipi e consapevoli non solo di cosa stavano imparando ma anche di come lo stavano facendo.

¹⁶ Per ragioni di spazio sono riportate solo alcune delle numerose risposte date dagli studenti.



Figura 3: Risposte alla domanda “Cosa ho fatto oggi”.

Oltre che all’inizio della lezione, la riflessione sul nuovo lessico visto in classe era proposta anche alla fine della medesima, chiedendo agli studenti di scrivere le parole nuove che avevano imparato. Questa attività, con le risposte proiettate sullo schermo, era anche l’occasione per lavorare sulla competenza grafemica, sulla base delle risposte che apparivano in tempo reale. In questo modo, il docente poteva rendersi conto di dove fossero gli eventuali problemi, ed offrire le risposte idonee alla correzione. Nella Fig. 4 appaiono le risposte date dagli studenti a uno dei sondaggi sul lessico, realizzato alla fine della lezione.



Figura 4: *Word cloud* delle risposte alla domanda “Parole nuove che ho imparato oggi”.

Senza l’ausilio di Mentimeter, le attività appena descritte, svolte in una classe con 22 studenti, magari con una lezione frontale e in modalità analogica, avrebbero generato la stessa quantità di informazioni (per il docente), e di conoscenza (per gli studenti)? Quanto tempo ci sarebbe voluto per ascoltare, leggere e analizzare tutte le risposte, e per ascoltare e dar voce a tutti gli studenti? E inoltre, le informazioni contenute nelle risposte degli studenti, come si sarebbero potute registrare e conservare? E le risposte date da uno studente, sarebbero state viste da tutti gli altri? Pensando a queste domande, e alle relative risposte, ci sembra che l’uso di Mentimeter influisca positivamente sulle azioni didattiche in termini di interazione, quantità delle informazioni per il docente e gli apprendenti, rapidità nell’avere a disposizione tali dati, possibilità di conservare e analizzare le risposte, e capacità di generare riflessioni metalinguistiche e metacognitive favorite (anche) dalla visione delle risposte dei compagni di classe.

4.2. Esercizi con Padlet

L’uso di Padlet, come strumento per praticare il più possibile la lingua target, e far quindi progredire l’interlingua degli apprendenti, è stato proposto per attività realizzate sia durante la lezione in presenza che in modalità asincrona, sulla piattaforma digitale istituzionale usata nel corso.

Nella Fig. 5 è riportato un esempio di attività realizzata alla fine di una lezione in cui erano stati presentati i verbi impersonali e, per mettere in pratica quanto visto in classe, si è creato un Padlet su cui gli studenti hanno scritto

quello che, secondo loro, è necessario per essere contenti e soddisfatti. Chi creava il post, oltre a scrivere un breve testo, doveva aggiungere un'immagine che rappresentasse il più possibile tale concetto, e dopo averlo pubblicato doveva leggere e commentare i post scritti dai compagni.

Un'attività di questo tipo ha tra le sue caratteristiche la multimedialità, aspetto tanto caro e importante per gli studenti della generazione Z; permette di praticare la lingua target senza paura di essere giudicati (se lo studente sceglie di rendere anonimo il suo post e/o il suo commento); rende possibile l'interazione tra pari, aumenta la motivazione e la dinamicità della lezione e, aspetto non secondario, fa esprimere agli apprendenti il loro stato d'animo, le loro aspettative e i loro desideri, elementi fondamentali nell'approccio umanistico-affettivo che ha caratterizzato il corso analizzato in questo contributo.

Inoltre, l'esercizio permette al docente di farsi un'idea di quanto sia stato acquisito sull'argomento in questione e di cosa, invece, debba essere approfondito e corretto, commentando eventualmente in classe i post e usandoli, in una fase successiva, per elaborare esercizi di rinforzo.

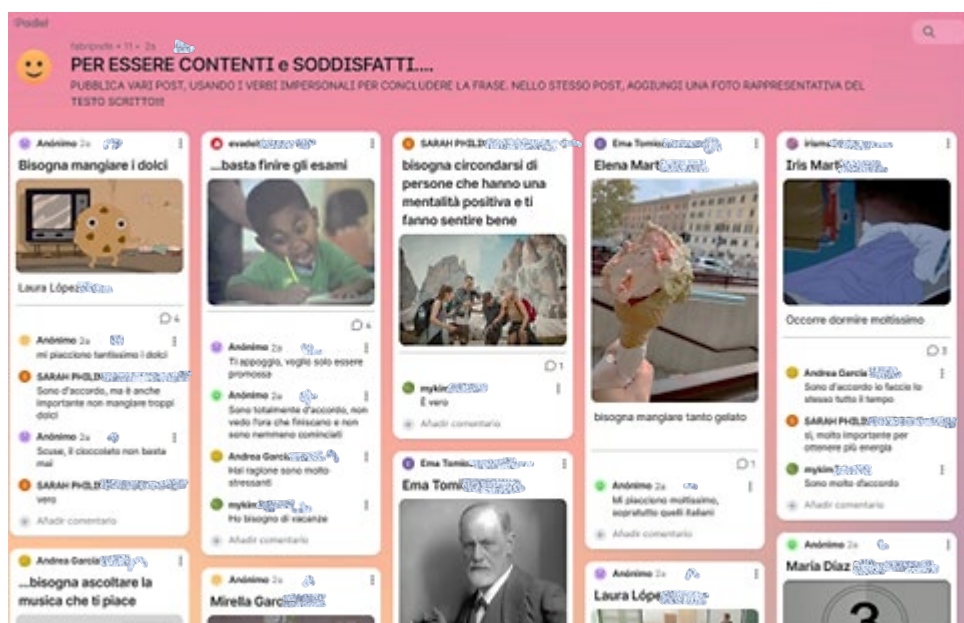


Figura 5: Padlet con i post degli studenti sul tema “Per essere contenti e soddisfatti”.

Padlet è stato usato per attività di tipo collaborativo anche per lavorare sulla competenza testuale, morfosintattica, grafemica e lessicale. Ad esempio, dopo che in casa gli studenti avevano letto ognuno un testo differente sullo stesso tema, si è chiesto loro di scrivere, in coppia, e durante la lezione in presenza, frasi che contenessero il lessico nuovo che avevano trovato in tali testi.

I post scritti e pubblicati dagli studenti sono stati poi letti e commentati in plenum, evidenziando graficamente le eventuali correzioni realizzate dagli studenti o dal docente (Fig. 6).

Questo tipo di attività, proposta in classe più volte durante il corso, ha permesso al docente di dare un *feedback* immediato agli apprendenti, aiutandoli nella riflessione metalinguistica e nello sviluppo della competenza linguistica, e ha favorito l'interazione e la collaborazione tra pari.



Figura 6: Padlet con i post degli studenti per l'attività "Parole in coppia".

Padlet si è dimostrato uno strumento ideale anche per lavorare in asincrono, ed è stato usato in tale modalità ogni volta che il tempo della lezione in presenza non era stato sufficiente per svolgere le attività didattiche previste; e si è dimostrato uno strumento di grande efficacia in più di un'occasione, quando le assenze a una lezione erano state numerose, per dare comunque l'opportunità di praticare la lingua target anche a chi quel giorno fosse stato assente.

Un esempio di attività svolta in modalità asincrona è riportato nella Fig. 7: dopo aver visto in classe il lessico e alcune strutture morfosintattiche relativi agli oggetti di uso quotidiano, ed aver constatato che non c'era tempo per svolgere tutte le attività previste, il docente ha creato un Padlet su cui gli studenti hanno pubblicato i loro post, seguendo le istruzioni e l'esempio fornito.

La lettura dei post scritti dagli studenti, tra l'altro, ha costituito una valutazione formativa che ha permesso al docente di verificare l'andamento della loro interlingua, e di apportare le opportune modifiche alle lezioni successive, in modo da lavorare sui punti da migliorare.

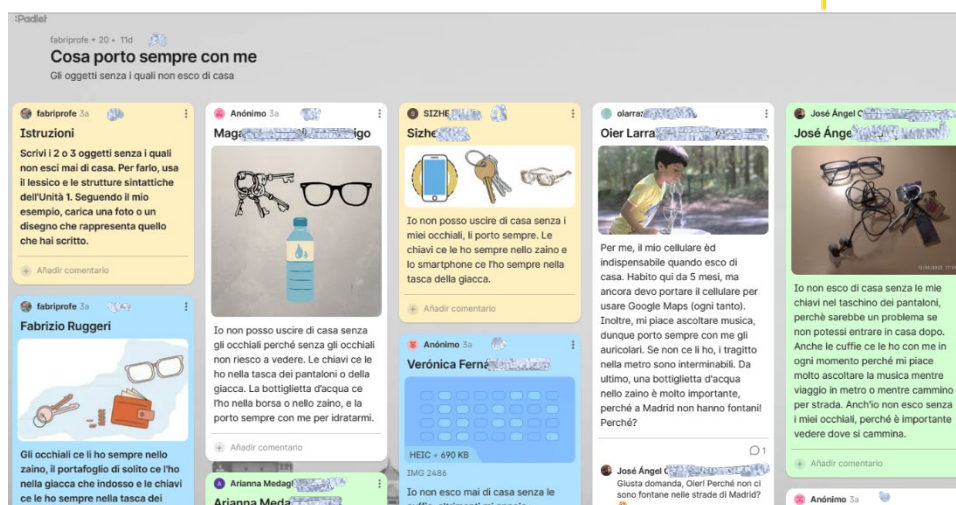


Figura 7: Padlet con i post degli studenti per l'attività "Cosa porto sempre con me".

Come si può evincere dalle attività con Padlet, il suo valore aggiunto (se comparato con una lezione frontale e senza ricorrere a risorse digitali) si può riassumere in: possibilità di lavorare con materiali interattivi multimediali (e conseguente aumento di motivazione e coinvolgimento degli apprendenti); quantità di interazione tra pari e uso della lingua meta anche oltre la lezione; funzionamento in modalità sincrona e asincrona; rapidità e facilità nel processo di creazione e pubblicazione dei materiali; attivazione della collaborazione tra pari; opportunità (per il docente) di avere le informazioni utili e necessari per apportare eventuali variazioni all'azione didattica; aspetto visivo e possibilità di condivisione dei materiali creati dal docente e dagli studenti. Tutti aspetti che una *web app* come Padlet rende facilmente fruibili e che, grazie anche alla sua facilità d'uso, sono molto apprezzati dagli studenti e dai docenti.

4.3. Esercizi con Kahoot!

Le attività create con Kahoot! sono un tipico esempio di *gamification* e si basano su dinamiche che possono favorire la motivazione, il coinvolgimento e l'apprendimento degli studenti. I quiz possono essere svolti in modalità sincrona e asincrona, individualmente, in coppia o in piccoli gruppi anche se, secondo l'esperienza diretta di chi scrive, la massima efficacia la si ottiene proponendo l'esercizio nelle lezioni in presenza e attraverso il lavoro in coppia degli studenti.

La maggior parte delle attività proposte erano focalizzate allo sviluppo della competenza morfosintattica, e si sono svolte alla fine della lezione in cui era stata presentata un determinato tema o, come ripresa/ripasso dello stesso, nelle lezioni seguenti. Come esempio di quiz realizzato con frequenza, se ne

descrive uno realizzato in classe: dopo aver svolto varie attività riguardanti l'imperativo formale e informale, si è proposto alla classe un quiz con 10 domande a risposta multipla, a cui si doveva rispondere in un tempo prestabilito. Alla fine di ogni domanda, dopo la visualizzazione della risposta corretta (Fig. 8), appariva la classifica dei partecipanti, generata automaticamente da Kahoot! in funzione della quantità di risposte esatte e del tempo di risposta (Fig. 9).



Figura 8: Kahoot! con una delle domande sul tema “Imperativo formale e informale” e la risposta corretta.

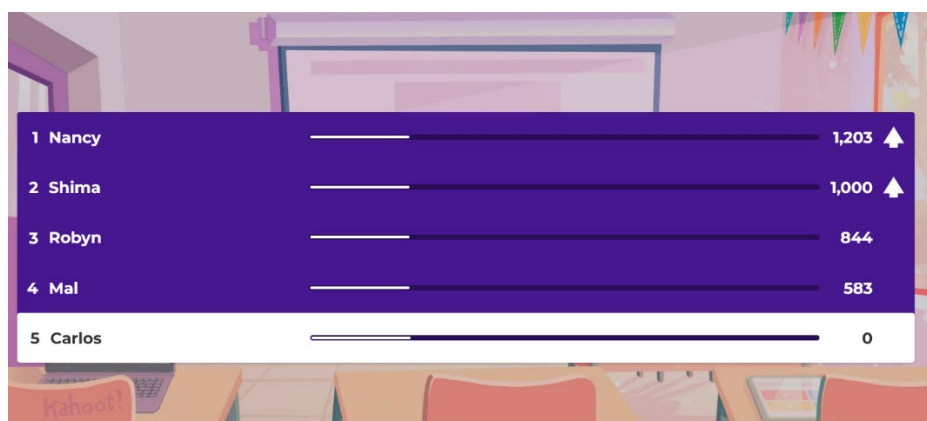


Figura 9: Kahoot! con la classifica di alcuni giocatori dopo le domande di “Imperativo formale e informale”.

Ritroviamo, in questo tipo di quiz, gli elementi di *gamification* che lo rendono molto attraente per gli apprendenti: meccanismi di ricompensa con l'attribuzione di punti e badge per le risposte esatte; limiti di tempo per rendere l'attività una sfida con sé stessi e con gli altri; musica di sottofondo che può

favorire la concentrazione e un clima competitivo; visualizzazione della classifica dopo ogni quiz e alla fine del gioco.

Sono tutti fattori che possono motivare gli studenti, ma possono anche generare criticità di vario tipo. Spetta al docente valutare se, quando e con che frequenza proporre attività del genere, e sempre a lui spetta il compito di attivare meccanismi di collaborazione tra pari e calibrare i propri commenti, con l'obiettivo di rendere l'esercizio un'attività sanamente ludica e didattica allo stesso tempo.

Kahoot! permette un'analisi rapida ed efficace delle risposte fornite dagli studenti, creando tabelle grafiche e numeriche che mostrano i risultati sia a livello individuale che collettivo: un esempio di ciò è visibile nella Fig. 10, con una vista compatta del grafico generato con la percentuale di risposte corrette ed errate ad alcune delle domande del quiz sull'imperativo formale e informale di cui abbiamo parlato sopra.

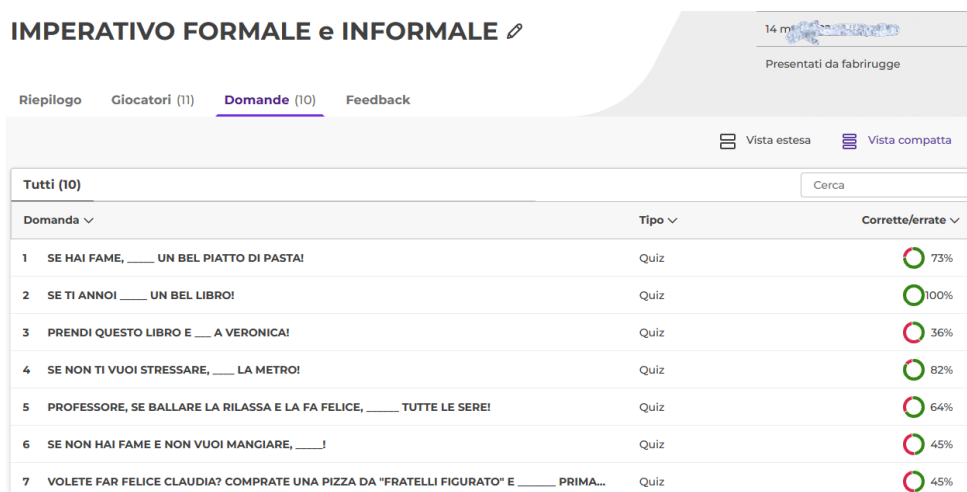


Figura 10: Kahoot! con la vista compatta delle risposte corrette ed errate dell'attività "Imperativo formale e informale".

Se si vogliono avere informazioni generali più precise, si può ricorrere a una vista estesa delle risposte corrette ed errate alle domande del quiz, come si può vedere nella Fig. 11.



Figura 11: Kahoot! con la vista estesa delle risposte corrette ed errate dell'attività "Imperativo formale e informale".

A livello individuale, l'analisi delle risposte del quiz può essere visibile in forma di percentuale di risposte corrette date da ogni studente (Fig. 12), oppure, analizzando le risposte in modo ancora più approfondito, si possono visualizzare quelle date individualmente da ogni studente, analizzando ogni domanda, con l'indicazione delle risposte corrette ed errate e il tempo di risposta a ogni domanda del quiz (Fig. 13).

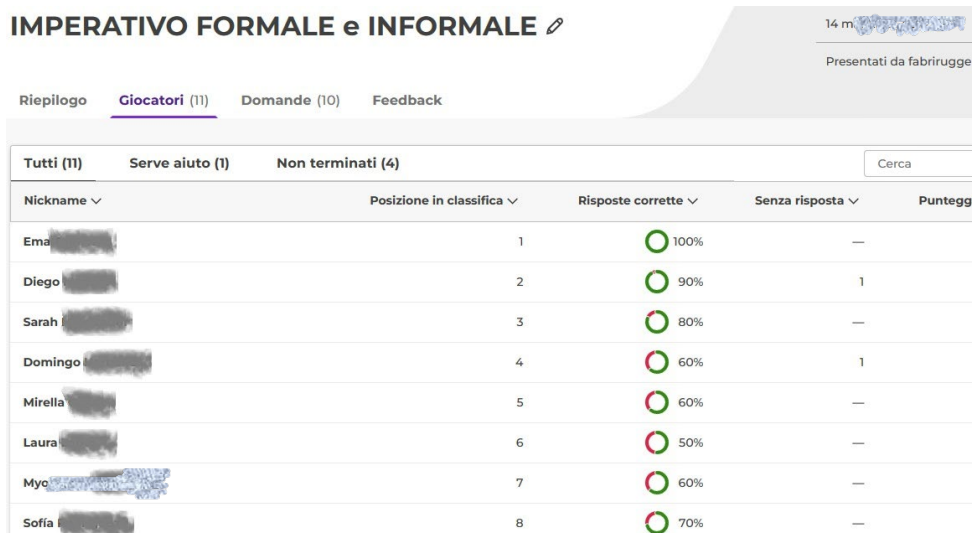


Figura 12: Kahoot! con la vista generale, nome per nome, delle risposte corrette ed errate dell'attività "Imperativo formale e informale".

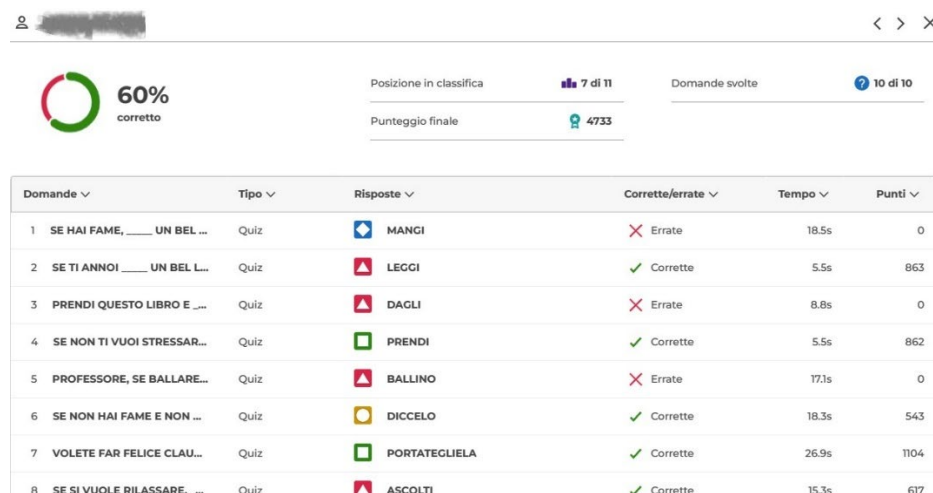


Figura 13: Kahoot! con la vista individuale delle risposte corrette ed errate dell'attività "Imperativo formale e informale".

Dagli esempi mostrati è evidente che, l'uso di uno strumento come Kahoot! può trasformarsi in un potente alleato per favorire l'apprendimento degli studenti perché permette di applicare i meccanismi della *gamification* alle lezioni del corso, favorendo la riflessione linguistica e metalinguistica degli apprendenti. Al docente che la usa, questa *web app* può facilitare notevolmente una valutazione formativa per analizzare cosa sta funzionando e cosa, eventualmente, va corretto nell'esperienza didattica che si sta realizzando.

Il valore aggiunto di Kahoot!, che influisce positivamente sui processi di insegnamento-apprendimento, è dato dalla possibilità di monitorare rapidamente le risposte di molti studenti, e di attivare meccanismi ludici che aumentano motivazione, coinvolgimento e interazione del gruppo classe.

5. La percezione degli studenti: risultati e commento dei risultati

In una delle ultime lezioni in presenza, utilizzando Google Forms¹⁷, si è realizzata un'analisi qualitativa per valutare la percezione degli studenti sulle attività didattiche e sulle tre *web app* usate per svolgerle. Si è utilizzata una scala Likert a 5 punti, e le risposte dei questionari hanno generato i grafici che sono riportati e commentati nei paragrafi che seguono.

Il questionario era composto da 9 item, ripartiti equamente per ognuna delle 3 *web app* utilizzate, ed è stato realizzato dai 13 studenti presenti quel giorno in classe.

¹⁷ <https://www.google.it/intl/it/forms/about/>

5.1. La percezione di Mentimeter

Per quanto riguarda Mentimeter, il primo item del questionario¹⁸ riguardava il suo uso alla fine della lezione per svolgere l'esercizio "Che ho fatto oggi?", descritto nel § 4.1: come si evince dal grafico nella Fig. 14, il 76,9% degli studenti ha detto di essere "d'accordo" o "molto d'accordo" sul percepire l'attività come utile; le altre tre possibili opzioni, "poco d'accordo", "incerto" e "in disaccordo" sono state scelte in modo uguale (7,7% per ognuna di esse).

Usare Mentimeter alla fine della lezione, per l'esercizio "Che ho fatto oggi?", è stato utile
13 respuestas

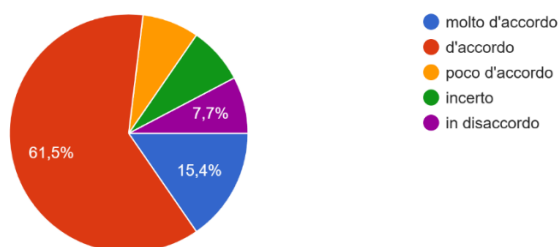


Figura 14: Risposte sull'uso di Mentimeter per realizzare l'esercizio "Che ho fatto oggi?".

Il secondo item su Mentimeter¹⁹, sull'utilità della lettura delle risposte dei compagni alla domanda "Che ho fatto oggi", ha avuto la stessa percentuale di risposte viste per la prima domanda (Fig. 15).

¹⁸ "Usare Mentimeter alla fine della lezione, per l'esercizio "Che ho fatto oggi", è stato utile".

¹⁹ "Leggere quello che hanno scritto i compagni in Mentimeter, nell'esercizio "Che ho fatto oggi", è stato utile".

Leggere quello che hanno scritto i compagni in Mentimeter, nell'esercizio "Che ho fatto oggi?", è stato utile
13 respuestas

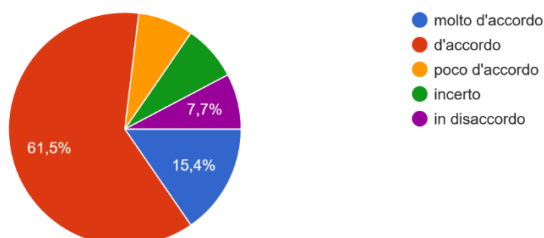


Figura 15: Risposte sull'uso di Mentimeter per leggere le risposte date dai compagni nell'esercizio "Che ho fatto oggi?".

Il terzo item su Mentimeter²⁰, riguardo il suo uso per scrivere e condividere le parole nuove imparate a lezione, ha trovato "molto d'accordo" e "d'accordo" l'84,7% degli studenti nel percepire l'attività come utile, e "poco d'accordo" il 15,4% (Fig. 16).

L'uso di Mentimeter per scrivere le parole nuove imparate a lezione è stato utile
13 respuestas

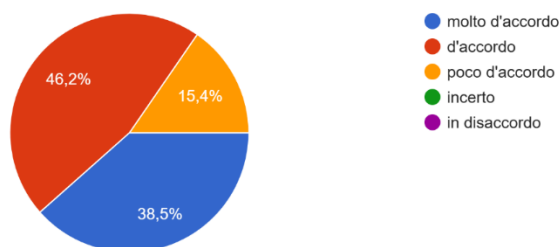


Figura 16: Risposte sull'uso di Mentimeter per scrivere e condividere le parole nuove imparate a lezione.

Il primo e il secondo item avevano l'obiettivo di valutare la percezione sull'utilità di Mentimeter per realizzare attività volte a favorire la riflessione metacognitiva e metalinguistica: dalle risposte fornite possiamo ipotizzare che lo scopo sia stato raggiunto, e che gli apprendenti abbiano percepito l'utilità di condividere e leggere le risposte dei compagni come ulteriore fonte di riflessione sul proprio processo di apprendimento.

²⁰ "L'uso di Mentimeter per scrivere le parole nuove imparate a lezione è stato utile".

Le risposte al terzo item dimostrano che gli studenti hanno percepito la grande utilità di Mentimeter per lo sviluppo della competenza lessicale, vedendolo come uno strumento di grande efficacia per raggiungere tale obiettivo.

5.2. La percezione di Padlet

Il primo item del questionario su Padlet²¹ era volto a verificare la percezione degli studenti sull'utilità di questa *web app* per lo sviluppo della competenza linguistica. Il 92,3% di essi si è detto "d'accordo" o "molto d'accordo" con tale affermazione, mentre il 7,7% si è detto "non d'accordo" (Fig. 17).

Le attività didattiche che ho svolto usando Padlet sono state utili per migliorare la mia competenza linguistica
13 respuestas

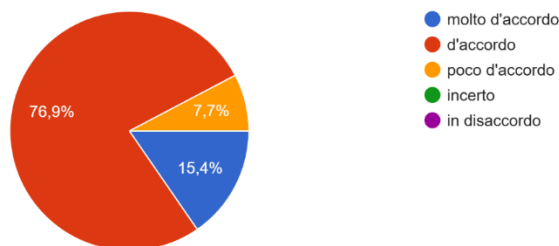


Figura 17: Risposte sull'uso di Padlet per migliorare la competenza linguistica.

Il secondo item su Padlet²² aveva l'obiettivo di sapere se gli studenti avessero preferito usarlo individualmente o in attività collaborative: il 77% si è detto "d'accordo" o "molto d'accordo" nel preferire quest'ultima modalità, e il 21,3% era "incerto" su quale preferire (Fig. 18).

²¹ "Le attività didattiche che ho svolto usando Padlet sono state utili per migliorare la mia competenza linguistica".

²² "Ho preferito usare Padlet in attività collaborative invece di usarlo individualmente".

Ho preferito usare Padlet in attività collaborative invece di usarlo individualmente
13 respuestas

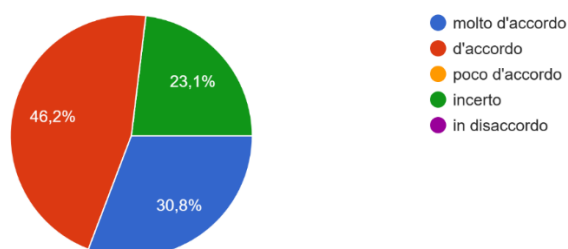


Figura 18: Risposte sulla preferenza nell'uso collaborativo o individuale di Padlet.

Il terzo item su Padlet²³ voleva conoscere la percezione degli studenti su un'azione didattica specifica, vale a dire, la correzione collettiva, in classe, dei post scritti da loro stessi. Il 69,3% ha avvertito che tale esercizio fosse stato utile per migliorare la propria competenza linguistica, e si è detto "d'accordo" o "molto d'accordo" con quanto enunciato nell'item, il 23,1% "poco d'accordo" e il 7,7% "incerto" (Fig. 19).

La correzione dei post scritti su Padlet è stata utile per migliorare la mia competenza linguistica
13 respuestas

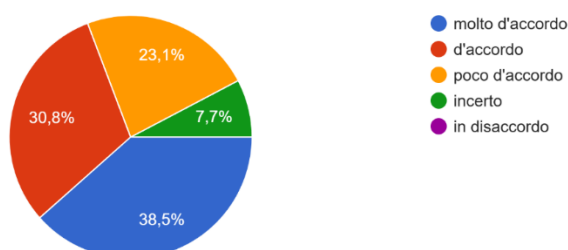


Figura 19: Risposte sull'utilità delle correzioni in classe dei post scritti su Padlet.

Dalle risposte degli apprendenti emerge che Padlet è stato percepito come uno strumento di grande efficacia per lo sviluppo della competenza linguistica, anche in quelle attività (come la correzione dei post scritti su Padlet e corretti in classe) che hanno ottenuto un gradimento relativamente minore rispetto ad altre tipologie di esercizi realizzate con la stessa *web app*. La preferenza degli

²³ "La correzione dei post scritti su Padlet è stata utile per migliorare la mia competenza linguistica".

studenti per le attività svolte in coppia, o a gruppi di tre, conferma inoltre le potenzialità di Padlet per favorire l'interazione e la collaborazione tra pari.

5.3. La percezione di Kahoot!

Per quanto concerne Kahoot!, nel primo item del questionario²⁴ si è chiesto agli studenti se gli esercizi realizzati con Kahoot! fossero stati utili per autovalutare le proprie conoscenze linguistiche e per riflettere su cosa ognuno dovesse migliorare: l'84,7% degli apprendenti si è detto "d'accordo" o "molto d'accordo" con il contenuto dell'item, mentre il 15,4% è risultato essere "poco d'accordo" (Fig. 20).

L'uso di Kahoot è stato utile per autovalutare le mie conoscenze linguistiche e per riflettere su cosa migliorare
13 respuestas

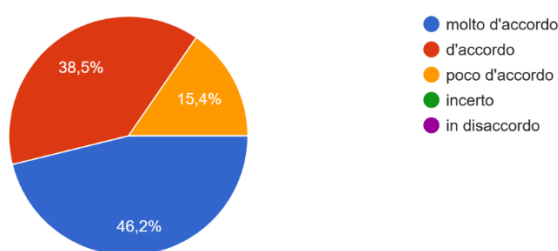


Figura 20: Risposte sull'utilità di Kahoot! per autovalutare le proprie conoscenze linguistiche.

Il secondo item su Kahoot! voleva verificare se il suo uso avesse reso le lezioni più dinamiche e interattive: l'84,6% degli apprendenti si è detto "d'accordo" o "molto d'accordo" con l'affermazione, mentre il 7,7% è risultato essere "poco d'accordo", e identica percentuale "in disaccordo" (Fig. 21).

²⁴ "L'uso di Kahoot! è stato utile per autovalutare le mie conoscenze linguistiche e per riflettere su cosa migliorare".

L'uso di Kahoot ha reso le lezioni più dinamiche e interattive
13 respuestas

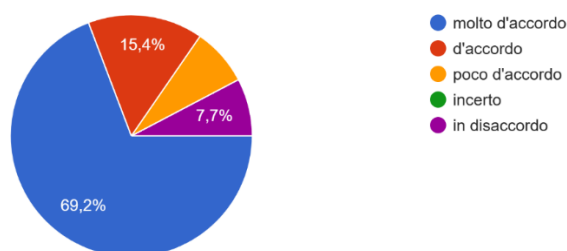


Figura 21: Risposte sull'uso di Kahoot! per rendere le lezioni più dinamiche e interattive.

Il terzo item su Kahoot! voleva verificare la percezione degli studenti sull'utilità della *web app* per lo sviluppo della competenza linguistica. Il 92,3% di essi si è detto "d'accordo" o "molto d'accordo" con l'enunciato, mentre il 7,7% si è detto "poco d'accordo" (Fig. 22).

Le attività che ho svolto con Kahoot sono state utili per migliorare la mia competenza linguistica
13 respuestas

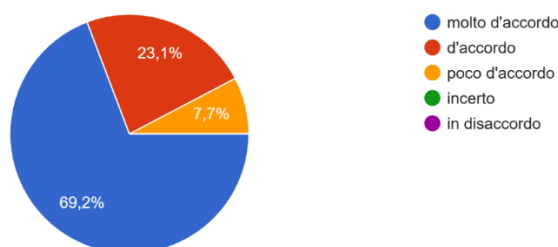


Figura 22: Risposte sull'uso di Kahoot! per migliorare la competenza linguistica.

Le risposte agli item su Kahoot! mostrano l'eccellente percezione che gli apprendenti hanno di questo strumento e degli esercizi creati con esso. Lo considerano un mezzo che favorisce la riflessione metalinguistica e metacognitiva, e che può essere di grande utilità per migliorare la propria competenza linguistica. Oltre che come strumento di auto-valutazione, se ne avverte la grande utilità per aumentare la dinamicità e l'interazione delle lezioni.

6. Conclusioni

L'esperienza didattica di questo contributo, con la descrizione delle azioni didattiche realizzate durante il corso, è nata da varie necessità che erano, allo stesso tempo, degli obiettivi. L'esigenza principale, da parte del docente, era quella di migliorare la competenza linguistica degli studenti, creando occasioni in cui essi potessero avviare una riflessione metalinguistica e metacognitiva sia nelle lezioni in presenza che nelle attività didattiche realizzate fuori dall'aula.

Un'altra delle necessità, e al contempo uno degli scopi, era quella di creare un contesto in cui gli apprendenti si sentissero a loro agio in tutti i momenti della lezione, attraverso azioni didattiche che fossero il più possibile dinamiche, interattive e collaborative, e mantenere alto il livello di motivazione, concentrazione e coinvolgimento. Perché, come dimostrato anche scientificamente da ricerche recenti, la distrazione è contagiosa, anche se lo studente non molesta (Forrin *et al.* 2024) e perché, per un buon docente, non c'è cosa più demotivante che vedere gli studenti annoiati, distratti, e impazienti di terminare la lezione.

Per raggiungere tali obiettivi si è ricorsi a una didattica digitale integrata, che ha alternato attività "classiche" ed analogiche con attività realizzate servendosi di *web app*, sia in sincrono che in asincrono: il ricorso a questo approccio integrato si basa su positive esperienze didattiche realizzate in corsi precedenti, e sulla lettura di innumerevoli lavori di ricerca che confermano l'efficacia dell'apprendimento-insegnamento potenziato dall'uso delle tecnologie digitali.

La percezione, da parte degli apprendenti, dell'utilità dell'esperienza didattica è confermata anche dalle risposte agli item dei questionari, con la valutazione positiva, o estremamente positiva, di tutte le attività realizzate con le *web app*, il che parrebbe confermare la bontà del percorso di apprendimento progettato e realizzato.

Pensiamo che l'esperienza didattica qui descritta potrebbe essere realizzata in altri ambiti educativi, sia per quanto riguarda l'italiano LS che l'italiano L2 o altre lingue straniere e seconde: con un'attenta analisi del contesto e dei fabbisogni degli apprendenti, accompagnata da un'opportuna formazione dei docenti che vorrebbero realizzarla, ipotizziamo che possa dare similmente risultati positivi per l'apprendimento linguistico.

Crediamo anche che, indipendentemente dagli strumenti e dalle risorse digitali impiegati, l'aspetto che la rende interessante è l'integrazione tra digitale e analogico, che può rendere le lezioni un'esperienza didattica efficace, significativa, motivante e appagante.

Le limitazioni di questo studio sono principalmente due. La prima consiste nelle dimensioni del campione preso in considerazione, piuttosto esiguo, che

non consente quindi di generalizzare i suoi risultati e le sue conclusioni. La seconda riguarda l'assenza di un pretest all'inizio del corso e la mancanza di una comparazione tra un gruppo sperimentale (che userebbe le *web app*) e un gruppo di controllo (che non userebbe le *web app*): con la comparazione tra questi due approcci si potrebbero quantificare le differenze in termini di risultati di apprendimento, e dare ulteriore attendibilità scientifica all'esperienza didattica.

Il presente studio, pertanto, deve essere considerato di carattere esplorativo, e i suoi risultati andrebbero confermati da ulteriori esperienze empiriche, in modo da trarre conferme documentate sull'efficacia delle tecnologie digitali per l'apprendimento dell'italiano LS in contesti di educazione superiore.

Riferimenti bibliografici

- Albarqi, Ghadah (2023), *Padlet as a formative assessment tool in the online language classroom: action research*, in Chong, Sin Wan, Reinders, Hayo (a cura di), *Innovation in Learning-Oriented Language Assessment. New Language Learning and Teaching Environments*, pp. 181-199, Springer, Berlin. https://doi.org/10.1007/978-3-031-18950-0_11 (ultima consultazione: 17/09/2024).
- Araújo, Silvia – Hannachi, Radia (2024), *Pour un apprentissage actif de la grammaire à travers des outils numériques multimodaux*, in «Alsic [En ligne]», <http://journals.openedition.org/alsic/7169> (ultima consultazione: 05/08/2024).
- Area-Moreira, Manuel – Bethencourt-Aguilar, Anabel – Martín-Gómez, Sebastian (2023), *HyFlex: Enseñar y aprender de modo híbrido y flexible en la educación superior*, in «RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia», 26/1, pp. 141-161, <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34023> (ultima consultazione: 26/07/2024).
- Arouri, Yousef – Hamaidi, Dila – Al-Kaabi, Aisha – Al Attiyah, Asma – ElKhouly, Marwa (2023), *Undergraduate students' perceptions on the use of Padlet as an educational tool for an academic engagement: qualitative study*, in «International Journal of Emerging Technologies in Learning», 18(10), pp. 86-106, <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i10.38771> (ultima consultazione 05/10/2024).
- Baggio, Tatiana (2022), *Tecnologia educativa nelle lezioni online e in presenza: suggerimenti per una didattica multimediale e inclusiva*, in «Italiano LinguaDue», 14, 2 pp. 274-296, <https://doi.org/10.54103/2037-3597/19662> (ultima consultazione: 27/07/2024).

- Beatty, Brian (2019), *Hybrid-Flexible Course Design*, EdTech Books, <https://edtechbooks.org/HyFlex> (ultima consultazione: 17/07/2024).
- Beltrán-Martín, Inmaculada (2022), *Una propuesta de aprendizaje cooperativo basada en el uso de Padlet*, in «Tecnología, Ciencia y Educación», 22, pp. 7-38, <https://doi.org/10.51302/tce.2022.654> (ultima consultazione 05/10/2024).
- Bocconi, Stefania – Earp, Jeffrey – Panesi, Sabrina (2018), *DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti*, Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR), <https://doi.org/10.17471/54008> (ultima consultazione: 29/07/2024).
- Busch-Lauer, Ines (2023), *Digital tools in the ESP language classroom - the new borderless (teaching and learning) normal?* in Thomas Tinnefeld (a cura di), *Bridging language boundaries - Explorations in communication across borders. Saarbrücken series on linguistics and language methodology; B: Omnibus Volumes; Vol. 15*, pp. 147-159.
- Ccoa, Olga (2024), *Padlet, una alternativa para mejorar la comprensión lectora*, in «Technological Innovations Journal», 2, 1, pp. 7-21, <https://doi.org/10.35622/j.ti.2023.01.001>, (ultima consultazione 05/10/2024).
- Cerveró-Carrascosa, Abraham – Vidal-Prades, Emma Dunia – Martí-Puig, Manuael (2024), *Padlet en la formación inicial docente como recurso para el aprendizaje colaborativo y la escritura en inglés*, in «Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa», 87, pp. 151-166, <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.87.3103> (ultima consultazione 05/10/2024).
- Chen, Mei-Fen – Chen, Yu-Chi – Zuo, Pei-Ying – Hou, Huei-Tse (2023), *Design and evaluation of a remote synchronous gamified mathematics teaching activity that integrates multirepresentational scaffolding and a mind tool for gamified learning*, in «Education and Information Technologies», 28, pp. 13207-13233, <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11708-6>, (ultima consultazione 05/10/2024).
- Chiang, Hui-Hua (2020), *Kahoot! in an EFL reading class*, in «Journal of Language Teaching and Research», 11, 1, pp. 33-44, <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1101.05> (ultima consultazione: 21/08/2024).
- Chinaza, Solomon Ironsi (2020), *Strategies for student engagement in remote online learning. A case study of Northern Cyprus*, in «Runas», 1, 2, pp. 18-31, <https://doi.org/10.46652/runas.v1i2.19> (ultima consultazione: 07/09/2024).

- Cronje, Johannes (2020), *Towards a new definition of Blended Learning* in «Electronic Journal of E-Learning», 18, 2, pp.114-121, <https://academic-publishing.org/index.php/ejel/article/view/1896/1859> (ultima consultazione: 19/07/2024).
- Darvin, Ron – Norton, Bonny (2023), *Investment and motivation in language learning: what's the difference?* in «Language Teaching», 56, 1, pp. 29-40, <https://doi.org/10.1017/S0261444821000057> (ultima consultazione: 07/09/2024).
- Deterding, Sebastian – Dixon, Dan – Khaled, Dan – Nacke, Lennart (2011), *From game design elements to gamefulness: defining "Gamification"*, in Lugmayr Artur, Franssila Heljä, Safran Christian, Hammouda Imed (a cura di), *MindTrek '11: proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, pp. 9-15, New York, ACM, <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040> (ultima consultazione 08/08/2024).
- Dichev, Christo – Dicheva, Darina (2017), *Gamifying Education: What Is Known, What Is Believed and What Remains Uncertain: A Critical Review*, in «International Journal of Educational Technology in Higher Education», 14, 9, pp. 1-36.
- Driscoll, Margaret (2002), *Blended learning: let's get beyond the hype*, in «E-learning», 1, 4, pp. 1-4.
- Forrin, Noah – Kudsi, Nour – Cyr, Emily – Sana, Faria – Davidesco, Ido – Kim, Joseph (2024), *Investigating attention contagion between students in a lecture hall*, «Scholarship of Teaching and Learning in Psychology. Advance online publication», <https://dx.doi.org/10.1037/stl0000419> (ultima consultazione: 03/11/2024).
- Fruzsina, Szabó – Kopinska, Marta, (2023), *Gamification in foreign language teaching: A conceptual introduction*, in «Hungarian Educational Research Journal», 13, 3, pp. 418-428, <https://doi.org/10.1556/063.2023.00202> (ultima consultazione: 29/10/2024).
- Gagić, Aleksandra – Gajić, Tijana – Gavranović, Valentina –Maenza, Neda – Veljković Michos, Maja (2023), *Digital Tools for Language Learning: Exploring Teachers' Innovative and Engaging Practices*, in «Information Technology in Teaching Foreign Languages Session», pp. 281-287, <https://doi.org/10.15308/sinteza-2023-281-287> (ultima consultazione: 05/08/2024).
- Godwin-Jones, Robert (2020), *Building the porous classroom: An expanded model for blended language learning*, in «Language Learning & Technology», 24, 3, pp. 1 -18.

- González Vega, Karen Josefa (2020), *Influencia de los recursos digitales en la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en las escuelas normales de Oaxaca, México*, in «Revista Boletín Redipe», 9, 7, pp. 150-164, <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i7.1027> (ultima consultazione: 05/08/2024).
- Hasumi, Toshiyuki – Chiu, Mei-Shiu (2024), *Technology-enhanced language learning in English language education: Performance analysis, core publications, and emerging trends*, in «Cogent Education», 11, 1, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2346044> (ultima consultazione: 29/09/2024).
- Hernández-Ramos, Juan Pablo – Belmonte, María Luisa (2020), *Evaluación del empleo de Kahoot! en la enseñanza superior presencial y no presencial*, in «Education in the Knowledge Society (EKS)», 21, pp. 1-12, <https://doi.org/10.14201/eks.22910> (ultima consultazione: 21/09/2024).
- Hernandez-Vaquero, Daniel – Pascual, Isaac – Domínguez-Rodríguez, Alberto – Lorca, Rebeca – Muñoz-Calvente, Miguel – Alperi, Alberto – Avanzas, Pablo (2024), *Satisfacción del alumnado en la utilización de sus teléfonos móviles como herramienta de gamificación en un entorno universitario* in «Aula de Encuentro», 26, 1, pp. 4-23, <https://doi.org/10.17561/ae.v26n1.7791> (ultima consultazione: 27/07/2024).
- Hill, Davina – Fielden, Kelly (2017), *Use of Mentimeter to promote student engagement and inclusion*, in «Pedagogy in Practice seminar», <https://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/3473/> (ultima consultazione: 07/09/2024).
- Holbrey, Christine, Elizabeth (2020), *Kahoot! Using a game-based approach to blended learning to support effective learning environments and student engagement in traditional lecture theatres*, in «Technology, Pedagogy and Education», 29, , pp. 1-12, <https://doi.org/10.1080/1475939X-2020.1737568> (ultima consultazione: 21/09/2024).
- Kapp, Karl (2012), *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*, San Francisco, John Wiley and Sons.
- Kharis, Kharis – Dameria, Cut Nyak – Ebner, Martin (2020), *Perception and acceptance of padlet as a microblogging platform for writing skills*, in «International Journal of Interactive Mobile Technologies», 14(13), pp. 213-220, <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i13.14493>, (ultima consultazione 05/10/2024).
- Klimova, Blanka – Kacetl, Jaroslav (2018), *Computer game-based foreign language learning: its benefits and limitations*, in Simon Cheung, Jeanne Lam,

- Kam Cheong Li, Oliver Au, Will Ma, Wai Shing Ho (a cura di) *Technology in Education. Innovative Solutions and Practices. ICTE 2018. Communications in Computer and Information Science*, vol 843, pp. 26-34, Springer, Singapore, https://doi.org/10.1007/978-981-13-0008-0_3 (ultima consultazione: 21/09/2024).
- Korkmaz, Sezen – Öz, Hüseyin (2021), *Using Kahoot! to improve reading comprehension of English as a foreign language learners*, in «International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)», 8, 2, pp. 1138-1150, <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/1002> (ultima consultazione: 22/08/2024).
- Kusmawan, Udan (2024), *Modern tech and online assessments: shaping language learning* in «Machine learning», 6(7), https://www.researchgate.net/publication/380897067_Modern_Tech_and_Online_Assessments_Shaping_Language_Learning (ultima consultazione: 05/08/2024).
- Landers, Richard (2014), *Developing a theory of gamified Learning: linking serious games and gamification of learning* in «Simulation and Gaming», 45, 6, pp 752-768, <https://doi.org/10.1177/1046878114563660> (ultima consultazione: 10/08/2024).
- Lee, Hyun-jin – Lee, Eun-hwa – Kwon, Hee-ju (2024), *Online support for international students' engagement in learning: a case study on Padlet usage at a university in Korea*, in «Social Sciences», 13, 5, 232, <https://doi.org/10.3390/socsci13050232> (ultima consultazione 05/10/2024).
- Luo, Zhanni (2023), *The Effectiveness of gamified tools for foreign language learning (FLL): a systematic review*, in «Behavioral Sciences», (13), 4: 331. <https://doi.org/10.3390/bs13040331> (ultima consultazione: 27/09/2024).
- Madiseh, Fatemeh Ranjbaran – Al Abri, Abdullah – Sobhanifar, Hadi (2023), *Integrating Mentimeter to boost students' motivation, autonomy, and achievement*, in «Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal», 24, 3, pp. 232-251, <https://callej.org/index.php/journal/article/view/47> (ultima consultazione: 03/09/2024).
- Margulieux, Lauren – McCracken, Michael – Catrambone, Richard (2016), *A taxonomy to define courses that mix face-to-face and online learning*, in «Educational Research Review», 19, pp. 104-118, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.07.001> (ultima consultazione: 19/07/2024).
- Márquez Cruz, Manuel (2022), *Aula invertida, TIC y diccionario: un sistema b-learning de iniciación al estudio del Latín*, in Garcés Manzanera Aitor, Ould García Omar Salem, Flores Borjabad Salud Adelaida (a cura di), *El devenir*

de la lingüística y la cultura: un estudio interdisciplinar sobre lengua, literatura y traducción, pp. 966-986, Madrid, Dykinson.

Martínez Soto, Tamara (2022), *Una revisión sistemática sobre el uso de las TIC y el método AICLE en la educación obligatoria*, in «RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa», 13, pp. 222-239, <https://doi.org/10.6018/riite.544431> (ultima consultazione: 05/08/2024).

Mehta, Kosha – Miletich, Isabelle – Detyana, Michael (2021), *Content-specific differences in Padlet perception for collaborative learning amongst undergraduate students* in «Research in Learning Technology», 29, <https://doi.org/10.25304/rlt.v29.2551>, (ultima consultazione 05/10/2024).

Mishra, Punya – Koehler, Matthew (2006), *Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge*, in «The Teachers College Record», 108, 6, pp. 1017-1054, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x> (ultima consultazione: 28/07/2024).

Mishra, Punya (2019), *Considering contextual knowledge: the tpack diagram gets an upgrade*, in «Journal of Digital Learning in Teacher Education», 35, 2, pp. 76-78, <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1588611> (ultima consultazione: 28/07/2024).

MIUR (2020), *Linee guida per la Didattica digitale integrata*, <https://www.miur.gov.it/-/scuola-pubblicate-le-linee-guida-per-la-didattica-digitale-integrata> (ultima consultazione: 29/07/2024).

Mohin, Ma – Kunzwa, Leonine – Patel, Sagar (2022), *Using Mentimeter to enhance learning and teaching in a large class*, in «International Journal of Educational Policy Research and Review», 9, 2, pp. 48-57, <https://doi.org/10.15739/IJEPRR.22.005> (ultima consultazione: 05/09/2024).

Navarro-Pablo, Macarena – López-Gándara, Yiyi – García-Jiménez, Eduardo (2019), *El uso de los recursos y materiales digitales dentro y fuera del aula bilingüe*, in «Comunicar», 59(27), pp. 83-93, <https://doi.org/10.3916/C59-2019-08> (ultima consultazione: 05/08/2024).

Nicholson, Scott (2015), *A recipe for meaningful gamification*, in Reiners Torsten, Wood Lincoln (a cura di), *Gamification in Education and Business*, New York, Springer, pp. 1-20, http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5_1 (ultima consultazione: 22/08/2024).

Ocaña Marcelo, Zadith, Yessenia (2022), *Uso de Mentimeter en el aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes en una institución educativa de Lima*

- 2021, Universidad César Vallejo, Escuela de posgrado programa académico de maestría en didáctica en idiomas extranjeros, <https://hdl.handle.net/20.500.12692/86445> (última consultazione: 07/09/2024).
- Parra-González, María Elena – López Belmonte, Jesús – Segura-Robles, Adrián – Fuentes Cabrera, Arturo (2020), *Active and emerging methodologies for ubiquitous education: potentials of flipped learning and gamification*, in «Sustainability», 12, 2, 602, <https://doi.org/10.3390/su12020602> (ultima consultazione: 22/08/2024).
- Pérez Gallardo, Eva – Gértrudix-Barrio, Felipe (2021), *Ventajas de la gamificación en el ámbito de la educación formal en España. Una revisión bibliográfica en el periodo de 2015-2020*, in «Contextos educativos. Revista de educación», (28), pp. 203–227, <https://doi.org/10.18172/con.4741> (ultima consultazione: 10/08/2024).
- Plump, Carolyn Marie – LaRosa, Julia (2017), *Using Kahoot! in the classroom to create engagement and active learning: a game-based technology solution for elearning novices*, in «Management Teaching Review», 2, 2, pp. 151–158, <https://doi.org/10.1177/2379298116689783> (ultima consultazione: 21/09/2024).
- Prasetya, Rizky Eka – Syarif, Achmad (2022), *Assessment and feedback to enhance online english Language Learning*, in «Metathesis: Journal of English Language, Literature, and Teaching», 6, 1, pp. 85–100, <https://doi.org/10.31002/metathesis.v6i1.185> (ultima consultazione: 09/08/2024).
- PuenteDura, Ruben (2020), *SAMR – A research perspective*, http://hippasus.com/rrpweblog/archives/2020/01/SAMR_AResearchPerspective.pdf (ultima consultazione: 29/07/2024).
- Ranjbaran, Fatemeh – Al-Abri, Abdullah - Sobhanifar, Hadi (2023), *Integration of Mentimeter into the Classroom: A Scoping Review*, in «ISTES BOOKS», September, pp. 277–299, <https://book.istes2.org/index.php/ib/article/view/2/23> (ultima consultazione 07/09/2024).
- Redecker, Christine (2017), *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> (ultima consultazione: 29/07/2024).
- Rubio, Antonio Daniel Juan – Conesa García, Isabel María (2020), *The use of digital tools in the english classroom in Spain*, in «Journal of Language and Linguistic Studies», 18, 3, pp. 214–236.

- Sailer, Michael – Homner, Lisa (2020), *The gamification of learning: a meta-analysis*, in «Educational Psychology Review», 32, pp. 77–112, <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w> (ultima consultazione: 22/08/2024).
- Salas-Rueda, Ricardo-Adán – Cabrera- Rodríguez, Arturo-Efrén – Domínguez-Herrera, Eduardo (2024), *Innovación en el proceso educativo de la geografía a través del aula invertida y tecnología* in «Hachetetepé. Revista científica de Educación y Comunicación», (29), pp. 1-19, <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2024.i29.2201>, (ultima consultazione 05/10/2024).
- Sánchez-Caballé, Anna – Gisbert-Cervera, Mercè – Esteve-Mon, Francesc (2020), *The digital competence of university students: a systematic literature review*, in «Aloma», 38, 1, pp. 63-74, <https://doi.org/10.51698/aloma.2020.38.1.63-74> (ultima consultazione: 29/08/2024).
- Sangrà, Albert (2020), *Epílogo: Hacia modelos de presencialidad discontinua o intermitente*, in Albert Sangrà (a cura di), *Decálogo para la mejora de la docencia online. Repositorio institucional UOC Universitat Oberta de Catalunya*, pp. 207-214, <http://hdl.handle.net/10609/122307> (ultima consultazione: 20/07/2024).
- Syathroh, Isry Laila – Musthafa, Bachrudin - Purnawarman, Pupung. (2020). *Study on Indonesian Teachers' Use of Technology in English Language Teaching*, in «Journal of Educational Experts», 3, 1, pp. 1-12, <https://doi.org/10.30740/jee.v3i1p01-12> (ultima consultazione 07/08/2024).
- Tarricone, Ester Cristina Lucia (2021), *Multimedia resources and movies in the new perspectives on teaching geography through CLIL and ICT*, in «AIMS Geoscience», 7, 4, pp. 605-612, <https://bit.ly/3Th4Nwv> (ultima consultazione: 05/08/2024).
- Tóth, Áron, Lógó, Péter, Lógó, Emma (2019), *The effect of the Kahoot! quiz on the student's results in the exam*, in «Periodica Polytechnica Social and Management Sciences», 27, 2, pp. 173–179. <https://doi.org/10.3311/PPso.12464> (ultima consultazione: 21/09/2024).
- Trujillo Sáez, Fernando-Jesús – Cassany, Daniel – Combe, Christelle – Ferreira, Anita – Ollivier, Christian – Román-Mendoza, Esperanza (2022), in, Fernando Jesus Trujillo Sáez (a cura 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*, Barcelona, Difusión, <https://difusion.com/wp-content/uploads/2022/07/whitepaper-difusion-2022.pdf> (ultima consultazione: 19/07/2024).

- Turan, Zeynep – Meral, Elif (2018), *Game-based versus to non-game-based: the impact of student response systems on students' achievements, engagements and test anxieties*, in «Informatics in Education», 17, 1, pp. 105-116, <https://doi.org/10.15388/infedu.2018.07> (ultima consultazione: 22/08/2024).
- Ünal, Tuğba – Yangin-Ersanli, Ceylan (2023), *The impact of "kahoot!" on english as a foreign language learners' vocabulary knowledge* in 3rd International Ilterg Conference-Proceeding Book, pp. 124-152.
- Valera Yataco, Patricia – Torres Castro, Martha Ysabel – Vásquez Valdivia, María Isabel – Lescano López, Galia Susana (2023), *Aprendizaje del idioma inglés a través de herramientas digitales en educación superior: revisión sistemática*, in «Horizontes. Revista de Investigación en ciencias de la educación», 7(27), pp. 200-211, <https://doi.org/10.33996/-revistahorizontes.v7i27.507> (ultima consultazione: 05/08/2024).
- Wang, Alf. Inge – Tahir, Rabail (2020), *The effect of using Kahoot! For learning - a literature review*, in «Computers & Education», 149, pp. 1-22, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103818> (ultima consultazione: 21/09/2024).
- Wong, Pei Miin – Yunus, Melor Md (2020), *Enhancing writing vocabulary using Mentimeter* in «International Journal of Learning, Teaching and Educational Research», 19, 3, pp. 106-122, <https://doi.org/10.26803/-ijlter.19.3.7> (ultima consultazione: 07/09/2024).
- Yuruk, Nurcihan (2019), *Edutainment: Using Kahoot! as a review activity in foreign language classrooms*, in «Journal of Educational Technology and Online Learning», 2, 2, pp. 89-101, <https://doi.org/10.31681/jetol.557518> (ultima consultazione: 21/08/2024).
- Zarzycka-Piskorz, Ewa (2016), *Teaching English with Technology*, (16)3, pp. 17-36.
- Zhang, Qi – Yu, Zhonggen (2021), *A literature review on the influence of Kahoot! On learning outcomes, interaction, and collaboration*, in «Education and Information Technologies», 26, pp. 4507-4535, <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10459-6> (ultima consultazione: 21/09/2024).
- Zou, Di (2020), *Gamified flipped EFL classroom for primary education: student and teacher perceptions*, in «Journal of Computers in Education», 7, 2, pp. 213-228, <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00153-w> (ultima consultazione: 22/08/2024).
-

Alunni di origine cinese nella scuola italiana: realtà, approcci, riflessioni

SILVIA SCOLARO

Chinese students in Italian schools: realities, approaches and reflections

This paper describes a research experience on the learning of the Italian language by students of Chinese origin who are non-Italian speakers or have limited proficiency in Italian. After a brief overview of the Italian context regarding “foreign” students in schools and the relevant legislation, the research and the methodology used are described. Finally, following the analysis of the collected data (some of which were processed using the MAXQDA software), key focal points that emerged during the study are highlighted, and a teaching proposal is presented.

Il contributo descrive un’esperienza di ricerca sull’apprendimento della lingua italiana da parte di apprendenti di origine cinese non (o poco) italofofoni. Dopo un breve excursus sulla situazione italiana relativa agli studenti “stranieri” nella scuola e sulla normativa vigente, si descrivono la ricerca e la metodologia utilizzata. Infine, dopo l’analisi dei dati raccolti (alcuni con il software MAXQDA), si mettono in luce alcuni punti focali emersi durante lo studio e si presenta una proposta didattica.

SILVIA SCOLARO (silvia.scolaro@unive.it) è dottoranda in Scienze del Linguaggio presso l’Università Ca’ Foscari di Venezia. Dopo la laurea in Lingue e Civiltà Orientali, da diversi anni si occupa dell’insegnamento dell’italiano in Cina e in Italia, dove ha lavorato con studenti cinesi ed internazionali presso diversi atenei. Si occupa inoltre della formazione dei docenti di italiano L2/LS.

Copyright © 2025 Silvia Scolaro.
Il testo di questo contributo è distribuito con licenza Creative Commons BY.
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. Introduzione

Il presente lavoro descrive un'esperienza di ricerca fatta nella Scuola italiana sugli apprendenti di origine cinese¹. In fase preliminare ed esplorativa si sono analizzati i dati statistici pubblicati dal Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM 2024) sugli studenti con *background* migratorio presenti nella Scuola italiana per comprenderne la presenza ed eventuali altre caratteristiche rilevanti e si è condotta una ricognizione sulla legislazione in atto per l'accoglienza di questi apprendenti. La ricerca, di tipo qualitativo, si è divisa in tre fasi: una prima di osservazione, una di ricerca-azione e un *focus group* con gli insegnanti. Nei seguenti paragrafi si descrivono le scelte metodologie adottate e la loro implementazione pratica. Si confrontano le realtà osservate cercando di trovare dei punti di correlazione. Nella seconda parte si descrive l'esperienza fatta e si analizzano i dati raccolti (alcuni di essi tramite il *software* per la ricerca qualitativa MAXQDA), presentando le riflessioni che ne nascono. In conclusione, triangolando i dati collezionati si cerca di fare il punto della situazione.

2. Descrizione del contesto: minori di origine cinese nella Scuola italiana

Nel presente paragrafo si presenteranno i dati statistici più recenti sulla presenza degli alunni di origine cinese nella Scuola italiana e, in breve, la normativa relativa all'inserimento degli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano.

2.1 Dati statistici

Secondo i dati del Ministero dell'Istruzione e del Merito - Ufficio di Statistica (MIM 2024)² gli alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole italiane sono circa l'11%. Tuttavia, questo dato può trarre in inganno se si pensa che uno studente con cittadinanza non italiana equivalga a un apprendente non o poco italofono. Infatti, i dati riportano che, a livello nazionale, il 65,4% di questi alunni sono rappresentati dalle cosiddette 'seconde generazioni'

¹ I termini epiceni come "apprendente", "docente", "partecipante" e così via inseriti in questo contributo sono da intendersi come inclusivi di maschi e femmine. Anche l'uso del maschile sovraesteso per una lettura più scorrevole è usato per indicare inclusivamente persone di genere maschile e femminile, qualora non diversamente indicato.

² I dati sono aggiornati al 31 agosto 2023.

(Kukkonen e Caracciolo 2014, Rumbaut 1997, Santagati 2009)³. Per quanto concerne le nazionalità di provenienza, la Repubblica Popolare Cinese si attesta al quarto posto con circa 48mila studenti inseriti nel sistema scolastico italiano, di cui l'89,5% è nato in Italia. Una situazione frequente, sebbene difficilmente quantificabile attraverso i dati statistici è rappresentata dai figli di immigrati cinesi nati in Italia che vengono portati in Cina durante i primi anni dell'infanzia per crescere con altri parenti e che successivamente ritornano in Italia in diverse fasi del loro percorso educativo: alcuni prima dell'inizio del ciclo della primaria, altri durante tale ciclo, altri prima dell'inizio della secondaria e altri ancora nel corso di quest'ultima⁴. Inoltre, i dati precedentemente riportati non restituiscono ancora un quadro esaustivo della situazione linguistica degli alunni di origine cinese nelle scuole italiane. Essa si configura, infatti, come estremamente eterogenea, in quanto influenzata da una molteplicità di fattori interconnessi, tra cui le traiettorie biografiche e scolastiche, il contesto socioeconomico e culturale di riferimento, nonché le dinamiche familiari e relazionali (Borghetti e Li 2023).

Nonostante le politiche della comunità europea a supporto del plurilinguismo (COE 2020), la Scuola italiana, ad esclusione di alcuni contesti⁵, è principalmente monolingue: la lingua italiana è la lingua della comunicazione così come dello studio. La competenza linguistica in italiano è quindi il requisito indispensabile non solo per la socializzazione ma anche per lo studio delle diverse materie e il successo scolastico che ne deriva. Cummins (1979 e 2008) definisce rispettivamente *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) e *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) le abilità di comunicazione interpersonale e la competenza linguistica accademica cognitiva che si sviluppano negli apprendenti con altre lingue native che si avvicinano, in questo caso, all'italiano rispettivamente in 1-2 anni e almeno 5-7 anni di esposizione. Ne consegue che il livello di competenza linguistica necessario per la socializzazione può essere acquisito in tempi relativamente brevi, spesso in modo spontaneo, grazie all'interazione tra pari e all'immersione nel contesto scolastico italofono. Al contrario, l'acquisizione della lingua dello studio, intesa come il repertorio linguistico funzionale alla comprensione e produzione di testi scolastici e alla partecipazione attiva ai processi di apprendimento, richiede tempi sensibilmente più lunghi e l'attivazione di interventi pedagogici mirati e sistematici. Da ciò è possibile evincere, almeno in

³ Per un rapporto più approfondito sugli alunni provenienti da contesti migratori si veda il rapporto Eurydice-Indire, 2019.

⁴ Su questo argomento si vedano le pubblicazioni di Brigadoi Cologna (2020) per Milano e di Ceccagno (2004) per Prato.

⁵ Si veda a tal proposito il progetto "L'AltRoparlante" dell'Università per Stranieri di Siena. (Carbonara e Scibetta 2018 e 2020; Scibetta 2019).

parte⁶, le difficoltà che incontrano gli studenti allofoni nella Scuola italiana. I dati (MIM 2024) riportano oltretutto che gli studenti di origine straniera, comprese le cosiddette 'seconde generazioni', tendono a frequentare scuole secondarie di II grado più professionalizzanti e ancora che l'insuccesso scolastico e l'incidenza di *drop-out* fra questi alunni è decisamente più elevata rispetto a quelli di origine italiana.

Quindi, riepilogando la situazione odierna per quanto concerne gli studenti di origine cinesi presenti nella scuola italiana, essi possono essere⁷:

- alunni nati in Cina e arrivati in Italia per ricongiungimento familiare in età scolare;
- alunni nati in Italia, trasferitisi in R.P.C. e poi ritornati in Italia in età scolare;
- alunni nati in Italia e che entrano nel primo ciclo della Scuola italiana con poca o nulla conoscenza dell'italiano.

2.2 Normativa

La Repubblica italiana sancisce per mezzo degli articoli 33⁸ e 34 della Costituzione il diritto all'educazione: «*La scuola è aperta a tutti*⁹». Questo diritto è stato successivamente regolamentato grazie a diverse leggi succedutesi nel tempo (Sartori 2022). Rimanendo, però, nell'ambito inerente a questo lavoro, la normativa che regola l'inserimento degli alunni neo arrivati in Italia (NAI) è costituita dalle «Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri», riportate nella Nota n. 4233/2014 (MIUR 2014). Tale documento fornisce indicazioni sull'inserimento e l'iscrizione degli alunni nelle Scuole italiane e specifica che la scuola ha il compito di favorire, «con specifiche strategie e percorsi personalizzati (...)» la valutazione dei percorsi scolastici precedenti e «ricorda che gli alunni con cittadinanza non italiana necessitano anzitutto di interventi didattici di natura transitoria relativi all'apprendimento della lingua», ribadisce l'importanza di prevedere la presenza di docenti e/o mediatori linguistico-culturali competenti nella lingua d'origine per facilitare la comprensione, e ricorda come ogni docente sia un

⁶ Le difficoltà incontrate da alunni neo arrivati in Italia (NAI) non si limitano certamente a quelle linguistiche, ma ne comprendono varie altrettanto importanti e incisive connesse con il cambiamento rispetto alla vita precedente, con l'incontro-scontro con la nuova scuola-cultura, con la complessità a decifrare i nuovi schemi culturali con cui si viene a contatto che influiscono poi sulle aspettative che i docenti hanno su di loro, nonché fattori legati al benessere psicologico.

⁷ Naturalmente questa suddivisione è molto generalista e non rispecchia tutti i casi presenti nella realtà, però è utile ai fini della ricerca per delineare i profili degli apprendenti.

⁸ <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:costituzione>

⁹ <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/parte-i/titolo-ii/articolo-34>

facilitatore dell'apprendimento relativamente alla propria disciplina e non può delegare questo ruolo a un collaboratore linguistico.

Un altro documento significativo è la Legge 107/2015, denominata della «buona scuola», che fornisce un elenco di buone pratiche per gli alunni con *background* migratorio rispetto all'inserimento, al contrasto del ritardo e dell'abbandono scolastico, all'adattamento dei programmi e della valutazione, alla valorizzazione della diversità linguistica e alla promozione dell'educazione interculturale nelle Scuole. Infine, nel 2022, il Ministero dell'Istruzione ha pubblicato un documento, «Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori», che propone interventi a sostegno dell'educazione interculturale. Tutto ciò attesta la consapevolezza della presenza di questi alunni nella Scuola italiana e la proposta di buone pratiche e di interventi educativi dimostra la volontà di lavorare per la promozione degli alunni non o poco italofoeni.

3. La ricerca

Il presente studio è stato articolato in tre fasi distinte. Inizialmente, sono stati contattati diversi istituti comprensivi situati in aree caratterizzate da una significativa presenza di persone di origine cinese. La ricercatrice ha presentato il progetto di ricerca, formulando richiesta di accesso alle classi con alunni di origine cinese al fine di poter effettuare osservazioni dirette. Le risposte da parte delle istituzioni scolastiche sono state limitate; tuttavia, le scuole che hanno aderito al progetto rappresentano contesti profondamente eterogenei. Tale eterogeneità, se da un lato ha posto alcune difficoltà di sistematizzazione, dall'altro ha contribuito ad arricchire il quadro della ricerca, offrendo una pluralità di prospettive. In una seconda fase, grazie ai contatti consolidatisi durante le prime osservazioni, è stato possibile avviare un percorso di osservazione partecipante sperimentale con un piccolo gruppo di alunni di origine cinese, cui ha fatto seguito la realizzazione di un *focus group* con i docenti coinvolti. Nei paragrafi che seguono verranno descritte nel dettaglio la metodologia adottata e le diverse esperienze maturate sul campo, per poi introdurre il caso di studio e l'analisi del *focus group* con gli insegnanti.

3.1 La metodologia della ricerca

Nella prima fase, trattandosi di una prima conoscenza del campo di ricerca, è stato utilizzato un approccio di tipo etnografico, primariamente attraverso osservazioni e colloqui non strutturati con il personale docente incontrato nei contesti scolastici coinvolti. Poiché la ricerca qualitativa può essere intesa come un'esperienza di *embodiment* (Dickson-Swift *et al.* 2009),

essa richiede una riflessione attenta sul posizionamento del ricercatore o della ricercatrice nel campo (Gurr *et al.* 2024). Tale posizionamento, infatti, può influenzare in maniera significativa sia la raccolta sia l'interpretazione dei dati, generando possibili *bias* che devono essere esplicitamente riconosciuti e analizzati nel corso del processo di ricerca. La ricercatrice conosce ed ha esperienza diretta della diaspora cinese in Italia (Deng 2024; Mu e Pang 2019), conosce il cinese standard ed ha vissuto e lavorato nella Repubblica Popolare Cinese per diversi anni. Da vent'anni si occupa dell'insegnamento dell'italiano a studenti universitari cinesi. In questo senso, può essere considerata sia come "interna" sia come "esterna" (Braun e Clarke 2013, Cohen-Miller e Boivin 2022) al campo di ricerca: conosce di prima mano l'immigrazione cinese in Italia, ma non ha mai fatto esperienze di insegnamento con bambini e ragazzi non o poco italofoeni nella Scuola italiana.

Prima che lo studio iniziasse, le docenti, gli studenti e le loro famiglie che hanno preso parte alla ricerca sono stati informati del suo svolgimento, nonostante ciò potesse far incorrere nel rischio di creare il cosiddetto '*Hawthorne Effect*'¹⁰.

L'osservazione è stata adottata come strumento privilegiato di indagine *classroom-based* (Nunan 1991), in quanto consente di raccogliere dati relativi all'ambiente fisico, agli attori coinvolti, all'interazione e alla programmazione didattica (Morrison 1993:80). Per lo scopo che ci si era prefissi, e cioè quello di comprendere la situazione (le situazioni) che vivono gli studenti di origine cinese nelle classi della Scuola italiana, è stato volutamente scelto di portare avanti delle osservazioni non strutturate (*non-structured observation*) con la ricercatrice come mera osservatrice (*complete observer*)¹¹ per i seguenti motivi:

1. tentare di non interferire influenzando in questo modo la situazione osservata;
2. raccogliere dati in modo spontaneo senza preconcetti o idee preconfezionate, approcciandosi con mente aperta a quanto avrebbe portato la situazione;
3. evitare *bias*, quali l'influenza dovuta all'utilizzo di schede di osservazione che avrebbero potuto fuorviare e/o ignorare alcuni aspetti che sarebbero potuti emergere.

¹⁰ L'*Hawthorne effect*, in estrema sintesi, si verifica quando i partecipanti ad uno studio alterano il proprio comportamento in ragione della consapevolezza di essere oggetto di osservazione.

¹¹ Alcuni studiosi (Adler e Adler 1994; *inter alia*) ritengono che non esista un'osservazione in cui l'osservatore è completamente distaccato da ciò che osserva.

Per i motivi sopra esposti, non sono state scelte come mezzo per l'osservazione schede precedentemente validate, come la famosa COLT (*Communicative Orientation of Language Teaching*) (Spada e Frohlich 1995), né di fare un'analisi interazionale o tematica in classe (Lemke 1985).

Le osservazioni sono state fatte per iscritto su un quaderno come note di campo, riportando descrizioni degli ambienti, delle interazioni fra le persone presenti in classe e talvolta stralci di affermazioni ritenute utili ai fini della ricerca in forma aneddotica (Freeman 1998). Nonostante si fosse optato per osservazioni non strutturate, alcune di esse riportano gli elementi base indicati da Spradley (1980): spazio, attori, attività, oggetti, atti, eventi, tempo, scopi e sentimenti; includendo sia dati orali che visivi. Per motivi di natura etica, data la presenza di minori nelle classi osservate, non sono state effettuate audio e video-registrazioni, né scattate foto. Le note di campo sono state prese *in situ* in modo schematico e poi sistemate in forma più discorsiva nel tempo più breve possibile successivamente all'osservazione.

Analogamente, per il medesimo obiettivo, si sono raccolti aneddoti e riflessioni condivise con la ricercatrice dai docenti incontrati in classe, nei corridoi, nel giardino della scuola nei giorni in cui avvenivano le osservazioni. Di seguito si fornisce una breve descrizione delle osservazioni raccolte nelle diverse realtà presentate nell'ordine temporale in cui sono state condotte: tre istituti comprensivi, una scuola paritaria e un'associazione.

Solo nella seconda fase si è fatto ricorso all'osservazione partecipante, ritenuta lo strumento di raccolta dati più consono per il contesto specifico. Tale approccio ha consentito un'interazione diretta con l'ambiente e gli agenti coinvolti, favorendo una comprensione più approfondita delle dinamiche osservate.

Nella terza parte, è stato impiegato il *focus group* come tecnica di indagine, poiché permette la condivisione di opinioni su argomenti specifici, come l'educazione, in particolare nell'ambito delle metodologie educative e didattiche. Inoltre, il *focus group* consente di raccogliere esperienze e vissuti personali che altri metodi di ricerca qualitativa non riescono a far emergere con la stessa profondità (Vaughn *et al.* 1996). Infatti esso favorisce la partecipazione attiva e l'interazione fra i partecipanti, offrendo l'opportunità di approfondire la conoscenza dei rispettivi punti di vista e delle percezioni legate ai temi trattati (Gailing e Naumann 2018).

3.2 Istituto comprensivo numero 1

La prima scuola che ha accolto la richiesta della ricercatrice di poter effettuare osservazioni nelle classi è situata in una zona caratterizzata da un'elevata concentrazione di residenti di origine cinese. L'osservazione è durata quattro ore di cui tre di osservazione in classe e una di colloqui con le docenti di italiano L2 e una tirocinante di origine cinese. L'istituto si distingue

per un atteggiamento accogliente. Alunni di origine cinese sono presenti sia nelle classi della primaria che della secondaria di I grado. Anche lo *schoolscape* (Bellinzona 2021) rispecchia questo atteggiamento: infatti è possibile rilevare la presenza di elementi simbolici che testimoniano l'attenzione verso l'aspetto interculturale della scuola: accanto a scritte in cinese e alle tipiche lanterne rosse si notano crocifissi, retaggio dell'origine della scuola. Le circolari e le comunicazioni scuola-famiglia sono redatte in italiano e cinese. L'istituto partecipa ad un progetto pilota del programma AKELIUS¹² dell'UNICEF¹³.

Qualche studente che frequenta attualmente è figlio di alunni cinesi che avevano a loro volta frequentato il medesimo istituto durante la loro infanzia. All'interno di questo gruppo si nota una grande eterogeneità dal punto di vista linguistico: alcuni sono completamente italofofoni, altri lo sono parzialmente dipendentemente dalle loro esperienze di vita e dalla *language policy* applicata in famiglia (Curdtt-Christiansen 2024; Curdtt-Christiansen, Li e Chai 2024; Curdtt-Christiansen e Iwaniec 2023), altri sono NAI, in particolare quelli che sono stati inseriti nelle classi della secondaria di I grado, il che implica che hanno verosimilmente frequentato almeno tutto il primo ciclo di istruzione in Cina¹⁴. È da ricordare il fatto che gli studenti di origine cinese nel fine settimana frequentano la scuola di comunità dedicate all'insegnamento della lingua cinese. Tale impegno aggiuntivo contribuisce ad un affaticamento generalizzato, visibile al rientro nella scuola italiana il lunedì mattina, con possibili ripercussioni sulla concentrazione e sulla partecipazione attiva alle attività didattiche. Gli studenti non italofofoni, inseriti per età, secondo la normativa vigente, nella scuola secondaria di primo grado, seguono 4 ore settimanali di italiano L2 durante le ore scolastiche e poi arrivati al livello A2/B1 proseguono lo studio della lingua italiana in lezioni gestite da una cooperativa esterna. Una docente ha segnalato le difficoltà nel raccordo fra la scuola e la cooperativa coinvolta nel supporto agli studenti. Un'altra ha messo in luce la scarsa collaborazione con i colleghi che porta al rischio di parcellizzazione delle materie e alla mancanza di interdisciplinarietà; inoltre ammette che molti insegnanti tendono a privilegiare il libro e la programmazione curricolare, trascurando la dimensione personale e l'individualità di ogni alunno senza valorizzarne gli stili cognitivi e di apprendimento. Le docenti incontrate si occupano di prima alfabetizzazione in italiano, ma nessun insegnante lavora con gli apprendenti sull'italiano per lo studio delle materie disciplinari. In merito al rapporto scuola-famiglia, una tirocinante di origine cinese ha evidenziato la scarsa partecipazione dei genitori alle riunioni e agli incontri organizzati dalla scuola, dovuta a motivi di lavoro e/o di limitata competenza

¹² <https://languages.akelius.com/>

¹³ <https://www.ismu.org/unicef-akelius/>

¹⁴ La scuola primaria, xiǎoxué 小学, in Cina ha una durata di 6 anni.

linguistica in italiano. Un'altra insegnante ha osservato, invece, che la famiglia cinese di oggi è cambiata rispetto alla prima ondata migratoria della fine degli anni '80 e '90 del secolo scorso: ora sono per lo più coppie giovanissime, in genere di 'seconda generazione', che ostentano una certa prosperità economica, concedono tutto ai figli ma non passano tempo con loro, delegando la loro cura ed educazione a *baby-sitter* di origine cinese. Al contrario, durante la prima fase di immigrazione i genitori, generalmente privi di competenza in lingua italiana, erano lavoratori instancabili: i figli crescevano nei laboratori o nei ristoranti mentre i genitori lavoravano. Probabilmente, in questo momento storico, entrambe le situazioni co-esistono, dando luogo a dinamiche familiari eterogenee che riflettono le diverse esperienze migratorie e le evoluzioni socio-culturali in atto. Un ulteriore aspetto che è emerso durante le conversazioni con le docenti è legato al benessere degli alunni: i genitori cinesi sono generalmente restii ad accettare difficoltà fisiche e/o psicologiche dei loro figli, come ritardo cognitivo, disturbi dell'apprendimento, balbuzie e/o difficoltà psicologiche. La risposta è quella di inserirli in scuole private o mandarli in Cina affidati a parenti che vivono nella città natale. D'altra parte, anche alcuni atteggiamenti degli studenti possono, talvolta, essere male interpretati: il mutismo (alcuni non parlano fino alla classe quinta della scuola primaria¹⁵), perdere il materiale, non studiare, vengono spesso assunti come indici di svogliatezza e di poco impegno nello studio. Secondo una docente esperta, invece, sarebbero da leggere come forme di depressione e un senso di inefficacia e inadeguatezza nell'affrontare le difficoltà che la frequenza della scuola italiana comporta per questo tipo di apprendenti. Tuttavia, non si è a conoscenza di dati pubblicati¹⁶ e scarsi sono gli studi scientifici¹⁷ su questo argomento relativamente alla situazione italiana¹⁸.

¹⁵ Informazione pervenuta dal dialogo con le docenti.

¹⁶ Una persona che si occupa di questo è la docente di cinese presso l'Università di Torino, mediatrice culturale, scrittrice e formatrice Jada Bai (2022). Altro contributo inerente è quello di Minore (2023). Nell'aprile 2024 è stato pubblicato l'inquadramento normativo sulla promozione del benessere mentale nei bambini e ragazzi (Mura 2024) il che è indice di una sensibilizzazione sempre maggiore a questi temi, pur non trattando specificatamente di minori stranieri.

¹⁷ Un intervento dal titolo "L'esperienza della migrazione dal punto di vista dei figli" è stato fatto in occasione di Scuola Plurale 2021 a Prato dal dott. Armellini e se ne trova la presentazione qui: <https://www.pratomigranti.it/vivere/scuola/scuola-plurale-convegno/pagina-460.html>. Anche alcuni studi di Brigadoi Cologna parlano di queste dinamiche.

¹⁸ Per quanto riguarda il contesto francese, a questo proposito si vedano le pubblicazioni di Moro (2005).

3.3 Istituto comprensivo numero 2

In un secondo istituto comprensivo in un'altra grande città italiana, l'osservazione ha avuto una durata di circa due ore ed è stata preceduta da un incontro con i docenti che hanno condiviso le loro esperienze in aula con gli studenti di origine cinese. La scuola privata accoglie uno o due apprendenti cinesi per grado. Gli insegnanti sono altamente qualificati e hanno una solida formazione nell'insegnamento dell'italiano come L2. Oltretutto dimostrano una conoscenza approfondita degli alunni presenti nelle loro classi: ne conoscono le singole personali difficoltà e cercano di valorizzare le loro abilità tramite azioni didattiche pianificate in modo consapevole che prevedono l'alternanza fra lavori di gruppo e individuali per permettere ai discenti di apprendere con modalità e tempi appropriati.

I NAI o gli alunni che iniziano la primaria senza competenze in italiano seguono un primo corso di alfabetizzazione di cinque ore settimanali con un insegnante formata da una delle docenti della scuola: fanno utilizzo di materiali semplificati e si focalizzano in particolare sulla lingua della comunicazione. Non sono attivate lezioni di avviamento all'italiano dello studio¹⁹.

Anche in questo contesto emerge lo stress dovuto alla frequenza della scuola cinese nel fine settimana e le difficoltà di alcuni di loro di integrarsi, in particolare per gli alunni di genere maschile²⁰. I docenti comprendono le difficoltà con l'italiano dello studio essendo a conoscenza del fatto che gli apprendenti a casa parlano il loro *heritage language*²¹. Un ulteriore elemento di difficoltà è l'integrazione di questi studenti che fanno fatica a costruire reti amicali, fenomeno che può essere attribuito sia a fattori di scarsa conoscenza linguistica sia a differenze negli interessi culturali: molto spesso questi apprendenti non partecipano ad attività pomeridiane come gli studenti di origine italiana; inoltre seguono le *star* della musica, della TV, dello sport cinesi, non riuscendo così a costruire amicizie basate su idoli o passioni comuni (Contini 2014). I docenti sono consci del fatto che sia necessario valorizzare i discenti come persone con le loro abilità, i loro stili cognitivi e le loro emozioni e notano che così facendo, l'atteggiamento degli apprendenti subisce un cambiamento significativo: si manifesta una maggiore apertura nei confronti

¹⁹ La direttrice della scuola stava pensando di promuovere un corso di avvicinamento all'italiano dello studio come corso estivo su base volontaria.

²⁰ Diverse insegnanti operanti in contesti scolastici differenti segnalano una tendenza secondo cui, a differenza degli studenti provenienti da altri contesti nazionali, gli studenti cinesi di genere maschile sembrano incontrare maggiori difficoltà nei processi di integrazione rispetto alle femmine. Tale osservazione, tuttavia, meriterebbe studi più approfonditi e rigorosi.

²¹ Non sempre la lingua madre è il cinese mandarino: la maggior parte dei cinesi immigrati in Italia, viene dalle zone di Fujian e Zhejiang e spesso parlano il dialetto di quelle zone o dialetto misto a cinese standard.

dell'italiano e del desiderio di apprendere, nonché di raggiungere il successo scolastico.

3.4 Scuola paritaria

È stata condotta anche un'osservazione presso una scuola paritaria italo-cinese. L'istituto adotta un modello educativo bilingue ed è frequentata sia da alunni provenienti da famiglie di origine cinese, da coppie miste e da famiglie italiane. A differenza delle altre realtà oggetto di osservazione, tutti gli studenti di questa scuola sono tenuti ad indossare una divisa.

In occasione di un incontro con la Preside della scuola, finalizzato a una prima conoscenza reciproca e alla presentazione del progetto di ricerca, si è svolta l'osservazione all'interno di una classe di sei studenti NAI della Secondaria di II grado, recentemente arrivati dalla Cina. L'osservazione ha avuto una durata limitata a un'ora.

La politica adottata nei confronti degli apprendenti NAI prevede il loro inserimento iniziale in un corso preposto di tre mesi dedicato esclusivamente all'apprendimento dell'italiano L2. Al termine di tale percorso gli studenti sono assegnati alle loro classi curricolari. Al docente che li segue nel percorso di apprendimento della lingua italiana è richiesto di essere madrelingua italiano e di avere una buona competenza in lingua cinese, nonché di avere esperienze pregresse di insegnamento dell'italiano a studenti di origine cinese.

Come evidenziato dalla docente di italiano L2, si rileva una criticità nel passaggio dall'italiano della comunicazione all'italiano dello studio. Essa, infatti, ha rifetito le segnalazioni di diversi insegnanti disciplinari, i quali ritengono insufficiente il livello linguistico di italiano degli alunni NAI per affrontare lo studio disciplinare a seguito dell'inserimento nelle classi a conclusione dei tre mesi di corso di italiano.

3.5 Associazione

Vicino alla stazione ferroviaria di una città medio-grande nel Nord Italia, si osserva la presenza consolidata di una comunità cinese. In tale contesto è nata nel 2016 un'Associazione di mediazione culturale che attualmente ha tre sedi operative in comuni limitrofi. L'ente è attivamente impegnato in progetti di carattere sociale, con particolare attenzione alla lotta contro la povertà educativa e alla promozione dell'interculturalità. Gli operatori dell'associazione si occupano frequentemente di mediazione negli istituti scolastici e conducono laboratori linguistici nelle scuole e nei centri estivi. Inoltre, presso le sedi dell'ente, viene offerto un servizio settimanale di supporto allo studio (aiuto-compiti), della durata due ore, reso possibile grazie alla collaborazione di volontari, perlopiù studenti universitari. Uno degli obiettivi principali dell'associazione è di favorire l'uso spontaneo della lingua

nel territorio, con particolare attenzione ai processi di integrazione dei bambini e dei ragazzi che frequentano i loro centri.

Per quanto emerso nel corso dell'osservazione delle attività di supporto allo studio rivolte a studenti di origine cinese, tali interventi risultano necessariamente non strutturati, in quanto fortemente influenzati dalla partecipazione effettiva dei discenti, dalla disponibilità dei volontari e dalla natura dei compiti scolastici assegnati. Quanto emerso dalle osservazioni condotte risulta in linea con le precedenti, in particolare per quanto concerne la difficoltà del passaggio dall'italiano L2 per la comunicazione all'italiano come lingua per lo studio disciplinare. In alcuni studenti, talvolta, si manifestano delle reazioni oppositive²². Queste reazioni si sono riscontrate anche in altri apprendenti (§3.6) e in particolare in coloro, specialmente di genere maschile, che avessero subito l'esperienza di una doppia migrazione: nati in Italia, trasferiti in Cina per un periodo prolungato dell'infanzia a vivere con parenti e poi rientrati in Italia in età adolescenziale o pre-adolescenziale. Appare auspicabile l'avvio di studi interdisciplinari specifici, condotti da ricercatori con competenze specialistiche nei diversi ambiti (educativo, medico, (etno)psicologico, antropologico, ecc.) al fine di comprendere a fondo questi comportamenti, la loro eziologia e le potenziali strategie di intervento.

3.6 Istituto Comprensivo numero 3

A seguito dell'inserimento, presso questo Istituto Comprensivo, di due studenti NAI di origine cinese rispettivamente nella classe IV della primaria e nella classe I della secondaria di I grado, la docente referente dei progetti interculturali ha accolto la ricercatrice, consentendole di avviare un'attività di osservazione sul campo. Lo *schoolscape* dell'Istituto si configura come monolingue: l'unica lingua presente nelle scritte, nei cartelloni affissi alle pareti risulta essere l'italiano. Tuttavia nell'aula docenti della scuola sono presenti materiali di "intercultura", perlopiù autoprodotti, a testimonianza di un interesse concreto e di una sensibilità nei confronti degli studenti allofoni e del loro processo di inserimento nella vita scolastica. L'istituto scolastico offre delle ore di facilitazione linguistica fatte dalla docente di Lettere, sebbene non specializzata nell'insegnamento dell'italiano come L2. A partire dal secondo quadrimestre gli studenti poco italofofoni frequentano delle ore di italiano L2 erogate da una cooperativa durante l'orario scolastico. Tali apprendenti vengono temporaneamente distaccati dalle rispettive classi di appartenenza per essere inseriti in gruppi di apprendimento in base al livello linguistico in italiano. Gli apprendenti non o poco italofofoni possono anche avvalersi

²² A titolo esemplificativo si riporta un episodio accaduto durante l'osservazione: un bambino ha strappato la scheda data a scuola rifiutandosi di svolgere gli esercizi, asserendo esplicitamente di non voler apprendere l'italiano.

di un tablet fornito dalla scuola in qualità di strumento compensativo per la traduzione nella lingua materna durante le lezioni in classe con gli altri studenti italofoni.

Nel corso delle prime sessioni di osservazione avvenute in due giornate distinte e durante diverse discipline (geografia, scienze e facilitazione linguistica), è stato possibile osservare unicamente lo studente presso la scuola secondaria di primo grado. L'altro apprendente era assente per motivi di salute. Il ragazzo era seduto da solo, mentre i compagni erano a coppie, non interagiva con gli altri²³, utilizzava il tablet come traduttore dei contenuti delle pagine del libro. Sebbene svolgesse gli esercizi, sembrava non trattenere nessun termine in lingua italiana, in quanto leggeva direttamente nella sua lingua madre dal tablet. Durante le ore di italiano L2 dormiva (o fingeva di dormire). Manifestava anche, a detta delle insegnanti, comportamenti riconducibili al cosiddetto 'mutismo selettivo'²⁴. Appariva demotivato e disinteressato. Sembrava mancare, comunque, una regia comune fra i vari docenti: alcuni lo ignoravano completamente, altri gli chiedevano di usare il traduttore, altri fornivano schede didattiche in base all'argomento trattato. Al termine dell'osservazione, la ricercatrice ha inviato un *report* sintetico relativo a quanto visto e le è stata proposta la possibilità di progettare un breve percorso educativo destinato ai due apprendenti NAI di origine cinese. Ritenendo che potesse essere un buon punto di partenza per lo sviluppo della ricerca, la proposta è stata accettata. Il paragrafo che segue illustra i dati raccolti durante l'implementazione del percorso.

La Tab. 1 raccoglie in modo sinottico i dati principali emersi nelle osservazioni condotte.

²³ D'altra parte la localizzazione nella classe non favoriva l'interazione con i compagni.

²⁴ Secondo l'insegnante è molto strano che ciò accada, in quanto questo studente ha già superato l'età in cui di solito appare il mutismo selettivo.

Istitu- zione scolasti- ca	Politiche scolastiche	Risorse per l'italiano L2	Ita- liano per lo studio	Coinvolgi- mento delle famiglie	Stru- menti compen- sativi	Atteggiamento docenti (intervi- stati)
Istituto compren- sivo n. 1	Accoglienza (<i>schoolscape</i>); Alfabetizza- zione con do- centi dell'IC fino al B1 poi il cor- so di italiano viene affidato a cooperative esterne	Progetto AKELIUS	no	Comunicazio- ni bilingui ita- liano e cinese; i genitori non sono sempre presenti alle riunioni	Tablet durante le lezioni di italiano per acce- dere alla piatta- forma AKELIUS	Capiscono che al- cuni atteggiamen- ti (mutismo, di- menticare il mate- riale, ecc.) po- trebbero essere interpretati come sintomi di males- sere psicologico
Istituto compren- sivo n. 2	Alfabetizza- zione con do- centi dell'IC 5 ore settimanali	A discre- zione del docente	no	--	--	Capiscono che va- lorizzando lo stu- dente si modifica il rapporto con lo studio
Scuola paritaria	Tre mesi di solo italiano poi in- serimento nelle classi curricula- ri	Manuale di italiano L2	no	bilingui	--	Percepiscono lo scarto fra l'italiano della comunicazione e l'italiano per lo studio
Associa- Zione	Supporto allo studio (aiuto- compiti), 2 ore settimanali	--	--	--	--	Percepiscono lo scarto fra l'italiano della comunicazione e l'italiano per lo studio
Istituto compren- sivo n. 3	I quadrimestre: alfabetizzazione con docente di italiano. II quadrimestre: cooperative esterne in ora- rio curricolare. Numero di ore dedicate all'italiano L2 non fisso.	Materiali auto- prodotti dai docenti dell'IC e disponibili per tutti gli insegnanti	no	--	Tablet	

Tabella 1: Sinossi dei dati emersi dalle osservazioni sul campo.

4. Case-study

A seguito dell'accoglimento dell'offerta dell'istituto Comprensivo di cui sopra, la ricercatrice ha predisposto un breve progetto articolato in cinque incontri con l'obiettivo di intervenire sulla motivazione (Dörnyei 2021) all'apprendimento della lingua italiana prevedendo sia obiettivi linguistici che l'introduzione e l'utilizzo di strategie glottomatetiche, nella prospettiva di avviare i discenti verso una progressiva autonomia nell'apprendimento non solo linguistico ma anche disciplinare. Si apriva anche alla possibilità, qualora l'Istituto e il suo personale docente fossero stati interessati, di fare un incontro formativo in modalità di *focus group*²⁵ sull'apprendente di origine cinese e/o sulla semplificazione e facilitazione di materiali didattici per lo studio disciplinare. La proposta progettuale è stata accettata. Tuttavia, contrariamente a quanto previsto in fase di progettazione, in realtà il progetto non si è concluso in cinque incontri, ma è proseguito per un totale di quindici. Come evidenziato in §3, in questo frangente si è reso necessario un adattamento della metodologia utilizzata passando all'osservazione partecipante del metodo etno-antropologico (Quarta 2020). Il *logbook* in cui si è registrato quanto osservato è stato strutturato in due sezioni: da un lato si sono elencate le attività didattiche svolte e dall'altro si sono riportate le percezioni dell'insegnante-ricercatrice (Coonan 2000; Losito e Pozzo 2005) in una forma simile a quella del diario in quanto scritte "a caldo" immediatamente dopo gli incontri con gli apprendenti.

I genitori degli apprendenti sono stati informati della ricerca e hanno sottoscritto il consenso informato per la partecipazione dei loro figli al progetto. Inoltre, la ricercatrice ha mantenuto per tutto il periodo i contatti con la famiglia tramite messaggi via *Wechat*²⁶ in lingua cinese, al fine di fornire aggiornamenti puntuali e descrivere le attività svolte negli incontri con gli studenti. In collaborazione con le rispettive famiglie, gli alunni hanno compilato un questionario sociolinguistico (Fiorentini e Gianollo, 2018), da cui è emerso che A. e B., fratelli, pur essendo nati in Italia, si sono poi trasferiti in Cina, rispettivamente all'età di 5 e di 2 anni, dove hanno vissuto con dei familiari e hanno frequentato la scuola cinese per un periodo di sei anni dove avevano costruito reti amicali con gli altri studenti. Al momento dell'osservazione A. aveva 14 anni e B. 11. ed erano rientrati in Italia prima dell'inizio dell'anno scolastico in cui è avvenuta l'osservazione. A. era stato inserito nella prima classe della scuola secondaria di I grado su richiesta del padre. C.,

²⁵ L'idea di proporre un *focus group* era quella non di fare una formazione di tipo top-down ma di creare un'atmosfera di condivisione di esperienze, di saperi, per cercare di comprendere meglio alcuni fenomeni, nello specifico quelli relativi agli apprendenti di origine cinese nella Scuola italiana e alle loro difficoltà.

²⁶ *Software* di *instant messaging* molto utilizzato in Cina.

cugino di A. e B., è anch'egli nato in Italia ma non ha mai soggiornato in Cina. Non ha frequentato la scuola dell'infanzia, quindi il suo primo contatto con la lingua italiana è avvenuto con l'inizio della scuola primaria di cui stava frequentando il terzo anno. Viene inserito nel progetto al terzo incontro, in seguito alla segnalazione da parte della maestra di difficoltà nella letto-scrittura. In ambito familiare, tutti e tre i minori parlano il dialetto tipico della loro zona, commisto a cinese standard. Guardano la televisione e altri programmi in cinese standard. A. ed B. risultano alfabetizzati in lingua cinese mentre C. non lo è e, per questo motivo, un pomeriggio a settimana frequenta una *heritage school* organizzata dalla comunità cinese che risiede in quella zona dove impara a leggere e scrivere i caratteri cinesi. I discendenti non hanno amici italiani e non partecipano ad attività extra-scolastiche, ad eccezione di C. che frequenta la scuola di cinese con altri figli di immigrati cinesi. Inoltre, i genitori, impegnati nel lavoro, non intrattengono relazioni sociali con persone italiane fuori dal contesto professionale e non sono soliti accedere ai servizi pubblici (banca, posta, ecc.) accompagnati dai figli.

Come si evince dall'anagrafica i partecipanti hanno tre età diverse e, dovendo gli interventi pedagogici corrispondere a diverse esigenze cognitive (Minello e Margiotto 2018), nella programmazione delle attività di classe si è cercato di tenerne conto. Tuttavia, questo approccio ha comportato un significativo impegno in termini di tempo, ideazione e preparazione dei materiali (Borghi 2018; Menegaldo 2011; Troiano 2019).

Da un'analisi tematica fatta sulle note di campo della ricercatrice con il *software* per l'analisi qualitativa MAXQDA sono stati annotati tre nodi principali denominati 'non vuole', 'si divertono/si aiutano'²⁷, 'difficoltà percepite'. Il primo nodo è riferito per quattro volte a A. e per una a B. Questo atteggiamento è sicuramente un aspetto che merita una riflessione: quali sono i motivi che spingono il ragazzo adolescente a rifiutare di apprendere la lingua italiana²⁸? Sicuramente servirebbe la collaborazione di un'*équipe* di professionisti per poter approfondire le motivazioni sottostanti e cercare di trovare un filo comune tra i ragazzi con *background* migratorio, non limitandosi esclusivamente agli studenti di origine cinese, che mostrano atteggiamenti di chiusura verso l'apprendimento. È fondamentale tenere in considerazione l'individualità di ciascuno, i loro percorsi di vita, i loro sentimenti ed emozioni. Il secondo nodo riscontrato riguarda la percezione di divertimento rispetto alle attività proposte, anche se, in un paio di occasioni la ricercatrice ha avuto l'impressione che le attività ludiche (Caon e Rutka 2004) venissero

²⁷ Nel primo ciclo di *coding* erano separati, ma in una successiva analisi si è deciso di fonderli in un unico nodo in quanto spesso ricorrono insieme.

²⁸ Un atteggiamento simile di rifiuto ad apprendere la lingua italiana era stato descritto dalle docenti in (§3.1) e si era assistito ad un esempio quando era stata svolta l'osservazione nell'Associazione (§3.5). Inoltre, viene menzionato anche nell'articolo di Minore (2023).

considerate come meno efficaci, in particolare dai due apprendenti che avevano avuto una formazione scolastica in Cina²⁹. Pertanto, il docente o il facilitatore linguistico nelle classi di alfabetizzazione e di italiano L2 dovrebbe prestare particolare attenzione nell'uso di queste azioni didattiche, considerando anche come possano essere percepite dagli apprendenti in base alla loro enciclopedia del mondo. In più di un'occasione, inoltre, gli studenti si sono supportati reciprocamente, in particolare A., il più grande, verso C., il più piccolo. Nella società e nella scuola cinese viene molto enfatizzata l'importanza di questa virtù. Essa potrebbe essere un valore su cui costruire un eventuale progetto didattico, anche in ottica di *peer learning*. Il terzo nodo verteva sulla difficoltà percepita dalla ricercatrice nell'interazione con i discenti: diverse volte A. ha dimostrato un atteggiamento di silenzio, rifiutandosi di rispondere, anche qualora le domande fossero state poste in cinese, in particolare all'inizio degli incontri. Dopo un periodo che talvolta si prolungava anche per 20-30 minuti e unicamente se si riusciva a trovare un argomento di suo interesse, A. rispondeva, prima a monosillabi, in cinese, poi anche con qualche parola in italiano. A. è dotato di una spiccata intelligenza e ricordava tutto il lessico visto e anche 'la grammatica': era l'unico dei tre che iniziava a comprendere, verso il termine del percorso, il concetto della concordanza nominale e della coniugazione verbale³⁰. Un ulteriore aspetto emerso, riportato da A. alla ricercatrice, riguardava il fatto di avere già familiarità con i contenuti di alcune discipline, in quanto li aveva studiati precedentemente in Cina. Questo potrebbe aver contribuito a un senso di inutilità e di demotivazione. Altre difficoltà riscontrate sono state, oltre a quelle menzionate sopra relativamente alle diverse età e ai diversi livelli di competenza linguistica che, però a volte sono risultate anche una risorsa, il fatto di non essere riusciti a lavorare in modo efficace sulle competenze strategiche che, in fase di relazione del progetto, erano state intese come il punto focale.

Ulteriori spunti di riflessione nascono dalle osservazioni condivise dalle docenti nelle conversazioni per lo più informali, avvenute in spazi comuni quali i corridoi, il giardino, l'aula insegnanti. Da tali interazioni si delineano diverse posizioni: da un lato chi mostrava un atteggiamento di sostegno verso gli alunni, cercando di comprendere le loro difficoltà e, al contempo, auspicando che loro potessero compiere anche piccoli passi volontariamente verso

²⁹ Da una nota di campo: "B. si stupisce che alcuni studenti in classe possano usare il tablet e giocare tutto il tempo invece che ascoltare la lezione". Nella sua classe era presente uno studente con DSA che utilizzava il tablet per l'apprendimento con il supporto di una docente di sostegno. Tuttavia, agli occhi del ragazzo da poco entrato nella scuola italiana ciò era stato "pensato" come un gioco e non come possibilità per un apprendimento attraverso canali differenti, ed era stato giudicato come un abbassamento del valore della qualità della Scuola in Italia.

³⁰ In cinese non esiste la coniugazione verbale e i sostantivi non hanno la marcatezza di genere e numero. Per ulteriori informazioni si veda Abbiati (2003).

l'inclusione scolastica; dall'altro chi vedeva solo l'alunno che non capisce nulla, svogliato, che dorme in classe; chi faticava a cogliere il valore del mantenimento della propria *heritage language*, ritenendo più opportuno che gli studenti seguissero il corso di potenziamento di italiano e che, anche in ambito domestico, venisse privilegiato l'uso dell'italiano. Un episodio emblematico di comunicazione non pienamente efficace è emerso dal dialogo con una docente di una cooperativa che si occupava dell'insegnamento dell'italiano a B. L'insegnante, manifestando una certa preoccupazione, ha interpellato la ricercatrice, in quanto conoscitrice della lingua cinese, per chiarimenti riguardo eventuali disturbi dell'apprendimento per B. quando frequentava la scuola cinese. Informandosi poi con i genitori è stato chiarito che l'alunno veniva talvolta rimproverato dai docenti cinesi perché non rispettava la consegna di rimanere seduto nei momenti opportuni. Questo episodio evidenzia l'assenza di un efficace coordinamento fra i diversi attori coinvolti nel processo educativo.

Inoltre, come riferito dalla responsabile per l'intercultura, i corsi di alfabetizzazione e di italiano L2 erogati dalle cooperative hanno avuto inizio solamente a marzo, quando l'inserimento degli studenti NAI nelle classi era avvenuto ad inizio anno scolastico, cioè a settembre. Nel periodo intercorrente, gli alunni avevano potuto usufruire di qualche ora di facilitazione linguistica di avvicinamento all'italiano senza una pianificazione ben strutturata: alcuni giorni, in alcune ore, venivano chiamati da un docente e andavano in un'altra aula per fruire di queste lezioni di italiano.

Inoltre, dal diario di bordo, è emerso che, nonostante i quindici incontri, non è stato possibile seguire il programma redatto in fase iniziale per cinque, né per quanto riguarda gli aspetti strettamente più linguistici né per quelli legati alle tecniche e alle strategie di tipo metacognitivo che si intendevano proporre per avviare gli studenti all'autonomia nello studio.

I tempi di apprendimento si sono rivelati significativamente dilatati, il che potrebbe anche essere stato dovuto alla sporadicità degli incontri, limitati a un paio di ore a settimana. Tuttavia appare evidente come la priorità debba essere attribuita al lavoro sul benessere psicologico e sulla motivazione degli studenti (Dörnyei 2021; Menegale 2022; Mercer *et al.* 2018). Altrettanto cruciale risulta anche la comunicazione con i genitori, in particolare nel momento del passaggio dalla scuola cinese a quella italiana.

Da quanto riportato nel diario ma anche dalle conversazioni avute con le docenti si evince la necessità *in primis* di una maggiore coordinazione degli interventi scolastici volti a questo tipo di apprendenti, in accordo con le normative vigenti dello Stato italiano, di collaborare fra docenti di diverse discipline, di creare dei patti formativi per questi studenti che coinvolgano la Scuola (dirigente, collegio docenti, ecc.), la famiglia e gli apprendenti.

E ancora più imprescindibile è realizzare e poi concretizzare l'importanza di considerare gli apprendenti (tutti) come persone, valorizzan-

done la dimensione emotiva e relazionale, promuovendo al contempo il loro coinvolgimento attivo nel processo cognitivo di acquisizione linguistica e disciplinare.

5. L'incontro con i docenti

In sinergia con una dottoranda dell'università di Padova, si è provveduto all'organizzazione di un incontro dedicato alla formazione dei docenti sia della scuola primaria che della secondaria di I grado presso l'Istituto Comprensivo di cui sopra. In seguito all'analisi dei bisogni formativi degli insegnanti, condotta mediante un breve questionario *online* e la riflessione con la referente per l'intercultura dell'I.C., la tematica selezionata ha riguardato specificamente gli apprendenti di origine cinesi nella Scuola italiana. La durata prevista per l'incontro ammontava a due ore in orario pomeridiano: la prima ora avrebbe visto la collega presentare alcune attività didattiche per l'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2 da lei precedentemente utilizzate nei laboratori con gli studenti allofoni dell'Istituto; la seconda avrebbe costituito un momento di conoscenza, di scoperta di alcuni aspetti legati alla *culture of learning* cinese dal titolo «Va' in Cina! Strumenti per leggere l'apprendente di origine cinese». Si è optato per inserire delle attività nel *focus group* come *trigger* atti a promuovere la riflessione e la discussione fra i partecipanti (CohenMiller *et al.* 2017). In fase iniziale, attraverso l'impiego del software *Mentimeter*, è stato chiesto ai partecipanti di descrivere lo studente di origine cinese utilizzando tre parole. I risultati indicano una frequenza significativa sono dell'aggettivo 'silenzioso', utilizzato in 8 occasioni. Gli aggettivi 'educato' e 'timido' hanno registrato una ricorrenza di 4 ciascuno. Ulteriormente, con una ricorrenza sono presenti anche i seguenti: 'disciplinato', 'osservatore', 'riservato', 'condizionato', 'corretto', 'difficoltoso', 'graduale', 'metodico', 'procedurale', 'sistematico', 'timoroso'. Si riporta di seguito l'immagine creata dal software.

Con quali 3 parole descriverebbe l'apprendente cinese?

31 responses



Figura 1: Screenshot dei risultati della survey.

A seguito di una fase di riflessione collettiva sulle motivazioni sottese alla scelta delle parole, i docenti hanno condiviso le loro esperienze dirette con gli apprendenti di origine cinese all'interno delle loro classi. In tale contesto, sono stati esplicitati alcuni atteggiamenti riconducibili a una connessione con le pratiche didattiche del sistema scolastico cinese, caratterizzato da specificità culturali (D'Annunzio e Luise 2008:10) e si è sviluppato un confronto dialettico fra i partecipanti. Sono stati narrati episodi analoghi a quelli precedentemente descritti, unitamente a casi in cui lo studente ha successivamente raggiunto posizioni di eccellenza nel rendimento scolastico³¹. Si è fatta una breve panoramica del sistema scolastico cinese e dei valori su cui è fondato. Successivamente si è proceduto alla visione di un video dal titolo «Come me»³² che narra la storia di una ragazza cinese che rientra in Italia dopo un periodo di permanenza in Cina presso i nonni e si appresta ad affrontare il suo primo giorno di scuola. La visione del suddetto video si è rivelata di notevole interesse per i docenti che hanno potuto percepire e comprendere (almeno in parte) le difficoltà incontrate da questi studenti nella Scuola italiana. Alcuni hanno espresso sorpresa e ammesso di aver acquisito una maggiore consapevolezza, realizzando come alcune dinamiche, da loro considerate come 'naturali' non lo fossero affatto. Hanno inoltre indicato la loro volontà ad aprirsi a un dialogo più approfondito sia con questi apprendenti sia con altri apprendenti con *background* migratorio e con le rispettive famiglie.

³¹ A tal proposito, si consiglia la lettura del romanzo «Cuore di seta» di Shi Yang Shi del 2017.

³² <https://www.youtube.com/watch?v=35GBV4Q0P9E&t=12s>

6. Conclusioni

Il lavoro di ricerca condotto, le osservazioni effettuate nei diversi tipi di scuola, il percorso fatto con A., B. e C. e l'incontro con il personale docente hanno consentito alla ricercatrice di iniziare a delineare una comprensione più approfondita della realtà degli alunni cinesi presenti nelle scuole italiane.

Una limitazione intrinseca alla metodologia adottata risiede nella difficoltà di osservare e annotare in modo sistematico, durante la presenza in aula e/o l'attività di insegnamento. D'altra parte, tale metodologia ha reso possibile un'osservazione di molti elementi (*schoolscape*, interazioni interpersonali, ecc.) e un contatto umano sia con gli apprendenti che con i docenti. Un ulteriore limite di questa ricerca è sicuramente rappresentato dal numero ristretto delle scuole osservate, tuttavia, la diversità tipologica degli istituti coinvolti potrebbe dimostrarsi un punto di forza, in quanto ha consentito di raccogliere informazioni e dati che presentano sia elementi di differenziazione che di similarità, in relazione al contesto specifico. Pertanto, si ravvisa comunque la necessità di ulteriori indagini.

Nondimeno, dalle osservazioni condotte si possono notare degli aspetti ricorrenti: la difficoltà linguistica, spesso correlata a problematiche socio-relazionali e al benessere fisico e psicologico degli studenti; la fragilità del rapporto scuola-famiglia-apprendente, dovuta a diversi fattori e la complessità nel coordinamento degli interventi didattici, per nominarne i principali.

In un incontro presso uno degli Istituti visitati, la docente referente per i progetti di intercultura ha confidenzialmente riferito, con un sorriso, che con gli studenti non italofoeni, poi, alla fine, il 'metodo del dai e dai' funziona sempre: un percorso iniziale di prima alfabetizzazione, qualche ora di facilitazione con l'insegnante di Lettere, ulteriore ore di italiano L2 erogate dalle cooperative sul territorio presso le sedi scolastiche e, nell'arco di un anno o due, si osserva generalmente l'acquisizione, talvolta parziale, della competenza orale. Tuttavia, la normativa italiana fornisce delle linee guida idonee, suggerendo buone pratiche.

A titolo conclusivo, percorsi formativi e di auto-riflessione destinati ai docenti nella scuola multiculturale e plurilingue italiana potrebbero agevolare la conoscenza della cultura di provenienza degli alunni, al fine di superare stereotipi e pregiudizi. Un'enfasi particolare andrebbe posta sul potenziamento dell'ascolto attivo (Sclavi 2003), in quanto ogni studente rappresenta un'individualità unica, con una storia personale distinta da ogni altra. Si rende necessario adottare una prospettiva rinnovata nei confronti di questi apprendenti, considerarli, conoscerli e accompagnarli nel percorso del successo scolastico. Tale percorso transita indubbiamente attraverso l'acquisizione di una solida competenza in lingua italiana, ma implica altresì lo sviluppo di abilità trasversali, la formazione di individui capaci di pensiero strategico e, riprendendo le parole del filosofo Morin (1999), "con una testa ben fatta".



Figura 2: Consequenzialità dei fattori che portano al successo.

I docenti possono divenire gli agenti di questo cambiamento e, pertanto, la loro formazione risulta fondamentale. Il successo e l'autopromozione dei discenti si riverbererebbero poi positivamente sulle dinamiche familiari, sull'efficacia delle situazioni scolastiche e sul tessuto sociale nel suo complesso.

Riferimenti bibliografici e sitografici

- Abbiati, Magda (2003), *Grammatica di cinese moderno*, Venezia, CaFoscarina editrice.
- Adler, Patricia A., e Adler, Peter (1994), Observational techniques, in Norman K. Denzin, & Yvonna S. Lincoln (a cura di), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage, pp. 377-392.
- Bai, Jada, 2022, A pranzo con Shi YangShi: la comunità cinese non è un mistero, in «Internazionale», <https://www.internazionale.it/essenziale/notizie/jada-bai/2022/08/03/shi-yang-shi-la-comunita-cinese-non-e-un-mistero> (ultima consultazione 18/10/2024)

- Bellinzona, Martina (2021), *Linguistic landscape. Panorami urbani e scolastici nel XXI secolo*, Milano, FrancoAngeli.
- Borghetti, Claudia e Li, Cristina (2023), 'Qual è la mia lingua materna? Dipende...'. *Il plurilinguismo dinamico degli heritage speakers di cinese in Italia*, in «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», 1, 55-83.
- Borghi, Margherita (2018), *Il testo semplificato semplifica la vita? Breve indagine sull'efficacia dei testi ad alta leggibilità nella comprensione testuale degli studenti stranieri*, in «Italiano LinguaDue», 10, 1, pp. 373 -394.
- Braun, Virginia – Clarke, Victoria (2013), *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*, Thousand Oaks, Sage.
- Brigadoi Cologna, Daniele (2015), *La prima generazione sino-italiana*, in «OrizzonteCina», anno VI (6), pp. 8-10.
- Brigadoi Cologna, Daniele (2016), *Se in Italia gli alunni cinesi non sono i primi della classe*, in «OrizzonteCina», VII (2), pp. 9-10.
- Brigadoi Cologna, Daniele (2020), *Aspetti sociali e linguistico-culturali dell'esperienza sinoitaliana in Lombardia*, in Bocale Paola, Brigadoi Cologna Daniele e Panzeri Lino (a cura di), in «Quaderni del Cerm n. 1 - Le nuove minoranze in Lombardia», Milano, Ledizioni, pp. 47-56.
- Carbonara, Valentina – Scibetta, Andrea (2018), *Il translanguaging come strumento efficace per la gestione delle classi plurilingui: il progetto "L'AltRoparlante"*, in «RILA, Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», 1, pp. 65-82.
- Carbonara, Valentina – Scibetta, Andrea –Bagna, Carla (2020), *L'AltRoparlante. Ricerca, sperimentazione e didattica plurilingue nella scuola primaria e secondaria: il coinvolgimento delle famiglie tra approccio interculturale e translanguaging*, in «Italiano LinguaDue», 12, 1, pp. 353-371.
- Caon, Fabio – Rutka, Sonia (2004), *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Guerra edizioni.
- Ceccagno, Antonella, 2004, *Giovani migranti cinesi. La seconda generazione a Prato*, Milano, FrancoAngeli.
- CohenMiller, Anna – Boivin, Nettie (2022), *Uncovering the spectrum of insider-outsiderness*, in «Questions in qualitative social justice Research in multicultural contexts», New York and London, Routledge, pp. 73-95.
- CohenMiller, Anna – Faucher, Carole – Hernández-Torrano, Daniel – Brown Hajdukova, Eva (2017), *Practical steps for using interdisciplinary educational research to enhance cultural awareness*, in «International Journal of Research and Method in Education», 40, 3, pp. 288-298.

- Contini, Rina Manuela (2014), *Interculturality and Social Bonds Formation: A Case Study on Immigrant and Native Preadolescents in Italy*, in «Procedia - Social and Behavioral Sciences», 149, pp. 233- 241.
- Coonan, Carmel Mary (a cura di) (2000), *La Ricerca Azione*, Venezia, Cafoscarrina Edizioni.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg (www.coe.int/lang-cefr.<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4#page=30>, ultima consultazione 18/10/2024).
- Cummins, Jim (1979), *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*, in «Review of Educational Research», 49, pp. 222-251.
- Cummins, Jim (2008), *Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education*, in King A. Kendall e Nancy H. Hornberger (a cura di), «Encyclopedia of Language and Education», Springer, pp. 1528-1538.
- Curdt-Christiansen, Xiao Lan (2024), *Family Language Policy: Enriching the field and expanding the scope*, in «Sociolinguistic Studies», 18, 1-2 (Special Issue), pp. 223-228.
- Curdt-Christiansen, Xiao Lan, Li, Luyao, e Chai Shirui (2024), ‘来来, 大家一起玩’ (*C'mon, let's play together*): grassroots planning from a Bourdieusian perspective, in «Journal of Multilingual and Multicultural Development», pp. 1-15.
- Curdt-Christiansen, Xiao Lan – Iwaniec, Janina (2023), ‘妈妈, I miss you’: *Emotional Multilingual Practices in Transnational Families*, in «International Journal of Bilingualism», 27, 2, pp. 159-180.
- D'Annunzio, Barbara – Luise, Maria Cecilia (2008), *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*, Perugia, Guerra edizioni.
- Deng, Grazia Ting (2024), *Hopefully a Good Life: Cosmopolitan Chinese Migrant Families in Urban Italy*, in «Anthropologica», 65, 2, pp. 1-22.
- Dickson-Swift, Virginia – James, Erika L. , Kippen, Sandra – Liamputtong, Pranee (2009), *Researching sensitive topics: Qualitative research as emotion work*, in «Qualitative Research», 9, 1, pp. 61–79.
- Dörnyei, Zoltán, (2021), *Teaching and Researching motivation*, New York and London, Routledge.

- European Education and Culture Executive Agency: Eurydice, *Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole d'Europa – Politiche e misure nazionali*, Publications Office (2019), <https://data.europa.eu/doi/10.2797/62725> (ultima consultazione 18/10/2024)
- Fiorentini, Ilaria – Gianollo, Chiara (2018), *Evviva le lingue del mondo! Questionario sociolinguistico. Progetto La classe plurilingue. Ricerca sulla complessità linguistica per una didattica inclusiva*, Università di Bologna e Fondazione Alsos.
- Freeman, Donald (1998), *Doing teacher research: from inquiry to understanding*, Pacific Grove, Heinle & Heinle.
- Gailing, Ludger – Naumann, Matthias (2018), *Using focus groups to study energy transitions: Researching or producing new social realities?*, in «Energy Research & Social Science», 45, pp. 355-362.
- Gurr, Hannah – Oliver, Louise – Harvey, Orlanda – Subedi, Madhusuda –van Teijlingen, Edwin (2024), *The Importance of Positionality for Qualitative Researchers*, in *Dhoulagiri Journal of Sociology and Anthropology*, 18, 1, pp. 48-54.
- Kukkonen, Karin – Caracciolo Marco (2014), *Introduction: what is the “second generation”*, in «Style», 48, pp. 261-274.
- Lemke, Jay L. (1985), *Using Language in the classroom*, Deakin University.
- Losito, Bruno – Pozzo Graziella (2005), *La Ricerca Azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*, Roma, Carocci.
- Menegaldo, Maria Grazia (2011), *Guida pratica alla semplificazione dei testi disciplinari*, Roma, Albatros edizioni.
- Menegale, Marcella (2022), *Il concetto di benessere nell'insegnamento delle lingue: nuove linee di ricerca*, in «Studi di glottodidattica», 8, pp.132-143.
- Mercer, Sarah – MacIntyre, Peter – Gregersen, Tammy – Talbo, Kyle (2018), *Positive Language Education: Combining Positive Education and Language Education*, in «Theory and Practice of Second Language Acquisition», 4, 2, pp. 11-31.
- Minello, Rita – Margiotta, Umberto (2018), *Istituzioni di pedagogia generale*, Roma, Edicusano editore.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito - Ufficio di Statistica (2024), *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.a. 2022/2023*, https://www.miur.gov.it/-documents/20182/8426729/NOTIZIARIO_Stranieri_2223.pdf/d5e-2aa0c-cbde-b756-646d-a5279e2b980d?version=1.0&t=1723104803484 (ultima consultazione 18/10/2024)

- Minore, Marzia (2023), *Le ferite invisibili dei minori stranieri*, in «Internazionale», <https://www.internazionale.it/reportage/marzia-minore/2023/12/29/minori-stranieri-ferite#:~:text=In%20Italia%20le%20risorse%20per%20la%20salute%20mentale%20sono%20poche.nale> (ultima consultazione 18/10/2024)
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (MIUR) (2014), *Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Nota n. 4233/2014, https://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf (ultima consultazione 18/10/2024)
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (MIUR) (2022), *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori*, https://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf (ultima consultazione 18/10/2024)
- Moro, Marie Rose (2005), *Bambini di qui, venuti da altrove*, Milano, FrancoAngeli.
- Morin, Edgar (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Morrison, Keith (1993), *Research methods in education*, New York and London, Routledge.
- Mu, Guanglun Michael – Pang, Bonnie (2019), *Interpreting the Chinese Diaspora: Identity, Socialization, and Resilience According to Pierre Bourdieu*, New York and London, Routledge.
- Mura, Carla (2024), *La promozione del benessere mentale nei bambini e ragazzi*, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, https://www.minori.gov.it/sites/default/files/idi_rg-2-2024_focus1_0.pdf (ultima consultazione 18/10/2024)
- Nunan, David (1991), *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teacher*, Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.
- Quarta, Serena (2020), *L'osservazione partecipante. Uno strumento di conoscenza della complessità sociale*, Milano, Ledizioni.
- Rumbaut, Ruben (1997), *Assimilation and its discontents: Between rhetoric and reality*, in «International Migration Review», 31, 4, pp. 923-960.
- Santagati, Mariagrazia (2009), *Dentro il progetto migratorio familiare: opportunità e rischi per le nuove generazioni*, in Elena, Besozzi, Maddalena, Colombo e Mariagrazia, Santagati (a cura di), «Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte», Milano, FrancoAngeli, pp. 57-92.

- Sartori, Piergiorgio (2022), *La normativa: un excursus storico*, in Fabio, Caon e Annalisa Brichese, *Porte Aperte. Didattica inclusiva per i neoarrivati in Italia*, Milano, Torino, Sanoma, pp. 155-166.
- Scibetta, Andrea (2019), *La valorizzazione della lingua cinese nelle classi plurilingui: una sperimentazione basata sul translanguaging in due scuole primarie*, in Atti del XVI Convegno AISC (Associazione Italiana Studi Cinesi), a cura di Elisa Giunipero e Chiara Piccinini, Venezia, CaFoscarina editrice, pp. 141-150.
- Sclavi, Marianella (2003), *L'arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano, Bruno Mondadori Editore.
- Shi, Yang Shi (2017), *Cuore di seta*, Milano, Mondadori.
- Spada, Nina – Frohlich, Maria (1995), *COLT Observation Scheme*, Sydney, National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- Spradley, James (1980), *Participant Observation*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Troiano, Giulia (2019), *L'Unità Didattica Stratificata (UDS) in ALC: un modello operativo per la didattica curricolare a classe intera*, in «Italiano Lingua-Due», 11, pp. 319-372.
- Vaughn, Sharon – Schumm, Jeanne S. – Sinagub, Jane (1996), *Focus group interviews in education and psychology*, Thousand Oaks, Sage
-

Cinque anni dopo: per un'analisi della prima prova d'Esame

STEFANIA LEONDINI

Five years later: an analysis of a first part of the State exam

This paper aims to carry out a detailed analysis of the texts and tasks presented in the first part of the Italian State Exam, in order to offer observations that may help outline a coherent and inclusive curriculum, serving the best interests of the students. The reflection is based on extensive teaching experience in secondary schools (Licei) and adopts the perspective of both teachers and students.

Questo lavoro si propone di svolgere un'analisi dettagliata dei testi e delle consegne proposti nella prima prova dell'Esame di Stato, per formulare qualche osservazione utile a delineare un curriculum coerente e inclusivo, nel migliore interesse degli studenti. Il ragionamento si fonda su un'ampia esperienza di insegnamento nei Licei e adotta il punto di vista sia del docente sia degli studenti.

STEFANIA LEONDINI (stefania.leondini@scuola.istruzione.it) insegna da più di venti anni Italiano e Lingue Classiche al Liceo Classico "Scipione Maffei" di Verona. Svolge attività di formazione docenti e di ricerca indipendente, come relatore a convegni e seminari di studio e pubblicando articoli su riviste specializzate del settore.

Copyright © 2025 Stefania Leondini.

Il testo di questo contributo è distribuito con licenza Creative Commons BY.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. Belli, canonici e soprattutto “fattibili”

Questo lavoro nasce dall’idea, maturata in precedenti lavori¹, di analizzare tutte le tracce assegnate, a partire dalla cosiddetta *Riforma Serianni* del 2019 che ha segnato l’inizio della più recente modalità, fondata su tre tipologie e sette tracce complessive.

A titolo di *disclaimer*, va fatto presente che il nostro scopo non è certo di ricercare mancanze o difetti per muovere critiche alle tracce in sé, né tantomeno a coloro che le hanno redatte o le hanno affrontate nel corso di questi anni: chi scrive è consapevole, in base a una più che ventennale esperienza di insegnamento liceale, di quanto sia arduo formulare la consegna di ogni prova di verifica, e operare una efficace e funzionale scelta dei testi da proporre agli studenti. E di quanto, ogni volta, l’operazione possa lasciare insoddisfatti.

In armonia e in continuità con i nostri precedenti contributi², a cui ci permettiamo di rinviare per maggiori dettagli, abbiamo anche qui adottato la medesima prospettiva della didattica laboratoriale (*workshop*, o WRW), oramai elettiva per chi scrive, data la pluriennale frequentazione dei manuali americani originali, che conduce a considerare le questioni secondo un diverso, e forse non troppo consueto, punto di vista. Secondo Nancie Atwell (2014), è opportuno che il docente proponga ai suoi studenti esclusivamente quelle attività in cui lui stesso si è precedentemente cimentato: solo così egli può cogliere ansie e difficoltà dei ragazzi, e solo così può essere in grado di ascoltarli e comprenderli, indirizzando più efficacemente la sua azione formativa. Per questo motivo, in tutto il ragionamento intendiamo porci dal duplice punto di vista: del docente che deve predisporre attività e verifiche, e valutarle, e dello studente che deve affrontarle e sostenerle, così che, infine, possiamo proporre il risultato della nostra esperienza di insegnamento, unitamente a osservazioni e riflessioni formulate con gli studenti e desunte dai loro lavori scritti.

La didattica laboratoriale, o *workshop*, non rappresenta, per chi scrive, una moda esotica ed effimera, bensì una prassi consolidata nel tempo; per descrivere ogni pratica e attività, occorrerebbe un ragionamento ampio e sistematico, che ci riserviamo per il futuro: è implausibile stipare in qualche decina di pagine l’esperienza e le riflessioni di anni di studio e di insegnamento. Attraverso questi due contributi intendiamo mostrare come, pur a fronte delle innegabili differenze tra il nostro sistema scolastico e quello statunitense, esistano comunque esigenze e prospettive analoghe, come anche caratteristiche comuni a tutti gli studenti: il metodo del *workshop*, con i necessari e indispensabili adattamenti al nostro contesto e alla nostra normativa, può fornire la base per la didattica laboratoriale dell’italiano alla Secondaria di secondo

¹ Si veda nella sezione *Ricerca* di questo fascicolo il contributo “*De te fabula narratur*”. *Scrittura e agency secondo il Writing and Reading Workshop nella Secondaria di secondo grado*.

² Oltre al contributo citato nella nota precedente, si veda anche Leondini 2020.

grado. In questo senso – e per questo ci permettiamo di rinviare al nostro precedente contributo, soprattutto al paragrafo 4 – questo metodo è ben altra cosa rispetto a come viene sovente inteso, ovvero a una forma di scrittura creativa e intimistica, tutta centrata sulla fantasia e la soggettività dello studente, bensì abbraccia tutta la complessità dei testi e della realtà, tramite riflessioni teoriche e applicazioni pratiche di notevole profondità, che gli autori americani propongono ai loro colleghi, e da cui pure noi possiamo sentirci interpellati e coinvolti.

In particolare sintonia ci sentiamo con una maggiore considerazione del ruolo del lettore, non nel senso di voler promuovere visioni totalmente soggettive e magari arbitrarie, bensì in accordo con teorie quali l'ermeneutica letteraria e l'estetica della ricezione, a cui va aggiunta la sensibilità, da noi sviluppata negli anni, grazie all'esperienza, per il punto di vista degli studenti con vari tipi di BES, e l'interesse per la didattica speciale e l'inclusione, su cui molto hanno da dire i citati manuali statunitensi e i loro autori.

La nostra scelta è caduta sulle prove dell'Esame conclusivo proprio perché costituiscono davvero un *prodotto* finale: il *processo* deve già avere avuto luogo; non si tratta più di correggere in vista delle successive verifiche, bensì oramai solo di valutare³.

In effetti, auspichiamo che questo primo studio possa essere un punto di partenza di una riflessione, che coinvolga gli interessati, nella prospettiva di progettare la didattica dell'italiano nel quinquennio Superiore in modo innovativo, realistico e ragionevole, nel migliore interesse degli studenti: allineare tra loro principi teorici e pratiche didattiche quotidiane, non solo in vista dell'Esame; individuare i punti in cui si potrebbe *tagliare*, quelli in cui non si potrebbe, e che cosa sostituire in luogo di ciò che si è *tagliato*. In questa prospettiva, la consegna d'Esame può essere definita come la *finish line*, ovvero la linea di traguardo, di una progettazione da impostare a ritroso, secondo la logica del *backward design* (Richards 2013; Wiggins, McTighe 2011), in modo da assicurare coerenza al percorso.

È necessario anche guardare in avanti, verso le richieste accademiche e professionali che gli studenti incontrano dopo essere usciti dalla Scuola, verificandone la possibile congruenza rispetto al curriculum così progettato: non è pensabile che essi possano giungere a qualsiasi facoltà universitaria avendo già praticato tutti i possibili generi e testi, anche perché la scrittura accademica e professionale ha oggi ambiti e esigenze alquanto diversi e più ampi rispetto al passato. La Scuola può comunque impegnarsi a dotare i giovani di una mentalità aperta e consapevole (*growth mindset*) e di strumenti efficaci, in modo

³ La valutazione esula da questo contributo, anche se, in filigrana, quanto riscontriamo a proposito di tracce e consegne potrebbe essere utilmente tenuto presente: un principio potrebbe essere di richiedere chiaramente e esplicitamente nella consegna, e, ancora prima, insegnare ciò che sarà poi oggetto di valutazione.

da renderli capaci di affrontare con autonomia ogni decisione (Gallagher, Kittle, 2018: xix-xx).

Ci sembra che un'analisi come questa, per quanto utile e necessaria, non sia finora stata effettuata: di solito, ogni anno, prima della prima prova, si verifica il rito del toto-tracce, e, dopo che la prova è stata svolta, si assiste al secondo rito, quello dei commenti; prima, le tracce vengono passate al setaccio secondo differenti criteri: presenze e mancanze, numero di autori e autrici, quanto i testi risultino noti, antologizzati, e canonici; successivamente vengono divulgati pareri e commenti autorevoli di studiosi e esperti del settore, accanto a impressioni e ricordi di personaggi dell'attualità, compresi politici, scrittori, attori e simili: sembra quasi che chiunque si possa sentire titolato a discettare se i testi o tracce sono belli, formativi e interessanti, a descrivere come lui stesso avrebbe svolto la prova; in tutti i casi, l'attenzione appare sempre concentrata assai più sui testi/opere proposti che sulla consegna.

Sovente il giudizio sui testi si restringe alla sola categoria della asserita "bellezza", e viene sottinteso che, se un testo è "bello", ha la facoltà di ispirare senz'altro compiti "belli" e quindi ben fatti; sarebbe semmai un eventuale testo "brutto" a poter pregiudicare lo svolgimento della prova. Talora la categoria della asserita "bellezza", soggettiva quant'altre mai, viene sovrapposta a quella della "facilità", per cui si conclude che, quando il testo è "bello", significativo, ben scelto, i maturandi hanno di fronte un lavoro facile, piacevole, addirittura scontato. Di fatto, la letteratura annovera moltissimi testi che ciascuno di noi potrebbe legittimamente trovare "brutti" (possibilmente non i medesimi per tutti e per ciascuno), e sui quali comunque molti potrebbero svolgere un compito mirabile, magari migliore rispetto ai testi che loro stessi reputano "belli": talvolta è proprio la *giusta distanza* che ci rende lucidi e oggettivi nell'analisi.

Ciò che fa riflettere è, semmai, che questa categoria di "bellezza", usata e abusata (strettamente imparentata con la *poeticità* di crociana memoria?), conduce talora a appiattare tutte le opere su un'unica dimensione, impedendo di cogliere sfumature e criticità della prova in sé, e così relegando i testi letterari in *intermundia* inaccessibili e elitari. Le prove, inoltre, vengono vagliate secondo l'altra categoria, quella della "fattibilità": quanto più il testo/autore è prevedibile, canonico e attualizzabile, tanto più il compito è considerato *fattibile*.

In tutti i casi, ciò che davvero conta sembra essere il *contenuto* della prova: si asserisce, o si dà per scontato, che l'autore e il testo/passaggio costituirebbero, di per sé, la garanzia di un buon compito, indipendentemente dalla consegna, sottintendendo che essa risulti irrilevante agli effetti della prova, o magari che esista un unico modo per formularla, e un unico modo anche per svolgerla. Simili concezioni si situano nelle immediate vicinanze della prospettiva del "tema" tradizionale (titolo-svolgimento), e dunque della didattica fondata sul prodotto assai più che sul processo. Il nostro scopo, anche in questo caso, non

è un'analisi pedante alla ricerca di possibili incongruenze, bensì quello di individuare basi comuni e un linguaggio condiviso: parole e concetti sui quali occorre chiarezza e, nel contempo, come in ogni ragionamento di ambito umanistico, occorre rifuggire da schematismi rigidi.

Gli anni di insegnamento e l'esperienza ci hanno convinti che, per poter considerare correttamente le prove d'Esame, occorra analizzare distintamente, e quindi porre in reciproca relazione, entrambe le componenti: da un lato vanno esaminati i testi di appoggio (opere e passi) e dall'altro la formulazione delle consegne.

2. Analisi delle prove: i testi e i passi.

Partiamo dunque dall'analisi dei testi di appoggio per ciascuna tipologia. Presentiamo di seguito tre tabelle, una per ciascuna tipologia, che riportano l'indicazione dell'autore, del testo/passaggio, inoltre l'anno di pubblicazione e (dove presente nella consegna ministeriale) anche l'anno della specifica edizione da cui il testo è stato tratto. Partiamo con la tipologia A (Analisi e interpretazione di un testo letterario italiano) e la Tab. 1.

Secondo la definizione, i testi proposti per la tipologia A sono "letterari", a differenza di quelli proposti per le altre due; per A 1 troviamo sempre poesie e per A 2 testi narrativi.

Le poesie sono di Ungaretti, Pascoli, Quasimodo, ancora Ungaretti (il periodo è dunque circoscritto a quello che va da fine 1800 alla metà del 1900; gli autori rientrano nel canone ministeriale, eccetto Quasimodo); per Ungaretti sono entrambe (2019 e 2024) tratte dall'*Allegria*, scritte nel 1916, e l'edizione scelta è *Vita d'un uomo. Tutte le poesie*, a cura di Leone Piccioni, Mondadori, Milano, 1982 per la prima, 2005 per la seconda, ma solo nel secondo caso (2024) viene precisato che la prima edizione dell'*Allegria* è del 1931, precisazione non inutile, data la notevole distanza temporale tra l'anno di redazione della poesia proposta e quello della pubblicazione da cui è stata tratta, tanto più a fronte della complessa vicenda redazionale dell'*Allegria*, che potrebbe non essere nota agli studenti.

Nel 2022 è stata scelta *La via ferrata* di Pascoli, tratta da *Myrica*, della quale si legge che è stata la prima raccolta pubblicata dall'autore, ma non ne viene specificato l'anno di edizione (viene riferito solo che la poesia è tratta dalla raccolta generale dal titolo *Poesie* del 1994, insieme alle date di nascita e morte dell'autore). Nel 2023, per la poesia di Quasimodo i riferimenti sono precisi: è tratta dalla raccolta *La terra impareggiabile* del 1958, e inserita in *Tutte le poesie* del 1995.

Anno/Testo	Tipologia A 1	Tipologia A 2
2019	Giuseppe Ungaretti, da <i>L'Allegria, Il Porto Sepolto</i> . Risvegli Mariano il 29 giugno 1916. da <i>Vita d'un uomo. Tutte le poesie</i> , a cura di Leone Piccioni, Milano, Mondadori, 1982	Leonardo Sciascia, <i>Il giorno della civetta</i> , Adelphi, VI edizione gli Adelphi, Milano, gennaio 2004, pp. 7-8 (pubblicato nel 1961)
2022	Giovanni Pascoli, <i>La via ferrata, (Myrica)</i> , in <i>Poesie</i> , Milano, Garzanti, 1994 (<i>Myrica</i> è la prima opera pubblicata di Giovanni Pascoli (1855-1912) che, tuttavia, vi lavorò ripetutamente tant'è che ne furono stampate ben nove edizioni)	Giovanni Verga, <i>Nedda. Bozzetto siciliano</i> , Milano, Arnoldo Mondadori, 1977, pp. 40-41 e 58-59.
2023	Salvatore Quasimodo, <i>Alla nuova luna</i> , in <i>Tutte le poesie</i> , a cura di Gilberto Finzi, Milano, Mondadori, 1995 (fa parte della raccolta <i>La terra impareggiabile</i> , pubblicata nel 1958)	Alberto Moravia, <i>Gli indifferenti</i> , Milano, edizioni Alpes, 1929, pp. 27-28.
2024	Giuseppe Ungaretti, <i>Pellegrinaggio</i> , in <i>Vita d'un uomo. Tutte le poesie</i> , a cura di Leone Piccioni, Milano, Mondadori, 2005. (Valloncello dell'Albero Isolato il 16 agosto 1916; <i>L'Allegria</i> , 1931)	Luigi Pirandello, <i>Quaderni di Serafino Gubbio operatore</i> , edizione a cura di Simona Micali, Milano, Feltrinelli, 2017, pp. 12-14. (romanzo pubblicato nel 1925 con il titolo <i>Quaderni di Serafino Gubbio operatore</i>)

Tabella 1: Opere/passi e anno di pubblicazione per la tipologia A (Analisi di testo letterario italiano).

I testi in prosa (A 2) sono tutti narrativi, e sono di Sciascia, Verga, Moravia, Pirandello: mentre Verga e Pirandello rientrano nel canone, gli altri due non ne fanno parte; la datazione risulta precisa per il primo (2019), *Il giorno della civetta*, edizione Adelphi del 2004, ma originariamente pubblicato nel 1961, per il terzo (2023), *Gli indifferenti*, pubblicato nel 1929 (e tratto dalla medesima edizione), e per il quarto (2024), *I quaderni di Serafino Gubbio operatore*, edizione Feltrinelli del 2017, ma pubblicato nel 1925; minore precisione si riscontra per il secondo testo (2022), il racconto *Nedda* di Verga, di cui si legge solo che è tratto dall'edizione Mondadori del 1977, senza che venga specificato l'anno dell'edizione originaria, di fatto molto anteriore a quello dell'edizione riportata.

Questa genericità e approssimazione cronologica di alcuni testi non sembra risultare molto di aiuto ai candidati nella contestualizzazione del testo/passaggio: una maggiore precisione potrebbe facilitare loro il recupero dalla memoria di qualche collegamento rispetto a dati biografici dell'autore, oppure

correnti e movimenti letterari, artistici e di pensiero, anche in vista della successiva *Interpretazione*⁴.

Si nota, inoltre, una sorta di compromesso tra scelta dell'autore e scelta del testo: di norma, se l'autore è canonico, il passo/testo non lo è, oppure viceversa. Per le poesie, infatti, Ungaretti, Pascoli e Quasimodo sono tutti autori assai noti⁵, ma le poesie proposte non risultano tra le loro più note e antologizzate; per la prosa, gli autori meno recenti sono Verga e Pirandello (infatti, per il primo è stato scelto un racconto appartenente alla fase meno recente della sua produzione, per l'altro il romanzo meno noto), diversamente, per gli autori non canonici e più recenti, Moravia e Sciascia, si rileva che i passi sono tratti dai loro romanzi più famosi.

Il canone della narrativa appare un po' più moderno rispetto a quello della poesia: in tale scelta può avere influito una pretesa maggiore difficoltà della poesia più recente rispetto alla prosa coeva; inoltre, con specifico riferimento al più recente dei romanzi, la scelta potrebbe essere dipesa dalla notevole risonanza a suo tempo avuta dal romanzo di Sciascia, complice anche la trasposizione filmica (pur non esattamente recente: più familiare indubbiamente alla generazione dei docenti che a quella degli studenti)⁶. Si osserva inoltre che le poesie di A 1 sono tutte piuttosto brevi, e pertanto integralmente riportate, mentre sia per i testi di A 2 (narrativi), sia per quelli di B e C sono stati operati tagli, talora consistenti e reiterati, che, mentre non compromettono la comprensione del testo e del suo significato, certo operano scelte che la indirizzano in modo significativo.

Accanto alle consuete definizioni delle tipologie testuali scolastiche, utilizziamo anche la coppia oppositiva di *fiction* e *non fiction* in quanto appare di immediata comprensione⁷: confrontando in dettaglio la scelta dei testi di ap-

⁴ Porre due, o anche tre, date (composizione/pubblicazione e edizione da cui il passo è tratto) rischia di disorientare i candidati; potrebbe essere più utile una breve nota bibliografica esplicativa della differenza tra prima edizione e edizione da cui è tratto il passo; del pari, non sembrerebbe inutile precisare, per esempio, che, mentre *Vita d'un uomo* è la raccolta definitiva di tutte le poesie di Ungaretti, *l'Allegria* è il titolo della sola prima raccolta da lui pubblicata decenni prima e successivamente confluita nel volume complessivo; non sembrerebbe inutile anche precisare le ragioni dell'intervallo temporale tra il 1916 (anno di composizione delle due poesie) e il 1931 (anno della pubblicazione). Analogo ragionamento potrebbe essere fatto anche per gli altri testi.

⁵ Quasimodo, pur non figurando nel canone delle *Indicazioni nazionali*, risulta comunque ampiamente antologizzato.

⁶ *Il giorno della civetta*, film pluripremiato del 1968, diretto da Damiano Damiani, con Franco Nero, Claudia Cardinale e Lee J. Cobb.

⁷ Nella cultura anglosassone si utilizzano queste due categorie, intuitivamente comprensibili anche al pubblico italiano. Va rilevato, tuttavia, che talora i confini risultano alquanto sfumati: non è semplice, per esempio, definire la collocazione del *personal essay*, genere poco frequentato nella nostra cultura, e invece diffusissimo soprattutto in quella statunitense (ma non solo: pensiamo, per esempio, ai saggi del *Common reader* di Virginia Woolf).

poggio, si osserva che l'analisi di testo letterario (A) viene proposta esclusivamente su testi poetici e narrativi, ovvero di *fiction*, mentre per le tipologie B e C vengono usati come testi di appoggio esclusivamente quelli di *non fiction*. Va rilevata la concezione di "letterarietà" che emerge in base a queste scelte: vengono definiti letterari solo i testi di *fiction*, ovvero poetici e narrativi.

In alternativa, applicando il criterio cronologico di definizione del canone, risulta che i testi letterari sono tutti collocati tra fine 1800 e metà 1900 circa, mentre quelli di *non fiction* sono in media molto più recenti: il punto di rottura è l'anno 1961, in cui vedono la luce sia il più recente dei testi del tipo A, sia il meno recente di quelli di tipo B/C; quindi, anche se pubblicati nel medesimo anno, Sciascia è considerato testo "letterario", Chabod no, o perlomeno non esplicitamente. Dunque, il criterio che sembra funzionare è, appunto, la distinzione *fiction* (A) vs. *non fiction* (B e C).

Anno/ Testo	B 1	B 2	B 3
2019	Tomaso Montanari, <i>Istruzioni per l'uso del futuro. Il patrimonio culturale e la democrazia che verrà</i> , Roma, minimum fax, 2014, pp. 46-48.	Steven Sloman – Philip Fernbach, <i>L'illusione della conoscenza</i> (edizione italiana a cura di Paolo Leverenzi) Milano, Raffaello Cortina Editore, 2018, pp. 9-11.	Il brano che segue è tratto dall'introduzione alla raccolta di saggi <i>La cultura italiana del Novecento</i> (Laterza 1996); in tale introduzione, Corrado Stajano, giornalista e scrittore, commenta affermazioni di alcuni protagonisti del XX secolo
2022	Gherardo Colombo, Liliana Segre, <i>La sola colpa di essere nati</i> , Milano, Garzanti, 2021, pp. 25-27	Oliver Sacks, <i>Musicofilia</i> , Adelphi, Milano, 2010, pp. 13-14.	Dal discorso pronunciato da Giorgio Parisi, premio Nobel per la Fisica 2021, il giorno 8 ottobre 2021 alla Camera dei Deputati in occasione del Pre-COP26 Parliamentary Meeting, la riunione dei parlamenti nazionali in vista della COP26, la Conferenza delle Nazioni Unite sui cambiamenti climatici tenutasi a Glasgow (1-12 novembre 2021). Il testo completo del discorso è reperibile su https://www.valigiablu.it/nobel-parisi-di-scorso-clima
2023	Federico Chabod, <i>L'idea di nazione</i> , Laterza, Bari, (I edizione 1961), edizione utilizzata 2006, pp. 76-82.	Piero Angela, <i>Dieci cose che ho imparato</i> , Milano, Mondadori, 2022, pp. 113-114.	Oriana Fallaci, <i>Intervista con la storia</i> , Milano, Rizzoli, 1977, pp. 7-8

2024	Giuseppe Galasso, <i>Storia d'Europa</i> , Vol. III, i, Milano, CDE, 1998, pp. 441- 442.	Maria Agostina Cabiddu, in Rivista AIC (Associazione italiana dei costituzionalisti), n° 4/2020 del 13/11/2020, pp. 367, 383-384.	Nicoletta Polla-Mattiot, <i>Riscoprire il silenzio. Arte, musica, poesia, natura fra ascolto e comunicazione</i> , Milano, BCDe, 2013, pp.16-17.

Tabella 2: Opere/passi e anno di pubblicazione per la tipologia B (Analisi e produzione di un testo argomentativo).

Passiamo alla tipologia B: nella Tab. 2 si osserva che i testi proposti vanno dal 1961 (B 1 del 2023) al 2022 (B 2 del 2023), e sono tratti tutti da saggi pubblicati in volume (B 1 e B 2 del 2019; B 1 e B 2 del 2022; B 1, B 2 e B 3 del 2023; B 1 e B 3 del 2024), o da raccolte di saggi (B 3 del 2019); solo B 3 del 2022 è tratto da un discorso (riportato interamente in un blog) e B 2 del 2024 è tratto da un articolo pubblicato in rivista specialistica. Solo per il meno recente (B 1 del 2023) si è reso necessario specificare che l'edizione da cui viene tratto il passo è del 2006, mentre la prima edizione è del 1961.

Nella Tab. 3 vengono presi in esame i testi di appoggio proposti per la tipologia C. Osserviamo che i passi sono stati tratti perlopiù da articoli e blog (sono tratti da volumi solo C 1 e C 2 del 2022 e C 2 del 2024): il meno recente è del 2012, il più recente del 2021; si osserva che B presenta testi intuitivamente di maggiore complessità e più elevato spessore culturale, argomenti più legati a discorsi accademici e disciplinari (storia, storia dell'arte, politica), mentre C, come specificato nella denominazione, propone testi più attuali e sovente legati a ricorrenze, a argomenti della quotidianità, o quantomeno dell'esperienza comune (blog, social ecc).

Anno/ Testo	C 1	C 2
2019	Testo tratto dal discorso del Prefetto Dottor Luigi Viana, in occasione delle celebrazioni del trentennale dell'uccisione del Prefetto Generale Carlo Alberto Dalla Chiesa, della signora Emanuela Setti Carraro e dell'Agente della Polizia di Stato Domenico Russo. Cimitero della Villetta, Parma, 3 settembre 2012	da un articolo di Cristiano Gatti, pubblicato da "Il Giornale" (24/09/2013)
2022	Luigi Ferrajoli, <i>Perché una Costituzione della Terra?</i> , Torino, Giappichelli, 2021, pp. 11-12	Vera Gheno e Bruno Mastroianni, <i>Tienilo acceso. Posta, commenta, condividi senza spegnere il cervello</i> , Milano, Longanesi, 2018, pp. 75-78.

2023	Lettera aperta al Ministro bianchi sugli esami di maturità (https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=150602) Lettera aperta indirizzata nel dicembre 2021 al Professor Patrizio Bianchi, allora Ministro dell'Istruzione, da illustri esponenti del mondo accademico e culturale italiano	Marco Belpoliti, <i>Elogio dell'attesa nell'era di WhatsApp</i> , in "la Repubblica", 30 gennaio 2018 (https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2018/01/31/elogia-dellattesa-nellera-whatsapp35.html)
2024	Rita Levi-Montalcini, <i>Elogio dell'imperfezione</i> , Baldini + Castoldi Plus, Milano, 2017, pag. 18.	Maurizio Caminito, <i>Profili, selfie e blog</i> , in "LibeR", 104 (Ottobre/Dicembre 2014), pp. 39-40

Tabella 3: Opere/passi e anno di pubblicazione per la tipologia C (Riflessione critica di carattere espositivo-argomentativo su tematiche di attualità)

Ricapitolando su passi/opere scelti come testi di appoggio, a livello di riflessione teorica, si rileva che, mentre solo quelli usati per A vengono esplicitamente definiti "letterari", quelli usati per B e C non sono altrimenti definiti, pur se, nelle antologie scolastiche, trovano ampio spazio anche saggi su differenti argomenti, opere storiche e altre tipologie (cronache di viaggio o storiche, saggi scientifici o politici, dialoghi filosofici)⁸; occorre inoltre tenere presente che le *Indicazioni nazionali* medesime, sotto la voce *Letteratura* del quinto anno (MIUR 2012: 8), raccomandano la lettura di "prosa saggistica, giornalistica e memorialistica": in base a ciò, una buona parte almeno dei testi per B e C andrebbe fatta rientrare a pieno titolo tra quelli "letterari".

Se non si chiarisce il versante teorico della questione, si profila il rischio di sovrapporre inconsapevolmente e meccanicamente tipologia di consegna a tipologia testuale, col presupposto implicito che sia la tipologia testuale a determinare la consegna: se si richiede l'analisi di testo, allora il testo è letterario, o meglio di *fiction* (e viceversa: se il testo è letterario, allora se ne deve/può fare solo analisi); se, invece, si richiede la produzione argomentativa/espositiva, allora il testo non può essere, o non è necessariamente, letterario (e viceversa, il testo non letterario va utilizzato solo per la produzione di argomentativi/espositivi, a prescindere dalle sue qualità estetiche, retoriche e compositive: di conseguenza, non viene resa giustizia alla complessità e alla ricchezza espressiva di tali testi, e invece l'attenzione si focalizza sui soli contenuti). Questo ragionamento alquanto diffuso risulta, volutamente o no, in linea con la concezione per cui, sin dal primo Biennio se non prima, viene posta una talora

⁸ I maturandi hanno altro da pensare il giorno della prova, tuttavia, come docenti, non possiamo non interrogarci anche su etichette e definizioni, le loro implicazioni teoriche e le conseguenze sull'insegnamento.

eccessiva enfasi sulla produzione argomentativa, proprio perché di norma viene proposta su *massimi sistemi* e temi di attualità, preferibilmente scottanti e divisivi, e finisce sovente per presentarsi secondo forme di polemica, anche fortemente polarizzate, su cui talora gli studenti sono poco informati e tendono a esprimere generici auspici e buone intenzioni utopistiche e stereotipate; talora, nelle classi, si verificano discussioni anche accese che, a seconda dell'argomento, finiscono per concentrarsi sui contenuti e sui principi assai più che su struttura e qualità espressive dei testi letti.

Di fatto, è possibile argomentare anche su altri temi, a cominciare da questioni di letteratura e interpretazioni testuali, che possono efficacemente portare gli studenti a sfumare le contrapposizioni, rilevare ciò che unisce anziché solo ciò che divide, prendere in considerazione visioni diverse dalla propria, empatizzare, e, infine, porsi da prospettive multiple, che è esercizio di cittadinanza improntato a un prezioso senso di umanità, e, a nostro parere, un punto di arrivo delle produzioni argomentative.

In tutti i casi, occorre considerare con una certa flessibilità i confini tra le diverse tipologie testuali, in modo che sia l'analisi sia la produzione non siano centrate sui soli contenuti, bensì ne vengano tenute presenti anche la forma e l'efficacia espressive⁹. In base a queste iniziali ricognizioni, si rileva che, per come è formulata, la consegna di A, pur se incentrata su testi letterari, sembra più affine a tipologie argomentative che interpretativo-valutative (come di norma viene semmai classificata l'analisi di testo).

Beninteso, non vogliamo qui asserire che sarebbe doveroso o necessario, e forse nemmeno opportuno, proporre per la tipologia A anche testi come quelli attualmente usati per B e per C (e magari viceversa), ma chiarire il versante teorico della questione può contribuire a semplificare le consegne e indirizzare il lavoro del docente.

Ci permettiamo di rilevare che un'alternativa all'attuale impostazione, tale da tenere conto delle considerazioni che qui esprimiamo, può essere quella di demandare alla autonoma decisione di ciascun candidato, a fronte di svariati testi di appoggio, la scelta della tipologia che meglio si adatti al suo ragionamento, anziché imporla, come invece è consueta prassi in ogni didattica tradizionale¹⁰. Ciò, naturalmente, non significa svalutare, nell'insegnamento, l'importanza (comunque, sempre relativa) delle tipologie testuali in sé, né voler asserire che un modello valga l'altro, bensì creare condizioni e presupposti per

⁹ «There is a distinct difference between teaching genre awareness and teaching students to understand what makes any piece of writing effective, memorable, and powerful» (Gallagher, Kittle 2018: 89).

¹⁰ «Not only is energy drained from the writing when students practice mechanized thinking, but students also lose the valuable practice of generating and organizing ideas. When the form is predetermined, much of the writer's important decision-making has already been stripped [...] Without an understanding of options, students can't imagine how a different form might better engage an audience or how changing the structure might better communicate their ideas» (Kittle, Gallagher 2021: 4).

una scrittura autentica, che preveda realizzazioni individuali della medesima tipologia, e soprattutto diversi modi di reagire al medesimo stimolo/testo, così che la *agency* sia posta nelle mani dello scrittore, nel nostro caso lo studente che, soprattutto al secondo grado, può essere progressivamente reso autonomo e responsabile delle sue scelte¹¹.

3. Analisi delle prove: le consegne, prima parte

3.1. Confronto generale tra le tipologie (struttura)

Le consegne variano nella struttura e nella formulazione in base alla tipologia, con oscillazioni interne; analizziamo prima di tutto la struttura.

Per A e B si hanno due parti distinte, per C una sola; sia per A sia per B la prima parte, costituita da un questionario, è denominata *Comprensione e analisi*, mentre la seconda è definita, per A, *Interpretazione*, per B, invece, *Produzione*; C ha un'unica richiesta e un'unica parte, senza specifica denominazione. Risulta, quindi, che A e B sono alquanto simili nella struttura, mentre C è diversa da entrambe: a fronte della definizione generale di ciascuna tipologia, ci si sarebbe potuti semmai aspettare maggiore congruenza tra B e C.

Il fatto che la sola tipologia C preveda un'unica parte si potrebbe spiegare con l'ipotesi che una maggiore libertà di impostazione e svolgimento sia ritenuta una sorta di facilitazione del lavoro, forse perché C è considerato, a torto o a ragione, il diretto erede del tema di attualità, quello su cui *tutti possono avere qualcosa da dire*; un'altra ipotesi potrebbe essere che i testi di A e B siano ritenuti mediamente più complessi, e dunque gli studenti che li scelgono potrebbero beneficiare di una guida preventiva, così da rendere loro più agevole la successiva parte. Forse, però, la maggiore libertà nello svolgimento di C può dare luogo alla possibilità di un fuori-tema, fondato peraltro su criteri empirici e soggettivi; del pari, non è scontato che le risposte alle domande di A e B si rivelino, sempre, comunque e per tutti gli studenti, come una utile guida; è possibile che vadano nel senso di voler indirizzare e condizionare significativamente il successivo lavoro di interpretazione e produzione, guidando ogni studente verso una ben precisa impostazione, da cui, anche volendo, gli risulterebbe assai difficile staccarsi. Se lo studente non viene abituato a prendere decisioni autonome, ovvero a esercitare *agency*, sia una libertà molto ampia, sia

¹¹ Per ulteriori dettagli, ci permettiamo di rinviare al nostro precedente contributo, in cui, appunto, presentiamo un percorso di produzione nel quale tale scelta è stata lasciata agli studenti, secondo quanto postulato da Murray.

un binario troppo stretto non si rivelano la scelta adeguata¹². Quando le *istruzioni* sono tanto *dettagliate*, il rischio è che i candidati svolgano prove tutte uguali o molto simili; rischio anche più grave è che, nella valutazione, giochino un ruolo fondamentale, e sovente inconscio, le aspettative del docente. In questo senso, nel nostro precedente articolo (a cui ci permettiamo di rinviare per brevità), abbiamo usato il termine *promptizzata* per definire una prova strutturata in questo modo.

La tipologia A presenta una sensibile differenza rispetto alla consegna che veniva formulata prima della “riforma”¹³, prendiamo a esempio l'ultima, proposta nell'anno 2018, e osserviamo che, nel 2018, le parti erano tre, dal 2019 sono state ridotte a due: nel 2018 troviamo una prima parte, denominata *Comprensione* (con una sola domanda di sintesi del contenuto) e la seconda *Analisi*, costituita da sei domande; dal 2019 tali parti sono state unite in un'unica parte definita *Comprensione e analisi*, con un numero di domande variabile. Nel 2018, la sintesi costituisce da sola una domanda (*Riassumi sinteticamente il contenuto del brano*); le altre cinque domande partono da parole, sintagmi o caratteristiche del testo. Si riscontrano differenze anche nella seconda parte, di cui trattiamo *infra*: si veda la Tab. 4 per un riepilogo.

Anno/ Conse- gna	Compren- sione	Analisi	Compren- sione e analisi	Domande	2° parte
2018	Sì	Sì		1 + 6	interpretazione complessiva e approfondimenti
2019			Sì	6	Interpretazione
2022			Sì	5	Interpretazione
2023			Sì	5 (A 1) 4 (A 2)	Interpretazione
2024			Sì	4	Interpretazione

Tabella 4: Confronto tra consegna tipologia A del 2018 e successive.

Dal 2019, per *Comprensione e analisi*, si hanno, per A 1, sei domande nel 2019: la prima è sintesi dei temi; la sesta e ultima è sulla forma (analisi metrica e poi scelta e disposizione delle parole); scendono a cinque nel 2022 e 2023: la prima richiede sintesi del contenuto e analisi della struttura metrica; scendono ancora a quattro nel 2024: la prima è analoga alle altre; tutte le rimanenti domande partono perlopiù da citazioni del testo.

¹² «We believe the ultimate choice of what to do next must rest with the writer. [...] If we tell students what to do, we take away their control of their writing. It is tempting to say, “Do this,” but we resist so that the student is doing more of the thinking work than the teacher» (Gallagher, Kittle 2018: 95).

¹³ Sino al 2018 veniva proposto un solo testo da analizzare (con alternanza tra prosa, non sempre narrativa, e poesia); dal 2019, invece, i testi sono due: uno in prosa e uno in poesia.

Per A 2, nel 2019 e 2022 le domande scendono a cinque; nel 2023 e 2024 scendono ancora a quattro, in parziale analogia con A 1¹⁴. Nel 2022 e 2023 la prima chiede solo di sintetizzare; nel 2019 e 2024 chiede anche altro; le altre domande sono tutte perlopiù incentrate su citazioni dal testo.

La tendenza generale è dunque nel senso di diminuire il numero medio delle domande, standardizzare le richieste, e formularle preferibilmente a partire da espressioni del testo isolate e evidenziate. Nella Tab. 5 presentiamo una sinossi del numero e della tipologia delle domande, che analizziamo in maggiore dettaglio nel prossimo paragrafo.

Anno/ Do- mande	comp	1 analisi	2 analisi	3 analisi	4 analisi	5 analisi	6 analisi
2018	Sin- tesi	Testo*	Testo	Passo**	Testo	Testo	Passo
2019 A 1	/	Sintesi temi	Passo	Passo	Testo	passo	An. for- male
2019 A 2	/	Sintesi	Testo	Testo	Passo	An. for- male	/
2022 A 1	/	Sintesi + metrica	Lessico	Lessico	Simboli	Figure retoriche	/
2022 A 2	/	Sintesi	Contesto (Veri- smo)	An. for- male	Testo	testo	/
2023 A 1	/	Sintesi + metrica	Lessico	Lessico	Passo	Lessico	/
2023 A 2	/	Sintesi °	Passo	Passo	Testo	/	/
2024 A 1	/	Sintesi + metrica	Similitu- dini	Ppasso	Immagine (meta- fora)	/	/
2024 A 2	/	Sintesi + tesi del protago- nista	An. formale	Passo	Passo	/	/

* Con *testo* intendiamo che, pur non essendo riportata nella domanda una precisa citazione, vi sia comunque un riferimento preciso e esplicito al punto/espressione del testo da commentare.

** Con *passo* intendiamo che nella domanda è riportato un passo più o meno esteso tratto dal testo di appoggio, e ne viene richiesta spiegazione o commento.

° Senza ricorrere all'uso del discorso diretto.

Tabella 5. Sinossi delle domande delle tipologie A 1 e A 2.

¹⁴ Va però osservato che, mentre nei due anni precedenti (come poi anche nel 2024) il numero di domande per A 1 e A 2 è uguale, nel 2023 per A 1 le domande sono ancora cinque, mentre per A 2 sono quattro.

3.2. Numero e formulazione delle domande (tipologia A)

Nella Tab. 6, proponiamo, partendo dalla tipologia A 1, anno per anno, le formulazioni originali delle sole domande (numerate) che riportano consegne generali, o comunque si presentano come più libere e lasciate a una più autonoma impostazione da parte del candidato, tralasciando quelle riferite a specifici aspetti/citazioni dal testo, e formulate dunque secondo la logica delle *text-dependent question*¹⁵. In effetti, non è questa la sola modalità con cui possono essere formulate le domande cosiddette “di comprensione”; nel caso delle *text-dependent question*, è sottintesa la filosofia del *close reading*, che, a sua volta, non è l'unica, né necessariamente la migliore, modalità di lettura dei testi, sovente è in connessione con la volontà di evitare che le analisi e le interpretazioni degli studenti possano uscire dai *four corners* del testo: è proprio tale modalità, così restrittivamente interpretata, che tende a condurre alla logica autoreferenziale delle *detailed instructions*.

Si osserva che, nel tempo, la prima domanda tende a standardizzarsi (le D 1 di 2022, 2023 e 2024 sono pressoché uguali)¹⁶, solo in 2019 la richiesta della sintesi e dell'aspetto metrico sono collocate in due domande separate; il termine tecnico dal sapore aulico *versificazione* di 2019 viene poi sempre sostituito con il più intuitivo sintagma *struttura metrica*. Va comunque rilevato che quasi tutte le poesie proposte hanno strutture metriche alquanto libere, con strofe e versi di lunghezza sovente irregolare; per le due poesie dell'*Allegria* sarebbe stato interessante chiedere, in aggiunta, la spiegazione dell'assenza di punteggiatura.

¹⁵ Il termine, diffuso nella pedagogia e didattica statunitense, indica le domande riferite a precisi elementi o aspetti del testo che si sta analizzando (comprensione generale, lessico, struttura testuale, inferenze, e simili); di norma, hanno carattere “locale” e non generale: sono formulate appositamente e esclusivamente per quello specifico testo, e non immediatamente “esportabili”. Di conseguenza, le risposte alle questioni richiedono il supporto di evidenze dirette dal testo, che dunque si suppone dover essere stato accuratamente letto più volte dallo studente, e compreso, in anticipo. Si tratta della modalità di quesiti probabilmente più diffusa nelle antologie scolastiche e nelle verifiche, perché, a torto o a ragione, ritenute tali da potere, da sole, dimostrare l'avvenuta comprensione del testo. Va aggiunto che non esiste un unico modo per formularle, tuttavia, per ragioni di spazio ciò esula dalla presente trattazione, così come non possiamo qui rilevare tutti i limiti di domande di questo tipo, che comunque risultano intuitivi per un docente dotato di una certa esperienza.

¹⁶ Con una esitazione se sia più opportuno riferire l'avverbio *sinteticamente* a “presenta il contenuto della poesia” oppure a “descrivine la struttura metrica”. Va rilevato, comunque, che non viene richiesto un collegamento tra i due aspetti, nonostante siano stati posti in un'unica domanda.

Anno 2019	
D 1	Sintetizza i principali temi della poesia
D 6	Analizza, dal punto di vista formale, il tipo di versificazione, la scelta e la disposizione delle parole
Anno 2022	
D 1	Presenta sinteticamente il contenuto della poesia e descrivine la struttura metrica
D 4	Qual è, a tuo parere, il significato simbolico della poesia? Motiva la tua risposta con riferimenti precisi al testo *
D 5	Completa la tua analisi descrivendo l'atmosfera della poesia e individuando le figure retoriche utilizzate da Pascoli per crearla *
Anno 2023	
D 1	Presenta il contenuto della poesia e descrivine sinteticamente la struttura metrica
Anno 2024	
D 1	Presenta sinteticamente il contenuto della poesia e descrivine la struttura metrica.

*Queste due domande, di fatto, sono formulate in modo relativamente generico, in quanto, a differenza di altre, non si richiamano a punti precisi del testo; richiedono pertanto una modalità di analisi più generale, sebbene applicata allo specifico testo.

Tabella 6. Consegna delle domande di tipo generale per A 1.

Nel 2019 la D 1 chiede la sintesi non già del *contenuto*, bensì dei *temi* della poesia, e induce a una riflessione sulla differenza tra le due richieste¹⁷. Nel tempo, viene previsto progressivamente meno spazio per l'analisi liberamente impostata dal candidato (richiesta solo nel 2019: metrica, lessico e sintassi, e, in parte, in D 4 e in D 5 del 2022), mentre prevalgono le consegne legate specificamente a precisi passi del testo, che sovente risultano concatenate tra loro, così che la successiva può, almeno in parte, guidare la risposta alla precedente.

In generale, per tutte le domande si nota che non viene operata distinzione tra autore reale e io-lirico, con la sola eccezione del 2019: dunque viene aggirata la fondamentale questione *chi sta parlando?*¹⁸ In effetti, le consegne vengono espresse in modo alquanto "neutro", a eccezione di D 3 del 2024, in cui la richiesta è esplicita: *Per quale motivo il poeta si riferisce a se stesso come "uomo di pena"?* Sia pure vero che l'*Allegria* è nata dalla diretta esperienza dell'autore durante la Prima guerra mondiale, e che – vista la presenza di date e luoghi –

¹⁷ Ammesso che sia opportuno chiedere al candidato una sintesi tematica come prima domanda, ovvero prima di tutta l'analisi, dando quindi per scontato che egli abbia già svolto tutte le operazioni necessarie allo scopo. O forse, sintesi *tematica* coincideva nelle intenzioni con sintesi *del contenuto*, quindi le due consegne, pur diversamente formulate, andrebbero intese come equivalenti.

¹⁸ *Who is speaking?* è una delle prime questioni che un lettore deve porsi, secondo Booth (1983: 364-374).

assume un andamento “diaristico”, tuttavia la differenza tra autore e io-lirico appare in queste consegne un nodo irrisolto.

D 4 e D 5 di 2022 risultano le uniche¹⁹ a richiedere una sorta di “libera” interpretazione da parte del candidato: di fatto, il lessico della consegna non appare troppo trasparente e incontrovertibile. In D 4 viene richiesto *a tuo parere il significato simbolico della poesia* (*La via ferrata* di Pascoli: la più articolata e complessa tra le quattro): non solo la dicitura *a tuo parere* rende tale interpretazione inevitabilmente soggettiva (e pertanto difficilmente contestabile al momento della valutazione), ma anche un po’ generica. L’esperienza ci dice che, volendo richiedere un’analisi simbolica, è preferibile focalizzarsi su singoli aspetti, anziché sull’intera poesia, e poi, semmai, richiederne un’interpretazione complessiva. In D 5, parallelamente, suona un po’ impressionistica la richiesta di *descrivere l’atmosfera della poesia*. Anche in questi casi, la massima libertà concessa al candidato non gli rende necessariamente più facile il lavoro di analisi, e nel contempo, questa vaghezza stride un po’ rispetto alle altre richieste altamente dettagliate.

Passiamo quindi a analizzare le consegne di A 2, secondo analoghi criteri, nella Tab. 7.

In tutte le D 1 (eccetto nel 2022), oltre alla sintesi viene formulata anche un’altra richiesta, tuttavia di natura alquanto diversa: nel 2019 viene richiesto di identificare le due opposte posizioni, quella del capitano Bellodi (rappresentante dello Stato e della legalità) e quella dei suoi interlocutori: risulta quindi la più complessa e articolata, sebbene guidata²⁰; nel 2023 è di tipo formale (evitare il discorso diretto, presumibilmente perché il passo è molto dialogato, e quindi la richiesta va nel senso di indirizzare il candidato verso una soluzione meno informale), nel 2024 si chiede di enunciare la tesi sostenuta dal personaggio di Serafino. Quest’ultima richiesta palesemente indirizza il candidato nella direzione poi richiesta dalle altre domande e dalla parte di *Interpretazione*. Si rileva, nei quattro anni, solo una domanda (D 2 del 2022) di contestualizzazione²¹.

Varie domande sono formulate in modo da suggerire implicitamente la risposta; D 5 del 2019 suggerisce già alcuni espedienti retorici a cui Bellodi ricorre (senza successo, data l’ostinazione dei suoi interlocutori); si sarebbe potuto chiedere di commentare l’effetto prodotto su tali interlocutori, e sul lettore; in particolare, anche se si tratta di imprenditori edili, si potrebbe discutere se l’uso reiterato di termini tecnici da parte del capitano possa essere la soluzione migliore, e, in tutti i casi, potrebbe essere utilmente commentata.

¹⁹ D 6 di 2019, infatti, richiede un’analisi formale.

²⁰ Il cappello introduttivo viene in aiuto al candidato, precisando che tali interlocutori *sono gli stessi familiari e soci della vittima, convocati in caserma, a ostacolare la ricerca della verità, lucidamente ricostruita dal capitano*.

²¹ Peraltro, a suo tempo, oggetto di controversia tra chi la riteneva accettabile e chi ha contestato l’opportunità di ascrivere *Nedda* al Verismo.

Anno 2019	
D 1	Sintetizza il contenuto del brano, individuando quali sono le ricostruzioni del capitano e le posizioni degli interlocutori
D 5	La retorica del capitano vuole essere persuasiva, rivelando gradatamente l'unica verità possibile per spiegare l'uccisione di Salvatore Colasberna; attraverso quali soluzioni espressive (ripetizioni, scelte lessicali e sintattiche, pause ecc.) è costruito il discorso?*
Anno 2022	
D 1	Sintetizza il contenuto del brano proposto.
D 2	Individua nel brano i principali elementi riferibili al Verismo, di cui l'autore è stato in Italia il principale esponente**
D 3	Quali espedienti narrativi e stilistici utilizza l'autore nella descrizione fisica della protagonista e quali effetti espressivi sono determinati dal suo procedimento descrittivo?*
D 4	Quali sono le conseguenze della morte di Janu per Nedda?*
D 5	Le caratteristiche psicologiche della protagonista divengono esplicite nelle sue reazioni alla nascita della figlia. Prova a individuarle, commentando la conclusione del brano.*
Anno 2023	
D 1	Sintetizza il contenuto del brano evitando di ricorrere al discorso diretto.
D 4	In che modo la madre pensa di poter ancora intervenire per evitare di cadere in miseria?*
Anno 2024	
D 1	Sintetizza il contenuto del brano e individua la tesi sostenuta dal protagonista.
D 2	Nel testo Pirandello utilizza numerosi espedienti espressivi: individuali e illustrane lo scopo.

*Questa domanda, di fatto, è formulata in modo relativamente generico, in quanto, a differenza di altre, non si richiama a punti precisi del testo; richiede pertanto una modalità di analisi più generale, sebbene applicata allo specifico testo.

**Questa risulta l'unica domanda di tutti e quattro gli anni (peraltro, a suo tempo, alquanto contestata) che richieda in modo esplicito una contestualizzazione.

Tabella 7. Consegna delle domande di tipo generale per A 2.

La prova del 2022 risulta la più ricca di domande non *text-dependent*; se però osserviamo in dettaglio, si nota come le tre domande si rinforzino l'una con l'altra, guidando e indirizzando l'interpretazione del passo: in D 3 si ha un'insistenza sulla deformazione traumatica delle caratteristiche fisiche di Nedda, in D 4 e D 5 sui sentimenti violenti e primordiali, insistenza che il Verga della maturità, a differenza di questa prima prova, avrebbe saputo contenere con maestria; l'unico aspetto "umano" della povera ragazza può essere rinvenuto nell'ultima frase, con riferimento alla figlia neonata (*ma non volle che la buttassero alla Ruota*, con l'ulteriore violenza della scelta lessicale *buttassero*).

In generale, per entrambe le tipologie, le domande risultano concatenate tra loro e mirate assai più a rilevare elementi e componenti del testo e darne

spiegazioni più o meno letterali che a condurre a una interpretazione complessiva frutto di una riflessione autonoma del candidato. Di conseguenza, passando da una risposta all'altra, viene proposto un percorso obbligato, organizzato tutto attorno a una singola idea, che gli studenti si devono arrabattare, tra ipotesi, parafrasi e perifrasi, a condurre in porto.

A mero titolo di esempio, riferendoci a A 1 del 2019, notiamo che D 2 chiede *A quali risvegli allude il titolo?*; D 3 *Che cosa rappresenta per l'io lirico l'«epoca fonda/fuori di me» nella prima strofa?*; D 4 *Quale spazio ha la guerra, evocata dal riferimento al luogo in Friuli e dalla data di composizione, nel dispiegarsi della memoria?*; infine D 5 chiede *Quale significato assume la domanda «Ma Dio cos'è?» e come si spiega il fatto che nei versi successivi la reazione è riferita a una impersonale «creatura/atterrita» anziché all'io che l'ha posta?* Appare ragionevole supporre che, data la preventivata assenza di nozioni contestuali, le risposte finiranno inevitabilmente per risultare uguali o molto simili per ciascun candidato, piuttosto generiche, magari anche un po' ripetitive, e però andranno comunque considerate accettabili nella valutazione. Si deve supporre che lo studente ricordi almeno la circostanza in cui la poesia nasce (se così non fosse, puntualmente provvede il cappello introduttivo: *La poesia trae ispirazione dall'esperienza vissuta da Ungaretti durante la Prima guerra mondiale*), pertanto ogni risposta ruota inevitabilmente intorno a tale idea: i *risvegli* si contrappongono semanticamente all'*epoca fonda*, e quindi oscura, come la guerra, che induce a ricercare il senso della vita, di Dio, e *atterrisce* le creature: dunque, quale *spazio* possa avere la guerra in questa circostanza risulta infine piuttosto ovvio.

Il ragionamento così espresso appare un po' ridotto e appiattito per poterlo a buon diritto definire commento o interpretazione, e intravedere uno spazio di personalizzazione (e di *voce* individuale) dello studente; il modo più plausibile con cui egli potrebbe riuscire a arricchire il proprio testo, così differenziarlo dallo standard comune e dimostrare la profondità della sua preparazione, sembra essere quello di riferire informazioni riguardo al contesto storico e letterario, e magari a altre poesie di Ungaretti, ovvero lavorare di memoria e di storia letteraria²².

3.3. Numero e formulazione delle domande (tipologia B)

Consideriamo le domande presenti nelle prove della tipologia B. Nella Tab. 8 riportiamo la sinossi delle tipologie di domande della prima parte: si osserva

²² Tuttavia, poiché l'impostazione dei quesiti è quella delle *text-dependent question*, legate alla specifica poesia, un valutatore potrebbe avere buon gioco a obiettare che ogni allargamento o approfondimento vada considerato come non richiesto e dunque addirittura non necessario: se non fuori-tema, magari inutile e fuorviante, in quanto esce dai *four corners* del testo proposto. Come si nota, questa modalità di domande non sembra ideale per premiare la profondità e vastità della preparazione né la dialettica del pensiero.

che le domande sono sempre quattro, eccetto B 1 del 2019 (che ne ha cinque) e B 2 del 2019 (che ne ha tre).

In tutte le prove, la D 1 chiede la sintesi del passo. Solo in B 1 del 2023 e in B 1 del 2024 viene chiesta la sola sintesi; in B 1 del 2022 è richiesta la sintesi senza ricorrere al discorso diretto, e in B 2 del 2022 viene richiesta anche la spiegazione di un termine (*musicofilia*), rilevante agli effetti dell'argomento del testo. In tutte le D 1 delle altre prove (otto su dodici complessive, pari a due terzi del totale), oltre alla sintesi viene chiesto anche di definire altro, tuttavia non sempre gli stessi aspetti: gli *snodi tematici* (ma non esplicitamente la *tesi*: B 3 del 2022, B 3 del 2023, B 2 del 2024); gli *snodi argomentativi* (B 2 del 2019 e B 3 del 2019: solo nella prima viene chiesta anche la *tesi*)²³; la *tesi* e le *argomentazioni* a sostegno (B 2 di 2023 e B 3 di 2024); la *tesi* e gli *argomenti* (B 1 di 2019). Di norma viene richiesto il riassunto del contenuto, oppure in alternativa gli *snodi tematici*: il che autorizza a supporre che gli *snodi tematici* comprendano anche la sintesi del contenuto (i *temi* trattati), e siano qualcosa di più e di diverso rispetto agli *snodi argomentativi*²⁴.

Nelle prove di vari anni, sono presenti contemporaneamente consegne diversamente enunciate, riconducibili a più di una delle formulazioni *supra* riportate. Occorre stabilire se si tratti di formulazioni diverse della stessa consegna, oppure se la diversità di formulazione implichi anche differenti impostazioni nella produzione del testo: nel primo caso, dovrebbe essere chiarito il criterio che giustificerebbe tale differenza di formulazione; in particolare, oltre al problema della possibile, ma non scontata, sinonimia (tra *argomenti* e *argomentazioni*, e tra *snodi tematici* e *argomentativi*), occorre stabilire se, quando vengono richiesti solo tesi e argomentazioni/argomenti, si dovrebbe anche svolgere a parte una sintesi del contenuto, e se, quando vengono richiesti gli *snodi tematici*, si dovrebbe evidenziare in particolare la tesi. Su questioni come questa, da cui può dipendere la scelta della traccia da svolgere, uno studente può spendere anche parecchio tempo, oppure, se, a causa di ansia e fretta, non arriva a una chiara e distinta visione di analogie e differenze tra le diverse consegne, potrebbe rischiare un certo disorientamento.

Se di fatto, al di là delle differenti formulazioni, la consegna va ritenuta unica e va svolta secondo procedimenti e modalità analoghi, ci sembrerebbe preferibile allineare anche le formulazioni medesime. Forse però vi è, in sotto-traccia, un'altra criticità afferente la concezione di tipologia testuale: a fronte della pluralità di realizzazioni individuali di testi argomentativi, non è sempre agevole (talora, forse, nemmeno possibile, o opportuno) individuare la/una tesi. Per di più, forse, è anche inutile, dal momento che, nella consegna della

²³ Occorre dedurre che gli *snodi tematici* comprendono dunque anche la tesi, gli *snodi argomentativi* invece no, o comunque non sempre.

²⁴ Che, appunto, non comprendono né il contenuto, né (sempre) la tesi.

seconda parte, *Produzione*, la tesi viene talora ripresa e riformulata²⁵, guidando così il candidato nello svolgimento. Molte e interessanti “pagine critiche” di carattere espositivo e/o argomentativo sono riportate già, a partire dal primo Biennio, nelle antologie, comprese quelle epiche e di *Promessi sposi*, tuttavia è arduo, se non impossibile, ricondurle tutte a uno schema unico, e comunque sovente allo schema standard, non solo perché si tratta di passi scelti anziché di opere intere²⁶.

Il limite della concezione rigida delle tipologie testuali sembra consistere nella pretesa di voler ricondurre a un'unità astratta e teorica (definita, per ciascuna di esse, attraverso uno schema, o *prompt*) tutta la varietà e poliedricità delle realizzazioni testuali individuali; così non si vuole tenere conto del fatto che esse non sono diverse in quanto frutto di capriccio o arbitrio del singolo autore, bensì per poter rispondere a esigenze differenti, tipiche della scrittura *autentica*: esprimere idee e concetti, dando loro la forma e la struttura appropriate, proprio perché liberamente e consapevolmente scelte dallo scrittore, anziché imposte dall'esterno. Tale scelta, in effetti, è consentita a saggisti, scrittori e giornalisti, ma non agli studenti, che, al contrario, al momento della produzione, devono far stare le loro idee entro i limiti di una tipologia scelta e imposta dalle consegne e dai docenti²⁷.

Più che richiedere ai ragazzi di individuare le componenti del testo e fermarsi alla descrizione, finalizzata a ricondurre, talora a forza, il singolo testo

²⁵ Lo studente avveduto può con agio leggere in anticipo *tutta* la consegna, e trovare nella seconda parte la guida all'interpretazione della prima: un esempio evidente può essere B 1 di 2024, in cui la consegna della *Produzione* pone l'alternativa tra “equilibrio del terrore” e un “approccio diverso” alla situazione geopolitica attuale.

²⁶ In effetti, nella saggistica (e non solo) non è né ammissibile né ragionevole pensare di poter utilizzare sempre e solo opere “complete”, come talora capita di sentir proporre. Anche capitoli e “pagine” hanno un loro valore e significatività. Del pari, testi completi ma necessariamente abbastanza brevi da poter essere utilizzati come appoggio si potrebbero trovare solo ricorrendo a articoli e blog, a scapito però di testi più complessi, articolati e profondi, e più elaborati stilisticamente. Dal punto di vista formativo, oltre che intellettuale, appare rischioso proporre come modelli sia di analisi sia di scrittura solo tali testi “interi”, in quanto, se è vero che – magari – si adattano al *prompt*, è anche vero però che sovente presentano una visione alquanto radicale o unilaterale dell'argomento/problema che trattano. E forse è proprio per questo che si adattano al *prompt*. Ma di norma la realtà è alquanto più sfumata, problematica, sfuggente: ci sembra che uno scopo della scrittura argomentativa possa essere rinvenuto proprio nello sviluppare nei giovani la coscienza della problematicità delle grandi (e piccole) questioni, in cui una parte almeno di *ragione* sta anche nella visione avversa, piuttosto che indurli a irrigidirsi su posizioni radicali e intransigenti.

²⁷ Questa concezione delle tipologie testuali conduce il docente, da un lato, alla ricerca sovente improba di testi che rispondano esattamente alle caratteristiche delle tipologie astratte, o in alternativa a tagliarli finché non ci entrano; dall'altra, a attribuire eccessiva importanza, anche ai fini valutativi della produzione, alla rispondenza del testo al modello generale del *prompt*, disposto dal docente medesimo o dal manuale, ma incapace di dirci molto sulle scelte dell'autore e soprattutto di insegnare agli studenti a prendere consapevolmente e autonomamente le proprie scelte.

allo schema astratto e immanente, e dunque verificare l'appartenenza di tale testo alla più ampia categoria generale, svolgendo così un'operazione alquanto autoreferenziale e ridondante, abbiamo trovato utile proporre loro un percorso in qualche modo inverso, ovvero insegnargli a commentare e motivare le varie scelte individuali e espressive compiute da autori diversi per scopi comunicativi diversi, in vista della loro personale produzione scritta ("leggere come scrittori", *read like writers*: Gallagher, Kittle 2018: 40).

Nel WRW, questa è esattamente la funzione dei *Mentor text*, che vanno scelti più vari e diversi possibile, in modo da mostrare le notevoli potenzialità della scrittura, e venire incontro alla necessità, per ciascuno studente-scrittore, di esplorare soluzioni diverse, fino a che egli non arrivi, contaminandole tra loro e rielaborandole, a quella che gli consenta di esprimere idee, concetti, riflessioni secondo la sua *voice* individuale. I *Mentor text* vanno intesi come modelli sia testuali sia linguistici, e vanno letti e analizzati in classe non tanto allo scopo di illustrare e rinforzare schemi e *prompt* teorici e astratti, chiedendo poi agli studenti di "copiarli", così da rendere simili o uguali le impostazioni di tutti gli elaborati, bensì proprio per mostrare loro che, al di là delle strutture generali, le realizzazioni concrete si presentano in modi molto diversi – diversi infatti risultano i *craft moves* che ciascun autore realizza – e possono costituire esempi per gli studenti-scrittori alla ricerca della loro struttura ideale²⁸.

Riguardo alle altre domande, si nota la netta prevalenza di richieste di analisi o commenti di passi precisi tratti dal testo e letteralmente riportati, mentre sono meno numerose le domande di tipo più libero, che, pur facendo riferimenti a tematiche e argomenti presenti nel testo, non riportano il passo preciso e talora richiedono qualche forma di approfondimento generale, o inferenze da parte del candidato. La tendenza sembra essere quella di proporre preferibilmente quesiti del primo tipo: sono pari a quasi il doppio rispetto al secondo, e alcune prove sono interamente costituite da quesiti che riportano passi specifici (B 2 e B 3 del 2019; B 2 del 2023, B 1 e B 2 del 2024: cinque su dodici, pari a poco meno della metà).

²⁸ Per ulteriori riflessioni sui *Mentor text*, ci permettiamo di rinviare al nostro precedente contributo. Va da sé, ovviamente, che non risulterebbe coerente presentare via *Mentor text* le differenti possibilità di realizzazione di una stessa tipologia limitandosi alla sola teoria, e, poi, nella produzione, richiedere il rigoroso rispetto di un *prompt* assegnato.

Anno/ Domande	1	2	3	4	5
2019 B 1	(sintesi) + argomenti e tesi	Passo*	Testo**	Testo	Testo
2019 B 2	Sintesi + tesi + snodi arg.	Passo	Passo	/	/
2019 B 3	Sintesi + snodi arg.	Passo	Passo	Passo	/
2022 B 1	Sintesi (senza disc.diretto)	Testo	Passo	Testo	/
2022 B 2	Sintesi + <i>musico-filia</i>	Testo	Passo	Passo	/
2022 B 3	Sintesi + snodi tematici	Passo	Testo	Testo	/
2023 B 1	Sintesi	Testo	Testo	Passo	/
2023 B 2	Sintesi + tesi + argomentaz.	Passo	Passo	Passo	/
2023 B 3	Sintesi + snodi tematici	Passo	Testo	Testo	/
2024 B 1	Sintesi	Passo	Passo	Passo	/
2024 B 2	Sintesi + snodi tematici	Passo	Passo	Passo	/
2024 B 3	Sintesi + tesi e argomentaz.	Passo	Testo	Passo	/

* Con *passo* intendiamo che nella domanda è riportato un passo più o meno esteso tratto dal testo di appoggio, e ne viene richiesta spiegazione o commento

** Con *testo* intendiamo che, pur non essendo riportata nella domanda una precisa citazione, vi sia comunque un riferimento preciso e esplicito al punto/espressione del testo da commentare.

Tabella 8. Sinossi delle domande delle tipologie B 1, B 2 e B 3.

Nelle Tabb. 9 (prova B 1), 10 (prova B 2) e 11 (prova B 3), riportiamo le consegne delle domande di carattere più generale, che non fanno esclusivamente riferimento a passi del testo da analizzare e commentare. Anche per queste restano sostanzialmente validi i ragionamenti formulati *supra* a proposito della tipologia A.

Anno 2019	
D 1	Cosa si afferma nel testo a proposito del patrimonio artistico italiano? Quali argomenti vengono addotti per sostenere la tesi principale?
D 3	Il passato veicolato dall'intrattenimento televisivo è di gran lunga diverso da quello che ci è possibile conoscere attraverso la fruizione diretta del patrimonio storico, artistico e culturale. In cosa consistono tali differenze?
Anno 2022	
D 1	Riassumi il contenuto del brano senza ricorrere al discorso diretto.
D 2	Perché Liliana Segre considera assurda e grave la sua espulsione dalla scuola?

D 4	Nell'evocare i propri ricordi la senatrice allude anche ai sensi di colpa da lei provati rispetto alla situazione che stava vivendo: a tuo parere, qual era la loro origine?
Anno 2023	
D 1	Riassumi il contenuto del testo.
D 2	Quali sono, secondo Chabod, le esigenze e gli obiettivi di Camillo Benso, conte di Cavour, nei confronti dell'Italia?
D 3	Nella visione di Mazzini, qual è il fine supremo della nazione e cosa egli intende per "Umanità"?
Anno 2024	
D 1	Sintetizza il contenuto del brano

Tabella 9. Consegna delle domande di tipo generale per B 1.

Anno 2019	
D 1	Riassumi il contenuto della seconda parte del testo (righe 25-38), evidenziandone tesi e snodi argomentativi.
Anno 2022	
D 1	Riassumi il contenuto del brano e spiega il significato del termine "musicofilia".
D 2	Qual è l'atteggiamento che, secondo l'autore, i Superni hanno nei confronti della specie umana e del rapporto che essa ha con la musica?
Anno 2023	
D 1	Riassumi il contenuto del brano e individua la tesi con le argomentazioni a supporto.
Anno 2024	
D 1	Riassumi il contenuto del brano nei suoi snodi tematici essenziali.

Tabella 10. Consegna delle domande di tipo generale per B 2.

Anno 2019	
D 1	Riassumi il contenuto essenziale del testo, mettendone in evidenza gli snodi argomentativi.
Anno 2022	
D 1	Riassumi il brano proposto nei suoi snodi tematici essenziali.
D 3	Quali interventi fondamentali, a giudizio di Parisi, è necessario intraprendere per fornire possibili soluzioni ai problemi descritti nel discorso?
D 4	Nel suo discorso Parisi affronta anche il tema dei limiti delle previsioni scientifiche: quali sono questi limiti?
Anno 2023	
D 1	Riassumi il brano proposto nei suoi snodi tematici essenziali.
D 3	Come si può interpretare la famosa citazione sulla lunghezza del naso di Cleopatra? Si tratta di un paradosso oppure c'è qualcosa di profondamente vero? Rispondi esponendo la tua opinione.
D 4	Oriana Fallaci cita il pensiero di Bertrand Russell, espresso ai tempi della Guerra fredda, che sembra non lasciare scampo alle nostre volontà individuali rispetto agli eventi storici. Per quali motivi il filosofo inglese prende a riferimento proprio quei personaggi politici come arbitri dei destini del mondo?

Anno 2024	
D 1	Riassumi il contenuto del brano e individua la tesi con le argomentazioni a supporto.
D 3	Quali sono le funzioni peculiari del silenzio e i benefici che esso fornisce alla comunicazione?

Tabella 11. Consegna delle domande di tipo generale per B 3.

Nella prova attuale, la consegna delle due tipologie A (identica alle tre B) risulta così formulata: *Puoi rispondere punto per punto oppure costruire un unico discorso che comprenda le risposte a tutte le domande proposte*: nel primo caso, appare arduo per il candidato riuscire a mantenere una unità e omogeneità strutturale, oltre che contenutistica e probabilmente espressiva, istituire collegamenti e relazioni tra le risposte alle singole questioni, curare la coerenza e la coesione testuali. Comunque sia, le due opzioni (risposta punto per punto o discorso unitario) vanno considerate ugualmente valide ai fini valutativi: ciò può venire percepito come una sorta di scoraggiamento verso un'elaborazione più rischiosa ma nel contempo più raffinata, con maggiore attenzione alla struttura testuale, sintesi e collegamento delle risposte tra loro: verrebbe spontaneo avvicinarle semmai alla logica frammentaria, e talora arbitraria, delle "domande di antologia", logica che, nella prova d'Esame dovrebbe oramai essere superata a favore di una produzione testuale più "adulta", e a una consapevole assunzione di rischi. Se può essere sensato proporre il questionario nella prima parte, occorrerebbe chiarirne l'esatta funzione e il suo rapporto con la seconda: organizzare le parti secondo una struttura testuale coerente, e operare un collegamento tramite sviluppo dei concetti e un'interpretazione complessiva.

3.4. Il cappello introduttivo

Rileviamo che solo in alcune prove si ha la presenza di un cappello introduttivo (con informazioni non solo bibliografiche, ma di contesto e simili): la Tab. 12 ne mostra la presenza o meno.

Tipo/Anno	2019	2022	2023	2024
A1	no	sì	sì	sì
A2	sì	sì	no	sì
B1	no	no	no	no
B2	no	no	no	no
B3	sì	no	no	no
C1	no	no	no	no
C2	sì	no	no	no

Tabella 12: Presenza di un cappello introduttivo.

Si osserva che, nel tempo, i cappelli introduttivi tendono a diminuire; restano per la sola tipologia A, ma è vero anche che, in varie prove, alcuni dati di contesto, rilevanti per l'interpretazione, vengono collocati direttamente nella consegna. I cappelli, quando ci sono, sembrano finalizzati non solo e non tanto a rendere più chiara la consegna, quanto piuttosto a indirizzare le risposte alle domande, e quindi l'interpretazione generale del testo, in quanto risultano formulati in modo piuttosto connotato (lo mostriamo attraverso la sottolineatura nostra nelle Tabb. 13, 14, 15 e 16): in A 2 del 2019, è evidente la voluta polarizzazione tra Bellodi e i suoi interlocutori (*Hero vs. Villain*); in A 2 del 2022, viene riassunto l'antefatto di *Nedda* con tratti quasi da romanzo di appendice; in A 2 del 2023, vi è un'altra netta polarizzazione tra gli Ardengo madre e figli, e Merumeci.

Considerazione un po' diversa va fatta per due cappelli in particolare: quello su Bartali (C 2 del 2019) e quello su *Myrica* (A 1 del 2022): nel primo, di seguito all'elogio delle due imprese del famoso ciclista viene posta una considerazione circa l'inclinazione dei regimi autoritari a strumentalizzare ideologicamente le imprese sportive, creando così nella mente del candidato una presumibile perplessità rispetto alla prima parte, quasi si volesse indurlo a ritenere che anche le vicende di Bartali siano state strumentalizzate (il che non sembra però trovarsi in armonia con il messaggio complessivo del passo, né della consegna). Nel secondo, oltre alla mancanza della data precisa di pubblicazione della raccolta, vengono accumulate, nel probabile intento di operare una sintesi, indicazioni che possono suonare contraddittorie e confuse per un ipotetico candidato a digiuno di nozioni contestuali²⁹: si parla della "conoscenza botanica" dell'autore e, insieme, della "sua profonda formazione classica", dell'"idea di una poesia agreste", che "tratta temi quotidiani, umile per argomento e stile". È arduo supporre che tale candidato (specie se vive in contesti urbanizzati, e non ha una formazione di letteratura latina) arrivi a cogliere il nesso tra la poesia *agreste*, la cultura *classica* e i temi *quotidiani e umili*: il cappello introduttivo rischia di risultare fuorviante o inutile.

Nelle Tabb. 13, 14, 15 e 16, riportiamo i cappelli introduttivi presenti, anno per anno.

Anno 2019
A 2
Nel romanzo di Leonardo Sciascia, <i>Il giorno della civetta</i> , pubblicato nel 1961, il capitano Bellodi indaga sull'omicidio di Salvatore Colasberna, un piccolo imprenditore edile che <u>non si era piegato</u> alla protezione della mafia. Fin dall'inizio le <u>indagini si scontrano</u> con omertà e tentativi di depistaggio; nel brano qui riportato sono gli stessi familiari e soci della vittima, convocati in caserma, a <u>ostacolare la ricerca della verità</u> , <u>lucidamente</u> ricostruita dal capitano.

²⁹ E, ancora una volta, senza la necessaria distinzione tra autore reale e io-lirico.

B 3
<i>L'eredità del Novecento</i> . Il brano che segue è tratto dall'introduzione alla raccolta di saggi <i>La cultura italiana del Novecento</i> (Laterza 1996); in tale introduzione, Corrado Stajano, giornalista e scrittore, commenta affermazioni di alcuni <u>protagonisti</u> del XX secolo
C 2
Il giornalista Cristiano Gatti racconta di Gino Bartali, <u>grande</u> campione di ciclismo, la cui storia personale e sportiva si è incrociata, almeno due volte, con eventi storici importanti e drammatici. Il campione ha ottenuto il titolo di "Giusto tra le Nazioni", grazie al suo coraggio che consentì, nel 1943, di salvare <u>moltissimi</u> ebrei, con la collaborazione del cardinale di Firenze. Inoltre, una sua "mitica" vittoria al Tour de France del 1948 fu considerata da molti come uno dei fattori che contribuì a "calmare gli animi" dopo l'attentato a Togliatti. Quest'ultima affermazione è probabilmente non del tutto fondata, ma testimonia come lo sport abbia <u>coinvolto in modo forte e profondo</u> il popolo italiano, così come tutti i popoli del mondo. A conferma di ciò, molti regimi autoritari hanno spesso cercato di <u>strumentalizzare le epiche imprese</u> dei campioni per stimolare non solo il senso della patria, ma anche i <u>nazionalismi</u> .

Tabella 13: Cappelli introduttivi anno 2019.

Anno 2022
A 1
<i>Myrica</i> è la prima opera pubblicata di Giovanni Pascoli (1855-1912) che, tuttavia, vi lavorò ripetutamente tant'è che ne furono stampate ben nove edizioni. Nel titolo latino <i>Myrica</i> , ossia "tamerici" (piccoli arbusti comuni sulle spiagge), appaiono due componenti della poetica pascoliana: la conoscenza botanica e la sua <u>profonda formazione classica</u> . Dal titolo della raccolta, che riecheggia il secondo verso della quarta <i>Bucolica</i> (o <i>Egloga</i>) di Virgilio, si ricava l'idea di una poesia agreste, che tratta <u>temi quotidiani, umile</u> per argomento e stile.
A 2
Nella novella <i>Nedda</i> la protagonista <u>intreccia una relazione</u> con Janu, un giovane contadino che ha contratto la <u>malaria</u> . Quando Nedda <u>resta incinta</u> , Janu promette di sposarla; poi, nonostante sia <u>indebolito</u> per la febbre, si reca per la rimondatura degli olivi a Mascalucia, dove è <u>vittima di un incidente sul lavoro</u> . Nel brano qui proposto Verga, dopo aver tratteggiato la condizione di vita di Nedda, narra della <u>morte</u> di Janu e della <u>nascita</u> della loro figlia

Tabella 14: Cappelli introduttivi anno 2022.

Anno 2023
A 1
<i>Alla nuova luna</i> fa parte della raccolta <i>La terra impareggiabile</i> , pubblicata nel 1958, che testimonia l'attenzione di Quasimodo (1901-1968) per il mondo a lui contemporaneo e la <u>sua riflessione</u> sul progresso scientifico e sulla responsabilità degli scienziati in un'epoca di <u>importanti innovazioni tecnologiche</u> . La poesia è ispirata al lancio in orbita del <u>primo satellite artificiale</u> Sputnik I, avvenuto nel 1957.
A 2
<i>Gli indifferenti</i> (1929) è il romanzo d'esordio di Alberto Pincherle, in arte Alberto Moravia (1907-1990). I protagonisti sono i fratelli Carla e Michele Ardengo, <u>incapaci di opporsi ai propositi</u> di Leo Merumeci, <u>amante</u> della loro madre Mariagrazia, che in modo <u>subdolo</u> tenta di impossessarsi dei beni e della villa di loro proprietà.

Tabella 15: Cappelli introduttivi anno 2023.

Anno 2024
A 1
<i>Pellegrinaggio</i> fa parte della raccolta <i>L'Allegria</i> , pubblicata nel 1931, che testimonia l' <u>intensità biografica e realistica</u> nonché la <u>ricerca di forme nuove</u> delle liriche di Giuseppe Ungaretti (1888-1970). La poesia trae ispirazione dall' <u>esperienza vissuta</u> da Ungaretti durante la Prima guerra mondiale.
A 2
Nel romanzo pubblicato nel 1925 con il titolo <i>Quaderni di Serafino Gubbio operatore</i> , Luigi Pirandello (1867-1936) affronta il <u>tema del progresso tecnologico e riflette sui suoi possibili effetti</u> .

Tabella 16: Cappelli introduttivi anno 2024.

Certo, viene spontaneo porsi una questione: se, nei cappelli introduttivi, tocca stipare tante informazioni col rischio dell'opacità, ciò potrebbe forse dipendere proprio da questa formula dell'analisi di testo, incentrata su passi di prosa o poesie poco canonici, per cui occorrono, per colmare l'assenza di nozioni contestuali, così tanti ausili (cappello medesimo, domande "illegittime", tema unico) che finiscono per indirizzare l'interpretazione di tutti.

L'alternativa potrebbe essere quella di proporre anche testi più noti, avendo cura comunque di evitare forme di *fake reading*, proprio ponendo nelle mani dello studente la libertà di scegliere la tipologia testuale da produrre.

4. Analisi delle prove: le consegne, seconda parte

4.1. Considerazioni generali

Occorre premettere che, in generale, in tutte le consegne, il tono è sempre *student-friendly*: abolite formulazioni formali, consuete in passato, del tipo "il candidato dica, scriva, analizzi" e simili, la consegna dà invariabilmente del *tu* allo studente³⁰; questo tono suona rassicurante e nel contempo appare autorizzare i candidati a impiegare stili e registri non eccessivamente accademici e formalizzati. Da parte nostra, siamo del parere che un tono rassicurante possa risultare appropriato in questo contesto; tuttavia, rispetto anche all'insegnamento quotidiano, si pongono vari problemi; in primo luogo, quello del registro linguistico da richiedere nelle verifiche curricolari, in cui viene sovente data per scontata, perlomeno per i testi espositivi, argomentativi, e le analisi di testo, la necessità di un linguaggio formalizzato, tecnico e specialistico, che, a ben vedere, forse non ha troppa ragion d'essere. Se è certamente opportuno richiedere che lessico e registro debbano essere appropriati al contesto e alla

³⁰ Stride un po' la consegna della seconda prova per il Liceo classico del 2024, in cui si ripresenta la formula tradizionale, con effetti insoliti.

situazione comunicativa, con l'impiego di termini tecnici e specialistici dove occorre, e al contempo evitare modalità espressive inaccurate e sciatte, non è chiaro perché dovrebbero essere anche formali: prima di tutto occorrerebbe definire che cosa esattamente si debba intendere con questo termine.

While we're on the topic, rileviamo che si è sovente imposto l'uso dei sucitati termini come se fossero tutti sinonimi e equivalenti. È certamente possibile e necessario l'impiego di lessico e registro appropriati, evitando, nel contempo, taluni tipi di formalità che renderebbero l'espressione artificiosa e retorica: sono in uso prassi tipicamente scolastiche che promuovono l'impiego di lessico altisonante e sintassi deliberatamente complessa, che non rendono la comunicazione più comprensibile né più efficace. Nella nostra esperienza abbiamo trovato più opportuno sviluppare negli studenti, tramite studio di esempi, la coscienza della variazione linguistica.

Le scelte linguistiche del candidato sono influenzate da molteplici fattori:

- la "grammatica", insegnata talora secondo una concezione ancora prevalentemente prescrittiva
- talune regole linguistiche e stilistiche più o meno arbitrarie, imposte dai docenti (entrate di fatto nel repertorio della scrittura scolastica)
- la disabitudine a prendere decisioni autonome, dato che a scuola si scrive poco, soprattutto nel Triennio superiore
- una consegna altamente codificata, che richiede tempo per decodificarla e verificare costantemente di avere ottemperato a tutte le richieste: più le *istruzioni* sono *dettagliate*, più tempo richiedono, inevitabilmente sottraendolo agli altri aspetti della produzione.

In secondo luogo, osserviamo che, nella didattica quotidiana e nei manuali di scrittura, l'uso linguistico formale viene di norma accompagnato da ulteriori vincoli testuali solitamente proposti nelle consegne come obbligatori (non usare la prima persona singolare, evitare parti "frivole" e colloquiali, evitare riferimenti personali, seguire le strutture specifiche della tipologia), che, a loro volta, come *infra* si deduce, forse non hanno troppa ragion d'essere³¹. Certo è che lo studente abituato a consegne vincolate e formalizzate rischia di trovarsi alquanto disorientato di fronte al diverso tono della consegna di Esame.

Analizziamo in maggiore dettaglio la formulazione della consegna della seconda parte.

Dal 2019 in poi, confrontando le consegne con quelle precedenti la cosiddetta *Riforma Serianni*, si osserva che sovente, nella pratica didattica, non sembra essere stata colta a pieno la portata innovativa delle nuove tipologie; è frequente il caso in cui viene svolta la semplicistica equazione: la tipologia A è rimasta "analisi di testo"; la B è "argomentativa", tale e quale la sua antecedente, saggio breve/articolo di giornale; la C corrisponde al vecchio tema di

³¹ Per queste considerazioni, ci permettiamo di rinviare ancora al nostro contributo nella sezione *Ricerca* di questo fascicolo.

attualità. La situazione, in realtà, è cambiata, a partire dalla denominazione, ora incentrata, appunto sulla tipologia generale (B: testo argomentativo; C: testo espositivo-argomentativo). Fa eccezione, semmai, proprio la tipologia A, che, definita come analisi di testo letterario, rappresenta più un genere che una tipologia, e di norma viene ascritta al tipo interpretativo-valutativo, mentre non risulta, perlomeno non esplicitamente, se vada svolta in modalità argomentativa, espositiva, interpretativo-valutativa, o *somewhere in between*: dati lo spazio e l'importanza che, nell'insegnamento quinquennale, vengono sovente riservati alle strutture delle diverse tipologie testuali, questo rappresenta un nodo irrisolto.

Se poi confrontiamo la tipologia B con le corrispondenti del 2018, pre-riforma, occorre rilevare che, sebbene di norma sia stato dato per scontato che il saggio breve e l'articolo di giornale dovessero essere svolti in modalità argomentativa, ciò non risulta esplicitamente dalla consegna, per quanto analitica, così come non risulta nemmeno l'obbligo di parafratura nel caso dell'articolo (ma solo del saggio)³². L'attuale tipologia B, al contrario, viene esplicitamente definita argomentativa, e non richiede né titolatura né parafratura.

Riguardo a C non risulta chiara l'esatta differenza rispetto al testo argomentativo; le due consegne non sembrano differire su aspetti sostanziali³³: come appare arduo supporre che in C non sia necessaria, in qualche modo, una tesi, così, a ben vedere, una dimensione in qualche modo espositiva è inevitabile anche in B. La criticità principale risiede, a nostro avviso, nell'ardua definizione di testo espositivo, a maggior ragione se espositivo-argomentativo, pur se queste definizioni risultano fondamentali per la formulazione delle consegne da parte del docente, e per creare i necessari prerequisiti nello studente, rendendogli possibile una scelta ragionata.

A fronte di tali considerazioni, non sembra opportuno dare per scontato un accordo universale (di tutti i docenti, tutti i correttori, e tutti gli eventuali analisti) sul fatto che esista, e vada obbligatoriamente richiesta, nelle verifiche curricolari e quindi anche nelle prove d'Esame, una specifica struttura astratta e immanente per ciascuna tipologia testuale, nemmeno nella sua sola versione

³² La consegna precisa del 2018 suona così: *Scegli uno dei quattro ambiti proposti e sviluppa il relativo argomento in forma di «saggio breve» o di «articolo di giornale», utilizzando, in tutto o in parte, e nei modi che ritieni opportuni, i documenti e i dati forniti. Se scegli la forma del «saggio breve» argomenta la tua trattazione, anche con opportuni riferimenti alle tue conoscenze ed esperienze di studio. Premetti al saggio un titolo coerente e, se vuoi, suddividilo in paragrafi. Se scegli la forma dell'«articolo di giornale», indica il titolo dell'articolo e il tipo di giornale sul quale pensi che l'articolo debba essere pubblicato. Per entrambe le forme di scrittura non superare cinque colonne di metà di foglio protocollo.*

³³ Come *supra* rilevato, presentano entrambe il testo di appoggio *nonfiction* (pur se quelli proposti per C sono di norma un po' più recenti); l'unica differenza è che in C non è previsto il breve questionario di *Comprensione e analisi*. Anche riguardo la differenza tra testo espositivo e argomentativo, ci permettiamo per brevità di rinviare al precedente contributo.

*scolastica*³⁴: una eventuale consuetudine non dovrebbe essere implicitamente e automaticamente elevata a norma. Altra, e non meno rilevante, questione è se sia didatticamente utile fare distinzioni così rigide, che non sempre o quasi mai trovano riscontro nell'autenticità della realtà, e se ciò possa autorizzare a codificare schemi e *prompt* altrettanto rigidi, da imporre per un quinquennio agli studenti magari a prezzo di valutazioni negative, pur se questa è, di fatto, la frequente e tradizionale modalità di trattazione delle tipologie testuali nel primo Biennio (e talora anche nel primo grado), poi propedeutica al Triennio finale.

Non ci è qui possibile affrontare in profondità questioni di lingua, lessico, stile, pur se rilevanti: volutamente, ci siamo piuttosto concentrati su quelle afferenti struttura e organizzazione testuali, perché più attinenti alla consegna delle tracce d'Esame, e in diretta connessione con la necessità di favorire nei giovani l'acquisizione e lo sviluppo delle abilità legate alla produzione di testi complessi, in prospettiva accademica e professionale.

Occorre, d'altra parte, considerare che il candidato, prima di potersi occupare della dimensione linguistica e espressiva del suo elaborato, deve svolgere almeno le seguenti operazioni:

- leggere con attenzione tutte e sette le tracce (sono molte, richiedono un notevole quantitativo di tempo, e una sola lettura potrebbe non essere sufficiente a farsene un'idea chiara)
- focalizzarsi su una sola tipologia e una sola traccia: a taluni studenti risulta ardua una tale operazione di cernita e sintesi, vengono talora definiti "lenti" o "indecisi", mentre sono sovente particolarmente riflessivi e vorrebbero riuscire a tenere insieme più aspetti interessanti di tracce diverse; la domanda è, dunque: nelle ore curricolari, viene esplicitamente insegnato come gestire queste istanze e difficoltà?
- una volta compiuta la scelta, occorre rileggere accuratamente testo di appoggio e consegna
- raccogliere idee, argomenti, riferimenti (e appuntarseli)
- organizzare la struttura testuale, con tutti gli argomenti, idee, citazioni, riferimenti, e verificarne l'ottemperanza a tutte le richieste della consegna
- redigere la brutta copia o bozza: può bastarne una? Secondo Murray, le bozze dovrebbero essere almeno tre, meglio cinque...
- effettuare la revisione del testo, con un movimento ripetuto dall'elaborato alla consegna e viceversa
- effettuare l'*editing*
- redigere la bella copia.

³⁴ Ammesso, e non concesso, che abbia senso parlare di una struttura "scolastica", lasciando intendere che la produzione testuale prevista in ambito scolastico debba essere riguardata come una categoria a parte e uscire dai confini dell'"autenticità".

In questa serie di operazioni, la dimensione linguistica viene curata non prima della quartultima fase, e sempre contestualmente a altre, e in questo influiscono anche il passare del tempo e i fattori legati a ansia e stanchezza. Occorre, di fatto, tenere conto anche del ruolo che giocano le aspettative del docente, o del correttore.

4.2. Se non ora, quando?

In A, si rileva che, rispetto alla consegna pre-riforma, è stata tolta la richiesta di sviluppare l'interpretazione complessiva del testo proposto, che avrebbe invece permesso di evidenziare una continuità tra le due parti del compito, consentendo una progressione tematica; nel 2018, infatti, la seconda parte era denominata *Interpretazione complessiva e approfondimenti* e proponeva due alternative³⁵: la prima opzione partiva appunto dalla formulazione di un'interpretazione complessiva del passo dato, e chiedeva di approfondirne il tema (antisemitismo)³⁶, successivamente e in aggiunta era previsto di poter fare *anche* riferimenti a altri autori; l'altra opzione richiedeva al candidato *una tua riflessione* sul tema allargato e generalizzato (discriminazione e emarginazione), accompagnata da riferimenti a altre opere, e prevedeva ulteriori possibili attualizzazioni. Le due alternative consentivano di svolgere il lavoro in due modi abbastanza diversi: seguendo la prima, il testo di appoggio, pur con i già menzionati limiti, risultava in posizione centrale, seguendo la seconda, si consentiva, a probabile beneficio del candidato non eccessivamente documentato su Bassani e la sua epoca, di svolgere comunque un ragionamento più individuale o più ristretto sull'argomento, in forma più generica; va constatato che la recente riforma ha tagliato la prima delle due alternative, quella più legata al testo, e nel contempo anche al contesto.

Stando così le cose, nella prova attuale sembra, dunque, implicito, ma non richiesto, il passaggio relativo alla formulazione da parte del candidato di un'interpretazione coerente e autonoma. Mentre questa parte dovrebbe essere considerata la più qualificante dell'intera prova, in cui ogni studente può trovare lo spazio e l'opportunità per dare una sua, almeno parziale, personale visione del tema, è arduo supporre che, seguendo l'attuale consegna, ciascuno la dovrebbe ritenere doverosa o indispensabile; analogamente, appare un po' semplicistico presumere che sia sufficiente rispondere a una serie di domande

³⁵ La consegna precisa è la seguente: *Proponi una interpretazione complessiva del brano di Bassani, approfondendo il tema dell'antisemitismo anche con riferimenti a opere di altri autori che conosci. In alternativa, proponi una tua riflessione sul tema più generale della discriminazione e dell'emarginazione; anche in questo caso, puoi arricchire le tue riflessioni con riferimenti a opere letterarie che conosci.*

³⁶ Anche qui, si rileva la consegna incentrata su un unico tema già definito, non lasciato alla scelta dello studente, ma vengono previsti sia un collegamento tra le due parti sia un approfondimento del tema medesimo.

centrate su soli aspetti formali per avere la garanzia dell'avvenuta comprensione profonda del testo.

Soprattutto, con questa formulazione non sembra essere previsto spazio di elaborazione autonoma, né viene incoraggiata la libera assunzione di un certo rischio da parte dello studente³⁷, né gli viene lasciata la scelta circa la struttura complessiva da dare al suo testo, che, anzi, risulta spaccato in due parti cui non viene richiesto, perlomeno non esplicitamente, di presentare legami logici, strutturali e stilistici.

Il ragionamento richiesto è incentrato su un unico tema³⁸ già dato e non *debatable*: nel 2024, per esempio, il “dramma della guerra e della sofferenza” (con tutta evidenza connotato), e gli “effetti dello sviluppo tecnologico” (*effetti* non è di per sé termine connotato, ma lo diventa in questo contesto, dato che si chiede di tenere pur sempre come base l'analisi già svolta, centrata esclusivamente sugli effetti negativi) sono temi che potrebbero essere trattati senza fare precisi riferimenti a contesti, poetiche, cronologia. Né alla letteratura italiana *tout court*. Si tratta, in effetti, di argomenti sui quali converge un consenso universale, o comunque molto ampio: per un giovane studente, è pressoché impossibile prendere posizioni avverse e disporre degli argomenti sufficienti a saperle sostenere, dimodoché le sue considerazioni tendono a risultare retoriche e prevedibili, e a escludere, di per sé, forme di ragionamento dialettico. Occorre, tuttavia, domandarsi: se una trattazione complessa e articolata non viene prevista per l'Esame di maturità, allora quando?

È stata da più parti rilevata una certa disabitudine o difficoltà da parte degli studenti universitari a produrre testi complessi, e in ciò potrebbe influire anche la debolezza della preparazione pregressa. A nostro parere, la questione può essere risolta passando per la promozione della *agency*: le decisioni e scelte che lo studente deve essere in grado di prendere, tanto nell'impostazione e struttura del testo, quanto nell'espressione linguistica in termini di correttezza, appropriatezza e efficacia. L'allenamento indispensabile per raggiungere la necessaria consapevolezza e indipendenza di giudizio ci sembra consistere proprio nello sviluppo di forme di autonomia (e di fiducia³⁹), che possono avere luogo solo a condizione di un progressivo rilascio di responsabilità nelle mani dello studente, con l'eliminare indicazioni guidate, e *prompt* vincolanti, e piuttosto formare i giovani a un'attenzione al testo/ai testi (e ai contesti) e alla sua/loro ricezione e produzione.

³⁷ Non intendiamo certo asserire che, nella redazione del compito, vadano premiate la spregiudicatezza e la superficialità, bensì, come già altrove rilevato, che «Good writing arises from experimentation, from risk-taking» (Gallagher, Kittle 2018: 20).

³⁸ Oltre al fatto che, nelle domande di *Analisi*, non viene mai richiesta l'analisi tematica, ridurre la poesia o il passo a un unico tema appare alquanto restrittivo: ogni docente insegna che nei testi sono sempre presenti diversi temi. E che l'interpretazione nasce anche dal dialogo tra essi.

³⁹ «The struggle to write well makes us (teachers and students) stronger. It's supposed to be hard. That's what makes it meaningful» (Kittle, Gallagher 2021: 151).

Anche per questa seconda parte, è altresì evidente il rischio che tutti i compiti risultino potenzialmente uguali, sia perché i riferimenti potrebbero essere quelli a suo tempo trattati nelle ore di lezione (ammesso che tutti gli studenti li ricordino, e il docente abbia avuto la fortuna di azzeccare il tema giusto), sia per la struttura in qualche modo obbligata da dare al testo e per la natura non *debatabile* del tema proposto.

Altra criticità è l'uso dei testi come pretesti, diretta conseguenza della *promptizzazione* della consegna, e del voler ricondurre ogni testo a un unico tema, riducendone così la portata dialettica e la complessità del ragionamento sotteso. Per esempio⁴⁰, la scelta, in A 2 del 2024, del romanzo *Serafino Gubbio* è presumibilmente riconducibile alla volontà di scegliere un passo tratto dal romanzo meno noto e meno canonico, quindi meno prevedibile: presumendo che siano più numerosi i lettori del *Fu Mattia Pascal* e di *Uno, nessuno e centomila*, è proprio con *Serafino* che meglio possono risaltare le competenze vs. conoscenze del candidato, che in questo caso difficilmente potrebbe avvalersi di pratiche di *fake reading*. In alternativa, il criterio di scelta potrebbe essere stato influenzato dalla apparente maggiore facilità (forse, o magari proprio perché, è il romanzo meno *pirandelliano*, anche per ragioni cronologiche), e perché esso si presta a una più intuitiva attualizzazione, tanto che la consegna lo utilizza come spunto esclusivamente per sviluppare riflessioni sulla tecnologia e i suoi effetti.

Gli altri due romanzi, infatti, non avrebbero offerto la stessa opportunità, perlomeno non con altrettanta evidenza: avrebbero tuttavia potuto dare luogo a riflessioni su temi alquanto più complessi e *debatabile*, pur se, nel contempo, di più ardua gestione da parte dello studente: la personalità (normalità, salute mentale), la crisi di identità dell'uomo contemporaneo, la "dissoluzione" del personaggio nella narrativa di epoca modernista, la "maschera".

È ineludibile però chiedersi se sia lecito così proporre *Serafino* riducendolo al solo tema dell'alienazione tecnologica e industriale e ai rischi a essa connessi, o se non sarebbe stato piuttosto necessario che questa pur legittima riflessione andasse inserita in quella più ampia (e autenticamente *pirandelliana*) della crisi di identità dell'uomo contemporaneo, allargandosi eventualmente sino alla "società dello spettacolo" e alla "morte delle ideologie e delle narrazioni".

Conoscere, o poter ricordare, la tragica conclusione del romanzo avrebbe inoltre potuto condurre a fare riferimento allo sfondamento della quarta parete e dell'illusione scenica, e quindi al controverso rapporto tra arte e vita; di fatto essere ridotti a "una mano che gira una manovella" è certamente ma non solo essere lavoratori sfruttati e alienati, bensì è anche essere identificati –

⁴⁰ Per un altro esempio, ci permettiamo di rinviare alla dettagliata analisi di *Alla nuova luna* di Quasimodo, nell'altro articolo.

contro la propria volontà – con la propria professione, addirittura con la propria mera funzione pratica: con la maschera che gli altri ci assegnano, la visione “dall'esterno” che loro hanno di noi, e non corrisponde a come davvero noi ci percepiamo: è l'umorismo, il sentimento del contrario, che porta infine a essere *nessuno e centomila*.

Senza queste implicazioni, è lecito dubitare che *Serafino* sia stato davvero compreso: *promptizzare* una prova significa, tra l'altro, piegare il testo a pre-testo, per cui, seguendo le *detailed instructions* costituite da domande “illegitimate” (Von Foerster 1987), è possibile svolgere la prova senza tuttavia poter dimostrare di avere compreso il testo in profondità.

4.3. *The Acid Test for Literature Teaching*⁴¹

Passando a considerare in dettaglio la denominazione della consegna medesima, va poi rilevato che, mentre per A, come già detto, viene definita *Interpretazione*, per B è *Produzione*, e per C *Riflessione critica*: dunque, scelte lessicali alquanto diverse. Riguardo a A, si potrebbe osservare che la parte denominata *Interpretazione* risulta, a sua volta, sia una produzione, sia una forma di riflessione critica⁴²; analogo ragionamento vale per le altre due: le tre denominazioni si sovrappongono almeno parzialmente, e potrebbero essere tutte valide contemporaneamente per tutte e tre le tipologie. E dunque, si pone, anche agli effetti della didattica curricolare, il problema di cogliere e definire con precisione se e come la differenza di denominazione influisca sulla testualità; se la produzione e l'interpretazione vadano considerate anche riflessioni critiche, e viceversa. Inoltre, si rileva che vengono richiesti solo per C il titolo complessivo e l'articolazione del lavoro in paragrafi sottotitolati (richiesta, peraltro, non obbligatoria); personalmente, siamo propensi a ritenere che la paragrafatura sia un'operazione fondamentale nella redazione di qualsiasi tipologia testuale, e vada pertanto esplicitamente insegnata, e richiesta nelle verifiche.

Prendiamo in esame le consegne riunite per ciascuna tipologia: nella Tab. 17, poniamo a confronto le consegne della tipologia A 1 e A 2.

Abbiamo già rilevato come in A 1 il contenuto delle domande della prima parte non venga di fatto tenuto presente agli effetti della seconda, infatti la consegna chiede invariabilmente al candidato di elaborare *una tua riflessione*: nel 2019, *partendo dalla lirica proposta o da altri testi/opere*; nel 2023 e nel 2024 *facendo riferimento alla produzione poetica dell'autore e/o di altri autori o forme d'arte a te noti*; solo nel 2022 viene esplicitamente richiesto di *commentare il testo* della poesia, ma subito dopo si aggiunge *elaborando una tua riflessione*, in cui il gerundio sembra avere valore strumentale; tra l'altro, qui

⁴¹ Mutuiamo il titolo di questo paragrafo da quello del ben più noto e autorevole studio di L.M. Rosenblatt (1956).

⁴² Infatti, la consegna di numerose tracce di A 1 chiede al candidato *una tua riflessione*, sotto il titolo *Interpretazione*.

non appare riferimento a un preciso tema presente nel testo, bensì, in modo più generico, la riflessione va condotta *sull'espressione di sentimenti e stati d'animo attraverso rappresentazioni della natura*.

Anno 2019	
A 1	Partendo dalla lirica proposta, in cui viene evocato l'orrore della guerra, elabora una tua riflessione sul percorso interiore del poeta. Puoi anche approfondire l'argomento tramite confronti con altri testi di Ungaretti o di altri autori a te noti o con altre forme d'arte del Novecento.
A 2	Nel brano si contrappongono due culture: da un lato quella della giustizia, della ragione e dell'onestà, rappresentata dal capitano dei Carabinieri Bellodi, e dall'altro quella dell'omertà e dell'illegalità; è un tema al centro di tante narrazioni letterarie, dall'Ottocento fino ai nostri giorni, e anche cinematografiche, che parlano in modo esplicito di organizzazioni criminali, o più in generale di rapporti di potere, soprusi e ingiustizie all'interno della società. Esponi le tue considerazioni su questo tema, utilizzando le tue letture, conoscenze ed esperienze
Anno 2022	
A 1	Commenta il testo della poesia proposta, elaborando una tua riflessione sull'espressione di sentimenti e stati d'animo attraverso rappresentazioni della natura; puoi mettere questa lirica in relazione con altri componimenti di Pascoli e con aspetti significativi della sua poetica o far riferimento anche a testi di altri autori a te noti nell'ambito letterario e/o artistico.
A 2	Il tema degli "ultimi" è ricorrente nella letteratura e nelle arti già nel XIX secolo. Si può affermare che Nedda sia la prima di quelle dolenti figure di "vinti" che Verga ritrarrà nei suoi romanzi; prova a collegare e confrontare questo personaggio e la sua drammatica storia con uno o più dei protagonisti del Ciclo dei vinti. In alternativa, esponi le tue considerazioni sulla tematica citata facendo ricorso ad altri autori ed opere a te noti.
Anno 2023	
A 1	Facendo riferimento alla produzione poetica di Quasimodo e/o ad altri autori o forme d'arte a te noti, elabora una tua riflessione sulle modalità con cui la letteratura e/o altre arti affrontano i temi del progresso scientifico-tecnologico e delle responsabilità della scienza nella costruzione del futuro dell'umanità
A 2	Commenta il brano proposto, elaborando una tua riflessione sulla rappresentazione del mondo borghese come delineato criticamente da Moravia. Puoi mettere questo testo in relazione con altri suoi scritti o far riferimento anche ad autori italiani e stranieri che hanno affrontato il tema della rappresentazione dei caratteri della borghesia
Anno 2024	
A 1	Facendo riferimento alla produzione poetica di Ungaretti e/o di altri autori o forme d'arte a te noti, elabora una tua riflessione sulle modalità con cui la letteratura e/o altre arti affrontano il dramma della guerra e della sofferenza umana.
A 2	Sulla base dell'analisi condotta, approfondisci l'interpretazione complessiva del brano, facendo ricorso a tue conoscenze e letture personali, con opportuni collegamenti ad altri testi e autori a te noti che presentino particolari riferimenti agli effetti che lo sviluppo tecnologico può produrre sugli individui e sulla società contemporanea

Tabella 17: Consegne a confronto: tipologia A (Interpretazione).

Non si fa mai cenno a possibili interpretazioni complessive del testo, comprensive sia dell'analisi formale (svolta, almeno parzialmente, attraverso le domande della prima parte) sia di quella tematica (i vari temi che si possono individuare nel testo); l'attenzione è invece circoscritta sempre a un singolo tema alla volta, anche se *Interpretazione* sarebbe, appunto, il titolo della seconda parte. Occorre dunque chiedersi, in primo luogo, se l'analisi, con l'eventuale sviluppo/approfondimento di un unico tema, possa essere significativa ai fini della comprensione e soprattutto dell'interpretazione; in secondo luogo, se una riflessione personale possa essere definita/paragonata a una interpretazione del testo. Questi risultano problemi "di sostanza", non solo teorici, in quanto la consegna prevede che la personale riflessione sull'unico tema proposto possa fondarsi anche solo su riferimenti a altri testi/opere: da ciò si deve dedurre la non necessità di riferimenti precisi a *questa* poesia e a *questo* autore (che è esattamente ciò che altrove ci ha fatto parlare di uso del testo come "pre-testo"), e, al limite, nemmeno a fonti letterarie.

In A 2 la consegna risulta formulata in modi abbastanza simili: nel 2019 e nel 2022 chiede al candidato di *esporre le sue considerazioni* sul tema proposto⁴³; nel 2023 chiede di *commentare il brano* proposto, *elaborando una sua riflessione*; solo nel 2024 chiede di *approfondire l'interpretazione complessiva* del brano: ma, a ben vedere, le domande della prima parte non chiedevano né prevedevano una interpretazione complessiva (è questa, appunto, la parte denominata *Interpretazione*), pertanto dovrebbe essere presupposto un intermedio autonomo lavoro di interpretazione svolto dal candidato, di cui però non viene chiesta alcuna traccia, né ulteriori collegamenti tra prima e seconda parte: essendo così guidata tutta la prova, è arduo supporre che ogni candidato possa, e voglia, giungere autonomamente a fare un complesso e non richiesto lavoro di sintesi (al quale potrebbe non essere abituato, e del quale non arriva a vedere la necessità nel contesto della presente prova).

Sia per A 1 sia per A 2, dunque, pur se si chiede di partire, come *base*, dall'analisi già condotta, di norma non si richiede al candidato di approfondirla, bensì di fare riferimenti a testi e autori *a te noti* e a conoscenze e letture *personali*: va da sé che egli non può che riferirsi a testi e opere *a lui noti*, l'affermazione risulta pleonastica; sarebbe stato semmai necessario spiegare quale uso fare di tali riferimenti, come organizzarli, che cosa ci si aspetta da questo lavoro; in mancanza di tali informazioni, lo studente può incontrare difficoltà nell'organizzazione complessiva della struttura del suo elaborato, né gli possono essere di aiuto i *prompt* testuali.

⁴³ Nel 2022, come prima alternativa viene richiesto: *prova a collegare e confrontare questo personaggio [scil. Nedda] e la sua drammatica storia con uno o più dei protagonisti del Ciclo dei vinti*: in linea con la presenza nel questionario di una domanda di contesto, qui il discorso si allarga alla successiva e più nota produzione verghiana; tuttavia, l'uso del verbo *prova* induce a leggere un certo scetticismo circa la riuscita dell'impresa.

Si dovrebbe concludere che l'interpretazione di un testo viene a consistere nel fare riferimenti vari a *altri* testi di *altri* autori, che per di più il candidato non può avere sottomano.

Non si dovrebbe trascurare il fatto che lo studente si trova a lavorare con reminiscenze ripescate sul momento una dopo l'altra dalla memoria, non sempre avendo il tempo e la serenità necessari a metterle a fuoco in modo efficace, e soprattutto alquanto vaghe e imprecise, dato che egli non può avere davanti a sé il testo scritto o l'opera visiva, non più di quanto possa ricordare nozioni e informazioni di carattere storico-contestuale. Si suppone, infatti, che gli studenti debbano trovare tali riferimenti culturali nella propria memoria: l'operazione di ripescaggio risulta pertanto facilissima e avvincente per chi è dotato di buona memoria e spirito di osservazione (dote in sé stupenda, ma non dimostra di per sé che il ragazzo abbia studiato la materia, né che sappia scrivere testi di vario tipo), impraticabile e scoraggiante per altri; in generale, assai scarsamente inclusiva: potenzialmente penalizza gli studenti con alcune forme di BES e può dissuadere molti.

A maggior ragione, se un candidato, dopo avere diligentemente studiato per tre anni storia letteraria, ma trovandosi senza poter avere i testi sotto mano, *non se li ricorda*, complice magari l'ansia da verifica o un disturbo dell'apprendimento, sarà in grado di svolgere la prova? O verrà bollato come uno che *non studia*? E che *non sa scrivere*? Sembrerebbe di trovarsi di fronte a una eterogenesi dei fini: intendere una prova di memoria e, in una certa misura, di caso o fortuna, come una verifica di competenze; chi non ricorda gli argomenti, non può riuscire a dimostrare di saper scrivere al riguardo.

Anche le altre tipologie richiedono le stesse competenze: verrebbe spontaneo osservare che non è togliendo ogni richiamo al contesto storico-culturale, né rendendo la consegna da un lato ampia e generica e dall'altro pilotata che la si semplifica e la si pone alla portata di tutti, e soprattutto che diventa utile a verifica e valutazione; ciò dà l'idea di come la preparazione alla prima prova possa finire per essere percepita come dominata dalla casualità, di modo che può contare di più la fortuna di imbattersi in un argomento *giusto*, magari già trattato durante l'anno, anziché uno studio coerente e sistematico: questa circostanza non fa che rinsaldare l'idea che molto o tutto, nella prova, dipenda da testo/autore, e la prova medesima finisca per apparire non tanto di competenze bensì soprattutto di conoscenze.

4.4. Il problema dell'interpretazione

A proposito dei testi, opere e riferimenti richiesti, in base alla consegna non risultano, come già rilevato, né dichiarati confini cronologici (per esempio contemporanei, o successivi, all'autore, e simili), né altri criteri a guidare la scelta, né vengono mai richieste o presupposte informazioni di contesto e poe-

tica, necessarie per un inquadramento: volendo, e avendo la fortuna di ricordarli e averli ben presenti, si potrebbe, dunque, svolgere questa parte impostandola come una galleria di testi, e addirittura anche solo di immagini, disparati (dall'*Iliade* alla Shoah, da Archiloco a *Guernica*, alle guerre attualmente in corso; dai racconti alle poesie, dai dipinti alle fotografie), liberamente, se non arbitrariamente, collegati tra loro dallo studente, con facoltà di allargare ulteriormente a altre e diverse forme di *sofferenza umana*. Paradossalmente, il giovane appassionato di attualità, che avesse seguito notiziari e reportage, dotato di una buona penna e di qualche reminiscenza delle guerre del passato, sarebbe in grado (senza mai avere aperto un volume dell'antologia italiana) di svolgere un ottimo compito: anche se ne va constatato l'*animo acceso a egregie cose*, si può, sulla base di tale prova, ritenere un simile candidato davvero preparato *in italiano*, in grado di analizzare qualsiasi testo e di produrre prove scritte di varie tipologie? Da un punto di vista valutativo, un ipotetico compito svolto in questo modo "anarchico" non potrebbe dunque essere ritenuto né fuori tema o fuori consegna, né inferiore a un altro che si presentasse ricco di riferimenti storici, sociali, contestuali, citazioni dai testi, organicità e coerenza della trattazione.

È, del pari, inevitabile chiedersi in che senso un simile lavoro, anche se svolto con accuratezza, sensibilità e appropriatezza, possa essere definito *Interpretazione* della poesia o del passo proposti⁴⁴, questione non secondaria per il candidato che, il giorno dell'Esame, oltre a dover ripescare riferimenti e citazioni, deve anche, sul momento, deciderne la pertinenza, la rilevanza, e definire l'organizzazione generale, la gerarchia e il ruolo che essi devono avere nel suo elaborato, nel contempo rispettando uno schema impostogli dalla consegna: il tutto senza avere a disposizione un solo testo.

È abbastanza improbabile che la prima organizzazione della struttura possa essere quella definitiva, e, del resto, per associazione di idee, altre opere e riferimenti potrebbero, durante la stesura, presentarsi alla mente del candidato. Variare l'impianto e aggiungere/togliere concetti risultano operazioni sia cognitivamente impegnative, sia tali da poter compromettere l'assetto generale dell'elaborato, creando confusione: lo studente deve valutare attentamente simili scelte, anche per ragioni di tempo; risulta, certo, preferibile evitare rischi di questo tipo: è più rassicurante attenersi alle prime decisioni prese, anche qualora non si rivelassero completamente convincenti, e semmai risparmiare tempo per rileggere e copiare in bella. Talora, l'assetto incerto o non troppo coerente di un elaborato può sottintendere operazioni di revisione anche profonda, necessariamente svolte *in corsa*, per completare le quali non è tuttavia bastato il tempo, anche se, di tutto questo lavoro, il correttore arriva

⁴⁴ Analogamente a quanto abbiamo osservato per la poesia di Quasimodo nell'altro articolo.

a percepire solo la precarietà strutturale. Troppo tempo e energie vengono impiegati in tutte queste operazioni; troppo pochi ne restano per tutte le altre decisioni, segnatamente quelle di carattere linguistico e espressivo.

Non è sufficiente, infatti, che la consegna *suggerisca* uno svolgimento a impianto tematico perché tutti gli studenti e ciascuno siano in grado di svolgerla in modo coerente e efficace: occorre non solo che qualche esempio di percorso tematico sia già stato affrontato in passato, ma anche e soprattutto che si abbia avuto cura di tradurlo in produzioni scritte, sviluppando le specifiche abilità. In più, non può essere dato per scontato che esista una sola e unica modalità di trattazione nemmeno per la struttura “a galleria di medaglioni”: può essere sufficiente citare i riferimenti, oppure occorre descrivere ogni opera, analizzarla, approfondirla, confrontarla con altre? È sufficiente riassumere, oppure occorre anche commentare? Quanto in profondità, dato che il testo non è a disposizione? I testi visivi vanno analizzati, e come? ⁴⁵

Comunque sia, è arduo supporre che sia possibile svolgere il lavoro senza avere prima formulato una tesi, o quantomeno individuato e enunciato un principio che funzioni da *fil-rouge* nell'organizzazione testuale; inoltre, la riflessione personale è posta a fondamento anche del tipo espositivo-argomentativo C (come pure dell'argomentativo B): dunque, sembra corretto concludere che, a un dipresso, vengono meno, se non tutte, molte differenze di struttura e impostazione tra le tre tipologie, circostanza che non sembra giustificare le tante distinzioni che vengono sovente proposte tra le strutture testuali, né il ruolo preminente attribuito ai *prompt* nell'insegnamento quinquennale.

La tentazione sarebbe quella di concludere che all'approccio storicista dominante sino a tempi recenti (e mai definitivamente superato) se ne sia sostituito uno di matrice prevalentemente formalista/strutturalista, con la identica pretesa di egemonia. Al di là di ogni considerazione teorica, si rileva una criticità riguardo la dimensione testuale della prova in sé: al candidato viene di fatto richiesto un lavoro ampiamente mnemonico, parzialmente compilativo, e inserito in binari prefissati, da cui non gli è possibile uscire.

Personalmente, ci sembra un limite il fatto che la consegna non richieda di dialettizzare e problematizzare il tema o argomento, e non chiarisca nemmeno se, volendo, sarebbe lecito farlo⁴⁶: in base alla formulazione, non sembra necessario, e forse è addirittura controproducente; a rigore, dal punto di vista valutativo, non avrebbe torto il correttore che ritenesse fuori tema o fuori consegna ogni riferimento dialettico e ogni confronto mirato a presentare altre e

⁴⁵ Tenendo presente che, riguardo al testo di appoggio, che fa parte della consegna, il candidato deve soltanto rispondere a quattro/cinque domande, quanto in profondità si può richiederli di andare per i *riferimenti*, i cui testi egli non ha a disposizione?

⁴⁶ Non ci riferiamo qui alla possibilità di individuare un'antitesi e svolgere la confutazione, bensì all'impossibilità di non condividere la tesi, o la visione, presentate nel testo di appoggio, particolarmente evidente, per esempio, in casi come B 1 del 2022, rinforzata dal fatto che il tema proposto sia solo uno.

diverse prospettive che consentissero allo studente di allargare la sua visuale e di includervi punti di vista e riflessioni che danno voce a minoranze oppresse e silenziate, oppure allo scopo di controbattere atteggiamenti e posizioni che non condivide⁴⁷.

Comunque sia, a nostro parere, è dal confronto e dal dibattito delle idee che può nascere il pensiero critico e complesso: è evidente che l'ipotetico candidato in grado di svolgere tale fondamentale operazione dialettica dimostrerebbe una notevole maturità di pensiero, ottime competenze accademiche e di cittadinanza, e magari anche di scrittura, ma potrebbe rischiare una valutazione se non negativa, comunque inferiore al "brillante militante" *supra* descritto. Come è precipuo carattere della scrittura *autentica*, in ogni verifica dovrebbero essere consentite e possibili realizzazioni diverse della medesima tipologia, e inoltre reazioni diverse al medesimo testo/stimolo, ciò che si può effettuare a condizione di superare la visione ristretta degli specifici *prompt* testuali predefiniti e obbligatori, in altri termini: demandando allo studente la libertà di scelta, compresa quella della struttura testuale, ovvero consentirgli di esercitare *agency*.

A fronte di tali considerazioni, si rileva una criticità, cruciale nell'insegnamento quotidiano: che cosa si deve intendere esattamente per *interpretazione* del testo? Uno studente può essere titolato a darne una? E su quali basi, di quali requisiti deve rivelarsi in possesso? Oppure la può esprimere anche a prescindere (o in assenza) da una preparazione pregressa? È certo un problema di teoria letteraria (oltre che di didattica) di non semplice soluzione, in quanto richiama la ancor più ardua questione dell'accettabilità delle singole interpretazioni, e però la risposta deve essere chiara al docente che su questo e simili concetti deve impostare il suo insegnamento, e la formulazione delle consegne delle verifiche. Deve essere chiara anche agli studenti, che devono essere posti in grado di capire il tipo di operazione che viene loro richiesto, e sul quale saranno valutati.

Altra, e non secondaria, questione è se una riflessione personale possa essere considerata un'interpretazione, e d'altra parte, fino a che punto può essere "personale" un'interpretazione fondata su un unico tema uguale per tutti, individuato e definito dalla consegna. Da un lato, vi è la clausola programmatica e normativa che stabilisce la non necessità che testo/autore siano stati affrontati nell'insegnamento curricolare (infatti, si rileva la presenza di testi/autori non canonici): trattandosi di una prova *di competenze*, non è previsto che mobiliti conoscenze storico-contestuali; d'altra parte, però, un'interpretazione richiede, tra l'altro, esattamente tali conoscenze, di modo che è implausibile farla senza poterne disporre.

⁴⁷ Saggi e composizioni scolastici dovrebbero «honor the literacies that diverse students bring to the classroom. Any time we standardize writing, we sideline these diverse voices. Worse, we marginalize them» (Kittle, Gallagher 2021: 1-2).

Se l'interpretazione deve avere i caratteri dell'oggettività, significa che una sola è quella valida (quella del docente o del manuale)⁴⁸, allora lo studente deve, in un certo senso, "indovinarla", servendosi di riferimenti precisi e documentati a dati di contesto, che non può usare in modo eccessivamente disinvolto, e soprattutto particolarmente soggettivo: di conseguenza, tutte le interpretazioni vengono a assomigliarsi o a coincidere, e c'è da dubitare che sia lecito definirle "personali". Se, viceversa, l'interpretazione coincide con una riflessione personale, pertanto inevitabilmente soggettiva, occorre stabilire l'arduo confine tra le affermazioni arbitrarie e quelle autorizzate e ricevibili, e decidere chi lo debba stabilire e secondo quale criterio, oppure, in alternativa, ammettere come valida qualsiasi interpretazione, comprese quelle impressionistiche e estemporanee⁴⁹. Se, infine, l'interpretazione non è relativa al *testo*, bensì al singolo *tema* proposto, e va svolta tramite i già citati vari riferimenti, si tratta di un'operazione fondata esclusivamente sulla memoria, come già rilevato.

Si profila dunque un problema (forse *il* problema): la prova di italiano è *di italiano o di scrittura*? Se è di italiano, si deve verificare se il candidato conosca la letteratura, italiana, e/o straniera, il canone di autori e opere, se, cioè, abbia studiato e compreso gli argomenti trattati nelle ore curricolari, attraverso i manuali in adozione, analogamente a quanto avviene per le altre discipline; in aggiunta, si rende necessario anche prevedere un ruolo di un certo rilievo per le informazioni relative al contesto storico-letterario. Allora, forse, due sole tracce su sette sono poche per poterlo stabilire, risulta sin troppo facile evitarle per un candidato che voglia sottrarsi così alla verifica. Se invece è sufficiente che lo studente dimostri di saper scrivere, si può dire che gli sia valsa la pena di seguire per (almeno) tre anni le lezioni di letteratura, studiarla, analizzare i testi, fare schemi e sintesi dei quadri introduttivi a epoche e autori, nonché affrontare verifiche più o meno nozionistiche? E il docente, che ha impiegato la maggior parte del suo tempo nella trattazione di autori e argomenti di letteratura (peraltro, previsti dalle *Indicazioni nazionali*), può ritenere di avere fornito la giusta e necessaria preparazione ai suoi studenti? Per lo svolgimento delle altre cinque tracce, infatti, sarebbe stato assai più utile avere letto giornali, saggi, riviste e blog, e avere fatto esercizi e prove di scrittura.

Da questa risposta dipende, in larga misura, l'impostazione del curriculum quinquennale. Di fatto, la risposta potrebbe (e dovrebbe) essere: *di tutte e due*; così, per esempio, accade nella seconda prova per il Liceo classico, in cui, oltre alla traduzione del passo, viene richiesta anche la risposta a un questionario di tipo storico-contestuale. Per la prima prova, la difficoltà principale a prevedere una analoga operazione sembra essere proprio la rigidità delle tipologie testuali, che condiziona la scelta dei testi di appoggio e sgancia di fatto lo studio

⁴⁸ Se non una sola, comunque deve essere stabilito un *range* di accettabilità. In tutti i casi, non può venire accolto qualsiasi tipo di interpretazione.

⁴⁹ Su quest'ultima opzione, evidentemente, non possiamo dichiararci d'accordo.

della letteratura dalla pratica scrittoria. Di più: le strutture *promptizzate* condizionano addirittura i contenuti delle prove.

4.5. Tra riflessione, produzione, argomentazione

Passando alla tipologia B, nella Tab. 18 si osserva la presenza in tutte, o quasi, le consegne dei termini *argomentare*, *argomenti*, ma figurano varie oscillazioni e varianti, che di seguito esaminiamo.

Anno 2019	
B 1	Condividi le considerazioni di Montanari in merito all'importanza del patrimonio storico e artistico quale indispensabile legame tra passato, presente e futuro? Alla luce delle tue conoscenze e delle tue esperienze dirette, ritieni che «la bellezza salverà il mondo» o, al contrario, pensi che «la bellezza non salverà proprio nulla, se noi non salveremo la bellezza»? Argomenta i tuoi giudizi con riferimenti alla tua esperienza e alle tue conoscenze e scrivi un testo in cui tesi e argomenti siano organizzati in un discorso coerente e coeso.
B 2	Gli autori illustrano un paradosso dell'età contemporanea, che riguarda il rapporto tra la ricerca scientifica, le innovazioni tecnologiche e le concrete applicazioni di tali innovazioni. Elabora le tue opinioni al riguardo sviluppandole in un testo argomentativo in cui tesi ed argomenti siano organizzati in un discorso coerente e coeso. Puoi confrontarti con le tesi espresse nel testo sulla base delle tue conoscenze, delle tue letture e delle tue esperienze personali.
B 3	Dopo aver analizzato i principali temi storico-sociali del XX secolo, Corrado Stajano fa riferimento all'insicurezza e allo sconcerto che dominano la vita delle donne e degli uomini e che non lasciano presagire «quale sarà il destino umano dopo il lungo arco attraversato dagli uomini in questo secolo». Ritieni di poter condividere tale analisi, che descrive una pesante eredità lasciata alle nuove generazioni? A distanza di oltre venti anni dalla pubblicazione del saggio di Stajano, pensi che i nodi da risolvere nell'Europa di oggi siano mutati? Illustra i tuoi giudizi con riferimenti alle tue conoscenze, alle tue letture, alla tua esperienza personale e scrivi un testo in cui tesi e argomenti siano organizzati in un discorso coerente e coeso.
Anno 2022	
B 1	Liliana Segre espone alcune sue considerazioni personali che evidenziano il duplice aspetto della discriminazione - istituzionale e relazionale - legata alla emanazione delle «leggi razziali»; inquadra i ricordi della senatrice nel contesto storico nazionale e internazionale dell'epoca, illustrando origine, motivazioni e conseguenze delle suddette leggi. Esprimi le tue considerazioni sul fenomeno descritto nel brano anche con eventuali riferimenti ad altri contesti storici. Argomenta le tue considerazioni sulla base di quanto hai appreso nel corso dei tuoi studi ed elabora un testo in cui tesi e argomenti siano organizzati in un discorso coerente e coeso.
B 2	Sulla base delle tue conoscenze, delle tue esperienze personali e della tua sensibilità, elabora un testo nel quale sviluppi il tuo ragionamento sul tema del potere che la musica esercita sugli esseri umani. Argomenta in modo tale che gli snodi del tuo ragionamento siano organizzati in un testo coerente e coeso.
B 3	Il premio Nobel Parisi delinea possibili drammatici scenari legati ai temi del cambiamento climatico e dell'esaurimento delle risorse energetiche prospettando la necessità di urgenti interventi politici; condividi le considerazioni contenute nel brano? Esprimi le tue opinioni al riguardo, sulla base di quanto appreso nel tuo

	percorso di studi e delle tue conoscenze personali, elaborando un testo in cui tesi e argomenti siano organizzati in un discorso coerente e coeso.
Anno 2023	
B 1	Sulla base dei tuoi studi esponi le tue considerazioni sull'argomento proposto da Federico Chabod (1901-1960) nel brano e rifletti sul valore da attribuire all'idea di nazione, facendo riferimento a quanto hai appreso nel corso dei tuoi studi e alle tue letture personali. Elabora un testo in cui tesi e argomenti siano organizzati in un discorso coerente e coeso
B 2	Nel brano proposto Piero Angela (1928-2022) attribuisce un valore essenziale alla creatività umana nella corsa verso l'innovazione. Condividi le considerazioni contenute nel brano? Elabora un testo in cui esprimi le tue opinioni sull'argomento organizzando la tua tesi e le argomentazioni a supporto in un discorso coerente e coeso.
B 3	L'ipotesi con cui Oriana Fallaci (1929 – 2006) conclude il suo pensiero sulla storia, si riferisce ai tempi della Guerra fredda e della minaccia nucleare. Tuttavia, da allora, il susseguirsi di tensioni e conflitti non accenna a placarsi, anche nel nostro continente. Secondo te, la situazione è ancor oggi nei termini descritti dalla giornalista? Rispondi anche con esempi tratti dalle tue conoscenze degli avvenimenti internazionali e dalle tue letture elaborando un testo che presenti le tue tesi sostenute da adeguate argomentazioni.
Anno 2024	
B 1	Ritieni che il cosiddetto “equilibrio del terrore” possa essere considerato efficace anche nel mondo attuale, oppure sei dell'opinione che l'odierno quadro geopolitico internazionale richieda un approccio diverso per affrontare gli scenari contemporanei? Sviluppa in modo organico e coerente le tue argomentazioni, richiamando le tue conoscenze degli avvenimenti internazionali, anche facendo riferimento ad opere artistiche, letterarie, cinematografiche e/o teatrali attinenti all'argomento.
B 2	Sulla base delle tue conoscenze personali, delle tue esperienze e della tua sensibilità, elabora un testo nel quale sviluppi il tuo ragionamento sulla tematica proposta nel brano. Argomenta in modo tale che gli snodi della tua esposizione siano organizzati in un testo coerente e coeso.
B 3	Commenta il brano proposto, elaborando una tua riflessione sull'argomento come delineato criticamente da Nicoletta Polla-Mattiot. Condividi le considerazioni contenute nel brano? Elabora un testo in cui esprimi le tue opinioni organizzando la tua tesi e le argomentazioni a supporto in un discorso coerente e coeso

Tabella 18: Consegne a confronto: tipologia B (Produzione).

In quattro casi è presente una forma di contrapposizione dialettica tra due alternative:

- B 1 del 2019: *Condividi le considerazioni [...] o, al contrario, pensi che [...]*
- B 3 del 2019: *Ritieni di poter condividere tale analisi, [...] ? [...] pensi che i nodi da risolvere nell'Europa di oggi siano mutati?*
- B 3 del 2023: *Secondo te, la situazione è ancor oggi nei termini descritti dalla giornalista?*
- B 1 del 2024: *Ritieni che [...] possa essere considerato efficace anche nel mondo attuale, oppure sei dell'opinione che [...] richieda un approccio diverso per affrontare gli scenari contemporanei?*

In tutte e quattro si rileva che la consegna viene formulata tramite interrogative, nelle quali compaiono delle spie testuali (sottolineature nostre) che guidano la riflessione dello studente: *anche, ancor oggi, attuale, di oggi, contemporanei* sono tutti aggettivi e locuzioni che invitano il candidato a valutare la possibilità che gli scenari attuali siano almeno in parte diversi rispetto al passato e quindi si renda necessario non tanto respingere *in toto* la prima alternativa (infatti, coincide con quella riportata nel testo di appoggio: risulterebbe assai arduo schierarsi contro), bensì aggiungere aspetti e elementi, precisare o limitare affermazioni, fare riferimenti a episodi, valori, concezioni che cambiano nel tempo e vanno aggiornati e relativizzati.

Troviamo, poi, espressioni come *al contrario, poter, oppure* che, analogamente, svolgono la funzione di revocare in dubbio, sempre parzialmente, la prima tesi, a favore dell'aggiunta di qualche nuovo elemento.

Non siamo di fronte, dunque, a una radicale contrapposizione di idee, principi e visioni, bensì alla necessità di aggiungere e precisare qualche aspetto o concetto rispetto alla tesi iniziale, attualizzarla senza rigettarla: la logica argomentativa implicita in questo tipo di prova si fonda sulla precisazione, limitazione, problematizzazione di una tesi già data, e riconosciuta come sostanzialmente valida e indiscutibile. Di conseguenza, lavori di questo tipo non appaiono richiedere una struttura argomentativa rigidamente definita, come invece si presenta quella fondata sui *prompt* largamente adottati, tanto più se teniamo conto che il testo di appoggio è pur sempre un passo breve tratto da un testo o opera alquanto più estesi e complessi, in cui potrebbero già essere stati presenti (e infatti talora lo sono) argomenti diversi, approfondimenti, precisazioni e puntualizzazioni.

Siamo di fronte, anche qui, a un *non debatable topic*, e al già menzionato rischio di trovarsi infine di fronte a prove tutte uguali o alquanto simili, già guidate dalla consegna.

Nelle altre prove, appaiono diversi tipi di formulazione, che raggruppiamo sulla base di affinità intuitive; di seguito proponiamo le indicazioni relative alle operazioni logiche richieste dalla consegna:

- B 1 del 2019: *argomenta i tuoi giudizi*
- B 1 del 2022: *argomenta le tue considerazioni*
- B 3 del 2019: *illustra i tuoi giudizi*
- B 3 del 2022; B 2 del 2023; B 3 del 2024: *esprimi le tue opinioni*
- B 1 del 2022: *esprimi le tue considerazioni*
- B 1 del 2023: *esponi le tue considerazioni*
- B 2 del 2019: *elabora le tue opinioni*
- B 3 del 2024: *elabora una tua riflessione*

- B 1 del 2024: *sviluppa le tue argomentazioni*
- B 2 del 2022, B 2 del 2024: *sviluppa il tuo ragionamento*
- B 2 del 2019: *puoi confrontarti con le tesi del brano*

I verbi usati sono diversi, sebbene tutte le espressioni siano in generale riconducibili all'ambito argomentativo, mentre non sempre figura il termine *argomentazioni*, che viene usato come sinonimo rispetto a *giudizi, considerazioni, opinioni, riflessione, ragionamento*; solo in un caso si rileva l'invito esplicito a *confrontarsi con le tesi del brano*. Sono solo due i casi di formulazione ripetuta, una volta in tre e una volta in due consegne.

Passando alla seconda parte della consegna, si notano varie formulazioni relative al tipo di testo richiesto:

- *testo in cui tesi ed argomenti siano organizzati in un discorso coerente e coeso*, o con minime varianti (B 1, B 2 e B 3 del 2019; B 1 e B 3 del 2022; B 1 del 2023; B 3 del 2024)⁵⁰: le tre prove del 2019 risultano omogenee, a differenza delle successive annate
- B 2 del 2022 e B 2 del 2024, invece, hanno *Argomenta in modo tale che gli snodi del tuo ragionamento siano organizzati in un testo coerente e coeso*: qui appare il termine *snodi* (ma non si precisa se debbano essere tematici o argomentativi)
- B 2 del 2023 ha *Elabora un testo in cui esprimi le tue opinioni sull'argomento organizzando la tua tesi e le argomentazioni a supporto in un discorso coerente e coeso*
- B 3 del 2023 ha *elaborando un testo che presenti le tue tesi sostenute da adeguate argomentazioni*: in questa sola traccia appare il plurale *le tue tesi*
- B 1 del 2024 ha *Sviluppa in modo organico e coerente le tue argomentazioni* (l'unica traccia in cui non appare la parola *tesi*). Si rileva che
- è ancora attestata l'oscillazione tra *argomentazioni* (presenti solo in B 2 e B 3 del 2023; B 1 e B 3 del 2024) e *argomenti* (presenti in tutte le altre)
- in tutte le tracce, sebbene in termini diversi, si chiede in modo esplicito un collegamento rispetto al testo di appoggio, e in particolare si chiede al candidato se condivida o meno la tesi che tale testo esprime.

È evidente altresì che l'eterogeneità e l'apparente incoerenza di talune singole prove degli studenti potrebbero certo dipendere da precarie competenze scritte e compositive, ma in una certa misura possono essere determinate da qualche opacità insita nella formulazione della consegna medesima. Ci sembra che, in tutti i casi, possa essere utile prevedere l'unificazione delle consegne.

⁵⁰ In B 2 del 2019 vi è l'uso sia di testo *argomentativo*, sia di *argomenti* nella stessa traccia.

Riguardo agli ausili a disposizione del candidato, si rilevano i seguenti:

- solo il brano (B 2 del 2023; B 3 del 2024)
- *conoscenze* (B 1, B 2 e B 3 del 2019; B 2 del 2022); *conoscenze personali* (B 3 del 2022; B 2 del 2024)
- *quanto hai appreso nel corso dei tuoi studi*, o con minime varianti (B 1 e B 3 del 2022; B 1 del 2023)
- *letture* (B 2 e B 3 del 2019; B 3 del 2023); *letture personali* (B1 del 2023)
- *esperienze* (B 1 del 2019; B 2 del 2024); *esperienze personali* (B 2 e B 3 del 2019; B 2 del 2022); *esperienze dirette* (B 1 del 2019)
- *sensibilità* (in B 2 del 2022 e in B 2 del 2024)
- *conoscenze degli avvenimenti internazionali* (B 3 del 2023 e B 1 del 2024)
- *opere artistiche, letterarie, cinematografiche e/o teatrali* (B 1 del 2024).

A parte gli ultimi due, evidentemente riferiti a casi specifici, si tratta prevalentemente di *conoscenze*, comprese quelle scolastiche, e *letture*; le *esperienze* e, ancor più, la *sensibilità* appaiono invece categorie decisamente soggettive, che esulano da qualsiasi possibilità di valutazione propriamente detta, e introducono nella trattazione dell'argomento una componente personale rilevante, che richiede, e giustifica, sia l'uso della prima persona, sia modalità espressive non eccessivamente formali, sia l'opportunità di far ricorso a parti narrative. Ci sembra dunque necessario che a questa pluralità di fonti possa fare da contrappunto altrettanta libertà di impianto testuale per lo studente-scrittore: una libertà e capacità decisionale che non si improvvisano il giorno dell'esame, bensì vanno coltivate e formate nel tempo.

Passiamo, infine alla Tipologia C, le cui consegne sono poste a confronto nella Tab. 19.

Come osservato *supra*, la tipologia C prevede un'unica parte, e si rileva in tutte le tracce di tutti gli anni la medesima formulazione della consegna: *Puoi articolare il tuo elaborato in paragrafi opportunamente titolati e presentarlo con un titolo complessivo che ne esprima sinteticamente il contenuto*: l'uso di *puoi* lascia appunto la libertà di paragrafare e titolare, o meno, l'elaborato, pertanto, ai fini valutativi, ciò risulta ininfluente.

Se osserviamo la prima parte della consegna, relativa alle operazioni logiche richieste, si nota che, in tutte le tracce, appare il verbo *rifletti* (o il termine *riflessioni*), eccetto due: C 1 di 2023 e C 2 di 2024 che hanno *Esponi il tuo punto di vista e confrontati in maniera critica*; nel solo C 2 di 2022 si legge *Argomenta il tuo punto di vista*.

Anno 2019	
C 1	Sono trascorsi quasi quaranta anni dall'uccisione del Generale Carlo Alberto Dalla Chiesa, ma i valori richiamati nel discorso di commemorazione sopra riportato rimangono di straordinaria attualità. Rifletti sulle tematiche che si evincono dal brano, traendo spunto dalle vicende narrate, dalle considerazioni in esso contenute e dalle tue letture, dalle tue conoscenze, dalle tue esperienze personali. Puoi articolare il tuo elaborato in paragrafi opportunamente titolati e presentarlo con un titolo complessivo che ne esprima sinteticamente il contenuto.
C 2	A partire dal contenuto dell'articolo di Gatti e traendo spunto dalle tue conoscenze, letture ed esperienze, rifletti sul rapporto tra sport, storia e società. Puoi arricchire la tua riflessione con riferimenti a episodi significativi e personaggi di oggi e/o del passato. Puoi articolare il tuo elaborato in paragrafi opportunamente titolati e presentarlo con un titolo complessivo che ne esprima sinteticamente il contenuto.
Anno 2022	
C 1	Rifletti sulle questioni poste nel brano e confrontati anche in maniera critica e facendo riferimento alle tue conoscenze, alle tue esperienze personali e alla tua sensibilità, con la tesi espressa dall'autore, secondo il quale occorre ripensare la politica e l'economia a partire dalla consapevolezza, generata dalla pandemia, della nostra comune fragilità e del nostro comune destino. Puoi articolare il tuo elaborato in paragrafi opportunamente titolati e presentarlo con un titolo complessivo che ne esprima sinteticamente il contenuto.
C 2	In questo stralcio del loro saggio <i>Tienilo acceso</i> , gli autori discutono dei rischi della rete, soprattutto in materia di web reputation. Nel tuo percorso di studi hai avuto modo di affrontare queste tematiche e di riflettere sulle potenzialità e sui rischi del mondo iperconnesso? Quali sono le tue riflessioni su questo tema così centrale nella società attuale e non solo per i giovani? Argomenta il tuo punto di vista anche in riferimento alla cittadinanza digitale, sulla base delle tue esperienze, delle tue abitudini comunicative e della tua sensibilità. Puoi articolare il tuo elaborato in paragrafi opportunamente titolati e presentarlo con un titolo complessivo che ne esprima sinteticamente il contenuto.
Anno 2023	
C 1	Nella <i>Lettera aperta</i> indirizzata nel dicembre 2021 al Professor Patrizio Bianchi, allora Ministro dell'Istruzione, i firmatari, illustri esponenti del mondo accademico e culturale italiano, hanno espresso una serie di riflessioni relative all'esame conclusivo del secondo ciclo di istruzione. Esponi il tuo punto di vista e confrontati in maniera critica con le tesi espresse nel testo. Puoi articolare il tuo elaborato in paragrafi opportunamente titolati e presentarlo con un titolo complessivo che ne esprima sinteticamente il contenuto.
C 2	Nell'articolo di Marco Belpoliti viene messo in evidenza un atteggiamento oggi molto comune: il non sapere attendere, il volere tutto e subito. A partire dal testo proposto e traendo spunto dalle tue esperienze, dalle tue conoscenze e dalle tue letture, rifletti su quale valore possa avere l'attesa nella società del "tempo reale". Puoi articolare il tuo elaborato in paragrafi opportunamente titolati e presentarlo con un titolo complessivo che ne esprima sinteticamente il contenuto.
Anno 2024	
C 1	Nell'opera autobiografica da cui è tratto il testo proposto, Rita Levi-Montalcini (1909-2012), premio Nobel per la Medicina nel 1986, considera l'imperfezione come valore. A partire dal brano e traendo spunto dalle tue esperienze, dalle tue conoscenze e dalle tue letture, rifletti su quale significato possa avere, nella società contemporanea, un "elogio dell'imperfezione". Puoi articolare il tuo elaborato in paragrafi opportunamente titolati e presentarlo con un titolo complessivo che ne esprima sinteticamente il contenuto.

C 2	Nel brano l'autore riflette sul mutamento che ha subito la scrittura diaristica a causa dell'affermazione dei blog e dei social: esponi il tuo punto di vista sull'argomento e confrontati in maniera critica con le tesi espresse nel testo. Puoi articolare il tuo elaborato in paragrafi opportunamente titolati e presentarlo con un titolo complessivo che ne esprima sinteticamente il contenuto.

Tabella 19: Consegne a confronto: tipologia C (*Riflessione critica*).

Gli ausili e spunti di ragionamento, oltre naturalmente al testo di appoggio, appaiono sostanzialmente analoghi a quelli proposti per la tipologia B:

- il solo testo di appoggio (C 2 del 2023 e in C 2 del 2024)
- *letture* (C 1 e C 2 del 2019; C 2 del 2023; C 1 del 2024)
- *conoscenze* (C 1 e C 2 del 2019; C 1 del 2022; C 2 del 2023; C 1 del 2024)
- *esperienze personali* (C 1 e C 2 del 2019; C 1 e C 2 del 2022; C 2 del 2023; C 1 del 2024)
- *sensibilità* (C 1 del 2022; C 2 del 2022)
- *abitudini comunicative* (C 2 del 2022)
- *episodi significativi e personaggi di oggi e/o del passato* (C 2 del 2019).

Si rileva che, escludendo le ultime due categorie, evidentemente legate allo specifico contesto comunicativo, le più rappresentate sono esattamente quelle previste anche per A e per B: *letture e conoscenze*; le rimanenti, *esperienze* e soprattutto *sensibilità*, fanno parte di un ambito estremamente soggettivo e personale, come analogamente osservato per B. In questi tipi di produzione l'esperienza ci mostra che la frequente pratica scrittoria e compositiva risultano fondamentali per condurre i ragazzi a fare scelte ragionate e responsabili circa le fonti dei loro ragionamenti, i criteri di rilevanza, l'ordine in cui disporli, l'equilibrio con cui sceglierli, evitando sbilanciamenti verso modalità espressive esclusivamente soggettive.

Secondo quanto *supra* rilevato, non appare giustificato richiedere di impiegare registri espressivi particolarmente formali, né di evitare l'uso della prima persona, pur se queste e simili indicazioni compaiono talora tassativamente già nelle tracce sin dal primo Biennio. La consegna richiede un testo "coerente e coeso": l'affermazione è tautologica, dato che il testo deve essere per definizione "coerente e coeso"; non vi sono, del resto, né esplicite indicazioni relative alla struttura testuale, alle sue parti o componenti, e al loro ordine compositivo, né differenze rilevanti rispetto alla consegna di A e di B. A ben vedere, una consegna così formulata può essere intesa come implicita autorizzazione a uscire dalla gabbia delle strutture obbligate, certo non nel senso di consentire un tipo di elaborato qualsiasi per ciascun argomento o testo; al contrario, se la libertà dello studente è accompagnata dalla responsabilità e dalla motivazione a scrivere e esprimersi, suona come un invito a leggere e analizzare, sin dalle ore curricolari, differenti realizzazioni individuali di tipologie generali.

5. Che cosa (far) leggere, che cosa (far) scrivere

Non sembra dunque praticabile né la strada del *teaching to the test*, né quella di *teaching to anything but the test*. È necessario progettare un lavoro *by design*, nel migliore interesse degli studenti.

Il più vistoso limite della didattica laboratoriale, come sovente viene intesa e praticata, è ritenere che l'innovazione debba necessariamente consistere nel rigettare in blocco tutta la tradizione, compresi magari i contenuti culturali e la storia letteraria, così che la laboratorialità viene ridotta a semplificazione e facilitazione di attività e pratiche comuni, ovvero completamente nuove, ma “nel vuoto”. In alternativa, viene fatta consistere nel voler mantenere i tradizionali assetti e limitarsi a collocare, ogni tanto, qua e là, un modulo “innovativo” (secondo metodologie diverse, non necessariamente coerenti tra di loro) o un compito di realtà, svolti come lavoro di gruppo, o come approfondimenti, in funzione talora ludica e motivante⁵¹.

Per quanto esperienze nuove e diverse possano essere apprezzate e risultare formative e interessanti, è sempre presente il rischio della “piantina di Maycomb”⁵²: occorre semmai prevedere percorsi coerenti e sostenibili, e porli in dialogo e relazione reciproca entro una progettazione lungimirante, realizzata *by design*, intenzionale sin dall'inizio.

La normativa riguardante la didattica speciale (MIUR Nota 1143 17/5/2018) richiede di non limitarsi a aggiungere misure straordinarie a curricula che restano ordinari, bensì di progettare curricula inclusivi, che rispondano alle esigenze formative e al profilo della specifica classe, e prevedano l'adattamento del singolo al contesto, ma anche viceversa. A nostro parere, un ragionamento analogo può essere fatto valere anche per la didattica laboratoriale: una varietà di approcci, attività e percorsi eterogenei non è – di sicuro non è sempre, né per tutti – produttiva.

Senza la pretesa di poter fornire indicazioni valide per tutti e in assoluto, richiamandoci alla nostra esperienza, a partire dallo studio della storia letteraria, rileviamo che il limite dell'insegnamento fondato su principi storicistici non risiede nell'impianto medesimo, indispensabile per orientare lo studente e svolgere analisi dei testi, bensì nel fatto di essere l'unica prospettiva praticata. Abbiamo riscontrato utile e proficuo, poi, proporre agli studenti, per ciascun anno di corso, attività di lettura e di scrittura svolte in parte in orario curricolare e però accompagnate da paralleli progetti di lettura e scrittura indipendenti, dotati di *purpose*, e ragionevolmente monitorati e valutati dal do-

⁵¹ Per la definizione di didattica laboratoriale, ci permettiamo di rinviare ancora al nostro contributo nella sezione *Ricerca* di questo fascicolo.

⁵² Cfr. Gallagher, Kittle 2018: 22-23.

cente: prevedere letture ampie e diversificate, ritagliando appositi spazi, secondo un'azione mirata⁵³; praticare, inoltre, progetti di scrittura fondati su scelte e decisioni personali più che su una valutazione continua e invasiva, e nel contempo tali da insegnare ai ragazzi a interrogare i testi, a creare e costruire loro stessi i loro percorsi letterari e critici⁵⁴: formare i giovani non solo a rispondere alle domande, bensì a porsele, e a sapere dove cercare le risposte, come cercarle, e come dibatterle⁵⁵.

Insegnare a leggere/scrivere (anche agli studenti più grandi, in modo totalmente diverso rispetto ai più piccoli⁵⁶) è un'opportunità importante, sfidante e remunerativa anche per noi docenti: analizzare e commentare i testi in dettaglio, leggerli insieme alla nostra classe, condurre i ragazzi, ciascuno a suo modo, a percorrere strade diverse, sviluppare interesse e passione, scoprire un po' per volta opere di *fiction* e anche saggi, articoli e studi.

La nostra esperienza ci ha mostrato che il *workshop* o WRW – nella versione specifica per la Scuola superiore, come l'abbiamo in questi due articoli sommariamente descritta, sulla base delle indicazioni desunte dai testi americani originali – da un lato, supera la logica delle attività e esperienze episodiche, dall'altro quella dei percorsi standardizzati, preconfezionati e uguali per tutti⁵⁷. Alcune abitudini e prassi di lavoro possono infine diventare dei veri e

⁵³ Esistono ricerche e statistiche che dimostrano come anche solo dieci minuti di lettura al giorno rendono possibile un miglioramento delle prestazioni dello studente, non solo nelle discipline linguistico-letterarie: cfr. Gallagher, Kittle 2018: 29-31 e Beers, Probst 2017, 135.

⁵⁴ «A writer needs to take risks and experiment in order to improve, but student writers suffer when their efforts are treated like bread dough, to be smacked down just as it begins to rise. [...] If students take risks and we grade every stumble, they will stop moving» (Gallagher, Kittle 2018: 128).

⁵⁵ «Compelling essays are less about certainty and more about exploration. In coming to understand or explore a subject in an essay, the writer should not be bound by form or style» (Kittle, Gallagher 2021: 1).

⁵⁶ Ci richiamiamo al modello di lettura strategica rappresentato attraverso la *Scarborough's Reading Rope* (Scarborough 2001), secondo cui l'abilità di lettura è raffigurata visualmente come una corda costituita da molteplici fili, che rappresentano le componenti (abilità e strategie) della *Skilled Reading*: di queste, solo alcune, le *lower strands*, vanno ritenute "finite", vengono di norma apprese in età infantile e nel tempo divengono *increasingly automatic* (*Phonological Awareness, Decoding, Sight Recognition*), mentre le altre cinque, le *upper strands*, risultano potenzialmente "infinite", possono essere costantemente implementate e vengono definite *increasingly strategic* (*Background Knowledge, Vocabulary, Language Structures, Verbal Reasoning, Literacy Knowledge*).

⁵⁷ «We need a map to set the pace and to organize our thinking. We need a deep understanding of where we are going and how units connect to intentionally deepen our students' skill sets in reading, writing, listening, speaking, and critical thinking [...] we must plan units with purpose and vision from the start, or we risk a curriculum of parts that won't help students understand the whole of literacy [...] There is an intentional planned arc to a school year [...] We know we are not moving students through books or units, but rather moving students toward greater independence and control of their decisions and experiences as readers and writers. We love the challenge of this complex work» (Gallagher, Kittle 2018: 44).

propri atteggiamenti (*attitude*) e modificare in modo significativo e duraturo le competenze e i comportamenti degli studenti:

Students will engage in reading when they are given time to read, choice in what they read, and access to the best books we can get our hands on. Students will approach writing with greater ease when they've practiced generating their own thinking instead of being restricted by the teacher's questions. [...] it builds curiosity – an interest in language, in words, and in analyzing the moves writers make to create sentences that hold our attention (Gallagher, Kittle 2018: 223)

Riferimenti bibliografici

- Atwell, Nancie (2014), *In the Middle. A lifetime of learning about writing, reading and the adolescents*, Portsmouth NH, Heinemann.
- Beers, Kylene – Probst, Robert E. (2017), *Disrupting Thinking: Why How We Read Matters*, New York, Scholastic.
- Booth, Wayne C. (1983), *The Rhetoric of Fiction*, Chicago, University of Chicago Press.
- Gallagher, Kelly – Kittle, Penny (2018), *180 days. Two teachers and the quest to engage and empower adolescents*, Portsmouth NH, Heinemann.
- Kittle, Penny – Gallagher, Kelly (2021), *Four essential studies. Beliefs and practices to reclaim student agency*, Portsmouth NH, Heinemann.
- Leondini, Stefania (2020), *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*, in «Italiano a scuola», 2, pp. 109-128.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2010), *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'art. 10, comma 3, del d.P.R. 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo d.P.R.*
- Richards, Jack C. (2013), *Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design*, in «RELC Journal», 44 (1), pp. 5-33.
- Rosenblatt, Louise M. (1956), *The Acid Test for literature teaching*, in «The English Journal», 45, 2 (Feb. 1956), pp. 66-74.

- Scarborough, Hollis S. (2001), *Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)Abilities: Evidence, Theory, and Practice*, in Neuman S. – Dickinson D. (Eds.), *Handbook for Research in early literacy*, New York, Guilford Press.
- Von Foerster, Heinz (1987), *Sistemi che osservano*, Roma, Astrolabio Ubaldini.
- Wiggins, Grant – McTighe, Jay (2011), *The Understanding by Design guide to creating high-quality units*, Alexandria VA, ASCD.
-

Apprendere parole: un'app per l'ampliamento lessicale e la stimolazione grammaticale

DEBORA MUSOLA / COOPERATIVA LOGOGENIA ONLUS

***Apprendere parole* [Learning Words]: an app to support lexical expansion and grammatical development**

Apprendere parole (Learning Words) is a free app designed according to the Logogenia method to help deaf students expand their knowledge of Italian vocabulary and strengthen their recognition of grammatical information, which is conveyed through the endings of lexical elements (nouns, verbs, adjectives) and the forms of functional elements (pronouns, prepositions, functional verbs). The app was developed to stimulate both vocabulary learning and grammatical experience in deaf students, but it is also useful for learners of Italian as a second language (L2).

Apprendere parole è una app gratuita costruita secondo l'approccio del metodo Logogenia per consentire agli studenti sordi di ampliare la conoscenza del lessico dell'italiano e di consolidare il riconoscimento delle informazioni grammaticali, che sono veicolate dalle desinenze degli elementi lessicali (nomi, verbi, aggettivi) e dalle forme degli elementi funzionali (pronomi, preposizioni, verbi funzionali). L'app è stata elaborata per sollecitare l'apprendimento lessicale e l'esperienza grammaticale degli studenti sordi, ma è utile anche nell'esposizione all'italiano L2.

DEBORA MUSOLA (d.musola@logogenia.it) è dottore di ricerca in Linguistica e logogenista. Applica il metodo Logogenia con studenti e adulti sordi. È docente a contratto per Fondamenti e Didattica della Linguistica presso il CdL in Scienze della Formazione Primaria e presso il Corso TFA Sostegno dell'Università di Verona.

Copyright © 2025 Debora Musola
Il testo di questo contributo è distribuito con licenza Creative Commons BY.
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. Acquisizione dell'italiano e sordità

La sordità preverbale, a seconda della sua gravità, compromette o impedisce l'accesso naturale, tramite il canale uditivo, alle lingue parlate. La ridotta esperienza dell'input linguistico può avere ripercussioni sull'acquisizione della struttura grammaticale dell'italiano e sulla costruzione del vocabolario (Rinaldi *et al.* 2018). Gli errori più frequenti riguardano l'omissione (1) o la selezione (2) degli elementi funzionali e la violazione dell'accordo morfologico tra vari elementi (3):

- (1) Io vinto!
- (2) Tom ha scivolato rompendo i piatti.
- (3) Dove va tu?¹

Apprendere parole si inserisce in questo contesto per offrire opportunità di arricchimento del lessico dell'italiano e di osservazione delle sue proprietà grammaticali nel lavoro con studenti sordi e/o con italiano L2. È un'iniziativa proposta da Cooperativa Logogenia Onlus in collaborazione con Francesco Vespignani, docente del Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione dell'Università di Padova, che ha aderito mettendo a disposizione le sue competenze in favore della collettività.

Si tratta di una web app gratuita, costruita secondo l'approccio della Logogenia e disponibile al sito www.apprendereparole.it. Per utilizzarla è necessario il collegamento alla rete internet ed un device (pc, tablet, smartphone). L'utente deve essere in grado di leggere; in caso di difficoltà di lettoscrittura o con utenti prescolari, l'adulto di riferimento può leggere le frasi. È possibile scegliere tra carattere maiuscolo o minuscolo. È altresì possibile utilizzare la LIS (Lingua dei segni italiana) per tradurre la frase che introduce la parola in esame. Attualmente (ottobre 2024), la app è accessibile in modo libero. A breve, completata la costruzione della pagina di registrazione, sarà utilizzabile tramite *login*, rimanendo sempre gratuita. La registrazione consentirà al sistema informatico di riconoscere le fragilità lessicali e grammaticali del singolo utente e di fornire items adeguati ai suoi bisogni.

La Logogenia è un metodo di stimolazione grammaticale che interviene sulle fragilità linguistiche in italiano dell'alunno sordo; può essere applicata con tutti gli alunni sordi, indipendentemente dalla conoscenza della LIS e dal livello di recupero uditivo, poiché utilizza come canale principale di comunicazione la lingua scritta, anziché la lingua parlata. È utilizzata anche nell'esposizione all'italiano L2 (Musola, Olivero 2022). Il suo strumento cardine sono le coppie minime di frasi, ossia coppie di frasi distinte per un unico elemento in base a diversi tipi di opposizione linguistica: in primo luogo

¹ Gli esempi sono tratti da Chesi 2006.

l'opposizione lessicale, che consente di esporre l'utente al materiale lessicale dell'italiano:

- (4) Tocca la casa.
Tocca la pentola.
- (5) Disegna una ragazza che corre.
Disegna una ragazza che dorme.
- (6) Indica la maestra alta.
Indica la maestra contenta.

L'opposizione grammaticale tra frasi si realizza attraverso contrasti di forma (7), di ordine (8), di presenza/assenza (9), di sostituzione (10) e di grammaticalità (11):

- (7) Tocca quello alto.
Tocca quella alta.
- (8) Metti il quaderno sopra il libro.
Metti il libro sopra il quaderno.
- (9) Lo zio Antonio dorme.
Lo zio di Antonio dorme.
- (10) Il piccione vola dal tetto.
Il piccione vola sul tetto.
- (11) *I nonni gioca.
I nonni giocano.

2. Caratteristiche di *Apprendere parole*

Apprendere parole è stata sviluppata per ampliare la conoscenza degli elementi lessicali (nomi, verbi e aggettivi) e per consolidare il riconoscimento delle informazioni grammaticali, che sono veicolate dalle desinenze degli elementi lessicali e dagli elementi funzionali (pronomi, preposizioni, congiunzioni, articoli) dell'italiano.

Apprendere parole ha tre punti di forza. In primo luogo, sollecita l'apprendimento attivo tramite la scoperta del significato delle parole. Infatti, l'associazione parola-significato (rappresentato graficamente tramite disegni appositamente realizzati) non è prestabilita: l'utente deve agire toccando immagini, frasi o parole sullo schermo. In base alla sua scelta, egli riceve un feedback visivo che segnala la correttezza della sua ipotesi di significato.

Inoltre, l'app stimola l'attenzione alle proprietà grammaticali delle parole. Tutti gli items, infatti, sono inseriti all'interno di frasi, nelle quali svolgono funzioni sintattiche (soggetto o complemento) e mostrano forme in base alla loro natura grammaticale. L'arricchimento lessicale diventa dunque strumento di consolidamento grammaticale. Infine, la app è accessibile all'utente sordo poiché utilizza la modalità visiva della lingua italiana, la lingua scritta.

2.1. I compiti

La app propone tre compiti. Con il primo, l'utente è coinvolto nella scoperta del significato delle parole: fra i due disegni presentati, dovrà scegliere quello che ritiene corretto. La possibilità di scegliere solo tra due alternative riduce gli errori e rende gratificante l'esperienza di gioco.

Con il secondo compito, l'utente è invitato ad esplorare le proprietà morfologiche delle parole individuando i significati trasmessi dalle forme che queste possono assumere nella frase.

Attraverso il terzo compito, l'utente sperimenta le relazioni tra le parole verificando i rapporti di accordo che nomi, aggettivi, pronomi e verbi intrattengono e riconoscendo la corretta selezione dell'ausiliare.

La Tab. 1 mostra i compiti previsti per ogni categoria grammaticale considerata.

	Scopri il significato	Scopri le forme	Scopri le relazioni
Nomi	x	x	
Aggettivi	x	x	x
Verbi	x	x	x
Pronomi personali	x		
Preposizioni	x		
Verbi funzionali	x		x

Tabella 1: Categorie grammaticali e tipi di attività.

2.2. L'organizzazione del materiale lessicale

Per la selezione del materiale lessicale si sono considerati il Nuovo Vocabolario di Base (De Mauro 2007) e il PVB (Caselli *et al.* 2015), oltre a materiali utilizzati nell'ambito dell'apprendimento dell'italiano come L2 (Tartaglione 2018).

Gli items afferenti alla categoria Nome sono stati selezionati in base ai principali contesti d'uso, tra i quali: parti del corpo, vestiario e accessori, ambienti e oggetti della casa e della scuola, edifici e luoghi pubblici, mestieri e mezzi di trasporto.

Gli items relativi alla categoria Verbi sono stati organizzati in cinque sotto gruppi in base alla loro valenza e alla selezione dell'ausiliare: verbi con ausiliare *essere* (inaccusativi e di movimento e pronominali), verbi inergativi,

verbi transitivi, verbi ditransitivi (Prandi, De Santis 2019; Sabatini, Coletti 2024). I disegni che riproducono il significato dei verbi sono *gif*, ossia immagini in movimento, affinché il significato verbale possa manifestarsi in quanto processo che si realizza nel tempo.

Gli items relativi alla categoria Aggettivi sono inseriti in batterie di 4 o 6 e sono abbinati a uno o più nomi. L'utente deve quindi selezionare il disegno corretto tra due immagini che rappresentano il significato dello stesso nome con due caratteristiche distinte:

- (12) Tocca il cane bagnato.
Tocca il cane pesante.

Il compito sulle preposizioni contempla diversi tipi di contesti frasali. In primo luogo, mediante *gif*, sono stati creati contesti per mostrare il punto di partenza e di arrivo espressi da verbi di movimento (13); altre coppie minime di frasi, distinte per la presenza o l'assenza della preposizione, realizzano l'alternanza tra frasi presentative e frasi con complementi introdotti da preposizioni (14-15); infine, altri contesti mostrano l'alternanza tra complemento di termine e il complemento di specificazione (16):

- (13) Il merlo vola dal nido.
Il merlo vola sul nido.
(14) È il mare.
È al mare.
(15) È la dottoressa.
È della dottoressa.
(16) La maestra mostra il disegno al bambino.
La maestra mostra il disegno del bambino.

Un'area di lavoro è stata dedicata ai verbi funzionali *essere* e *avere* in tre distinti contesti: copula vs struttura transitiva (17), diatesi attiva e passiva (18) e selezione dell'ausiliare in giudizi di grammaticalità (19):

- (17) Anna è una bambola.
Anna ha una bambola.
(18) Il professore ha ringraziato lo studente.
Il professore è ringraziato dallo studente.
(19) Il ragazzo ha tornato.
Il ragazzo è tornato.

L'attività sui pronomi, di prossima attivazione, prevede sia il pronome complemento oggetto sia il pronome complemento indiretto nelle forme che mostrano genere e numero. A partire dalla frase sullo schermo, l'utente dovrà scegliere tra due proposte il referente corretto, riconoscendo la concordanza di tratti espressi sul nome (20) e/o sull'articolo, nel caso di nomi in *-e* (21) o invariabili (22).

(20) Il signore lo compra.	Il libro. / La pentola.
(21) La bambina la pulisce.	La lente. / Le lenti.
(22) Il ragazzo le guarda.	La moto. / Le moto

3. L'utilizzo individualizzato di *Apprendere parole*

L'operatore che utilizza *Apprendere parole* in ambito educativo (docente di sostegno, assistente alla comunicazione, educatore, logogenista) o rieducativo può coinvolgere l'utente accompagnandolo ad utilizzare le parole offerte dalla app in relazione al proprio contesto di vita. Ad esempio, Michele, studente sordo di 16 anni, invitato a inventare frasi con il verbo *pensare*, ha prodotto tre distinte frasi, in riferimento a sé, alla sorellina e all'amico. La produzione di queste frasi diventa in un secondo momento occasione per consolidare l'utilizzo della preposizione *a* in combinazione con questo verbo:

- (23) Io penso la moto.
 Mia sorella pensa il mare.
 Il mio amico pensa la Spagna.²

Nel compito di scoperta del significato dei nomi, Michele ha incontrato *rasoio*, che ha associato ad altri elementi lessicali afferenti al medesimo contesto d'uso: uomo, barba, tagliare. Successivamente, l'operatore ha ampliato quel contesto arricchendolo con altri lemmi: lama, tagliente, barbiere.

Attraverso l'utilizzo di *sinonimie di frasi* l'operatore può introdurre sinonimi, ognuno inserito nel proprio contesto frasale, per non trascurarne le proprietà grammaticali³:

- (24) L'esercizio è giusto.
 L'esercizio è corretto.
 L'esercizio è esatto.

Apprendere parole è stata elaborata per favorire l'ampliamento della conoscenza del lessico dell'italiano per la situazione specifica dell'alunno sordo, che può avere una limitazione non solo dell'esperienza lessicale, ma soprattutto dell'input grammaticale. *Apprendere parole* favorisce inoltre la scoperta autonoma del significato, mettendo l'utente nelle condizioni di potenziare il suo intuito linguistico per consolidare la sua conoscenza dell'italiano scritto e la sua autonomia linguistica.

È possibile entrare in contatto con gli autori scrivendo all'indirizzo mail apprendereparole@logogenia.it.

² Per gentile concessione di Cooperativa Logogenia.

³ Sull'utilizzo delle sinonimie di frasi si veda anche Musola, Olivero, Morini 2023.

Riferimenti bibliografici

- Belletti, Adriana – Guasti, Maria Teresa (2015), *The acquisition of Italian*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- Caselli, Maria Cristina – Bello, Arianna – Rinaldi, Pasquale – Stefanini, Silvia – Pasqualetti, Patrizio (2015), *Il primo vocabolario del bambino*, Milano, FrancoAngeli.
- Chesi, Cristiano (2006), *Il linguaggio verbale non standard dei bambini sordi*, Roma, Edizioni Universitarie Romane.
- Chesi, Cristiano – Gherzi, Giorgia – Musola, Debora (2019), *L'acquisizione dei pronomi clitici nei sordi: evidenze a favore dell'esposizione a coppie minime*, in «Studi e Saggi Linguistici», 57, pp. 17-70.
- De Mauro, Tullio (2016), *Nuovo Vocabolario di base della lingua italiana*, <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana> (ultima consultazione: 31.05.2025).
- Franchi, Elisa – Musola, Debora (2012), *Percorsi di Logogenia 1/Strumenti per l'arricchimento del lessico con il bambino sordo*, Venezia, Cafoscarina.
- Ježec, Elisabetta (2005), *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*, Bologna, il Mulino.
- Musola, Debora – Musella, Valentina – Bortolazzo, Eleonora (2020), *Stimolazione grammaticale per coppie minime*, Trento, Erickson.
- Musola, Debora – Olivero, Silvia – Morini, Micaela (2023), *Sordità e comprensione del testo*, Trento, Erickson.
- Musola, Debora – Olivero, Silvia (2022) (a cura di), *Strumenti di Logogenia per apprendenti italiano L2*, Cagliari, Edizioni Enrico Spanu.
- Prandi, Michele – De Santis, Cristina (2019), *Manuale di linguistica e grammatica italiana* Torino, Utet Università.
- Rinaldi Pasquale – Tomasuolo Elena – Resca Alessandra (2018), *La sordità infantile: nuove prospettive di intervento*, Trento, Erickson.
- Sabatini, Francesco – Coletti, Vittorio (2024), *Dizionario italiano Sabatini Coletti*, Torino, Hoepli.
- Tartaglione, Roberto (2019), *Le prime 3000 parole*, Firenze, Alma Edizioni.
-

Un passo avanti: un nuovo MOOC multilingue sulle competenze sociopragmatiche per l'inclusione linguistica di migranti e rifugiati

MATTEO VIALE

***One step forward*: a new multilingual MOOC on sociopragmatic skills for linguistic inclusion of migrants and refugees**

This paper presents and discusses a recent tool for the linguistic integration of migrants and refugees: the MOOC *One Step Forward*, developed within the framework of the European project INCLUDEED. The MOOC is available in six languages (Italian, English, French, German, Portuguese, and Spanish) and is notable for its focus – through videos and online activities – on the communicative and pragmatically effective use of language, as well as on the learning of sociocultural information useful for everyday interaction, aspects often overlooked by more traditional tools.

Il contributo presenta e discute un recente strumento per l'integrazione linguistica di migranti e rifugiati, il MOOC *Un passo avanti*, creato nel contesto del progetto europeo INCLUDEED. Il MOOC è disponibile in sei lingue (italiano, inglese, francese, tedesco, portoghese e spagnolo) e ha la particolarità di focalizzarsi, attraverso video e attività online, sull'uso comunicativo e pragmaticamente efficace della lingua e sull'apprendimento di informazioni socioculturali utili per interagire nella vita di tutti i giorni, aspetti spesso trascurati dagli strumenti più tradizionali.

MATTEO VIALE (matteo.viale@unibo.it) insegna Didattica della lingua italiana e Storia della lingua italiana all'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 Bologna University Press.

Copyright © 2025 Matteo Viale.

Il testo di questo contributo è distribuito con licenza Creative Commons BY.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. Dalla *Guida per l'inclusione linguistica dei migranti* al MOOC

Nel numero del 2022 di «Italiano a scuola» (Viale 2022) è stata presentata e discussa l'impostazione della *Guida per l'inclusione linguistica dei migranti* (AA.VV. 2022), uno strumento rivolto al variegato mondo di chi si occupa di integrazione linguistica di migranti e rifugiati senza specifiche competenze glottodidattiche¹.

La *Guida*, disponibile in sei lingue (italiano, inglese, spagnolo, francese, tedesco e portoghese), ciascuna edizione adattata agli specifici contesti linguistici e culturali dei diversi paesi, rappresentava il primo frutto del progetto europeo INCLUDEED (*Social cohesion and INCLUsion: DEveloping the EDucational Possibilities of the European Multilingual Heritage through Applied Linguistics*). Il progetto, ora concluso, aveva come obiettivo fornire strumenti utili all'inclusione linguistica di migranti e rifugiati².

Come discusso in modo particolare nel V capitolo della *Guida* e poi confermato in altre ricerche³, dall'analisi dei materiali didattici, cartacei e digitali, dedicati espressamente all'integrazione linguistica dei migranti, accanto a molti elementi positivi, emergevano alcune inadeguatezze sul piano dell'illustrazione degli usi pragmatici e sociolinguistici, con indicazioni quasi del tutto assenti e in alcuni casi fuorvianti per un efficace uso della lingua del paese di arrivo, tanto più importante per una categoria di apprendenti con necessità di ricorrere fin da subito alla lingua nel modo più adeguato possibile per esigenze pratiche, come ad esempio la ricerca di lavoro o di un alloggio.

Proprio a partire da queste consapevolezza, i partecipanti al progetto hanno realizzato un secondo prodotto digitale, *Un passo avanti. Strumenti per l'interazione quotidiana in italiano*, che di seguito si presenterà brevemente.

¹ Le diverse versioni della Guida si possono scaricare gratuitamente al link <https://site.unibo.it/includeed/it/la-guida-per-l-inclusione-linguistica>. Si rimanda a Viale 2022 per una discussione articolata delle sue premesse teoriche e per gli opportuni rinvii bibliografici.

² Le università europee coinvolte, ciascuna per le rispettive lingue nazionali, sono l'Universidad de Salamanca (Spagna), l'Université de Poitiers (Francia), il Trinity College Dublin (Irlanda), l'Universidade de Coimbra (Portogallo) e la Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (Germania), oltre all'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna per l'Italia. Per informazioni più dettagliate sul progetto si vedano il sito generale del progetto INCLUDEED, <https://includeed.usal.es/>, e quello dell'unità di ricerca italiana, <https://site.unibo.it/includeed/it>.

³ Per un'analisi di materiali didattici rivolti a migranti dal punto di vista sociolinguistico e pragmatico si vedano Caviglia, Viale 2022; 2024, che presentano i risultati di ricerche che si inseriscono nelle attività del progetto INCLUDEED.

2. La struttura del MOOC *Un passo avanti*

Nel proposito di passare dalla teoria, rappresentata dalla *Guida*, alla pratica, il progetto INCLUDEED ha puntato innanzitutto sulla realizzazione di un MOOC (acronimo di *Massive Open Online Course*): uno strumento *online*, completamente gratuito, facilmente accessibile e rivolto a un numero potenzialmente illimitato di utenti. Dal punto di vista dei contenuti, il MOOC, intitolato per l'italiano *Un passo avanti. Strumenti per l'interazione quotidiana in italiano*, si propone di andare oltre l'apprendimento tradizionale della lingua del paese ospitante per focalizzarsi appunto sugli usi sociopragmatici nel modo più semplice e concreto possibile. Per questa ragione, il suo target è rappresentato da apprendenti con un livello di conoscenza linguistica medio-alta. Il MOOC, uscito nel 2023, è disponibile all'indirizzo <https://includeed.usal.es/course/>.

Nella realizzazione del MOOC, attraverso un lavoro comune alle università europee coinvolte e poi declinato nelle sei lingue per le quali è disponibile⁴, si è cercato di trasmettere la cultura del paese ospitante attraverso *input* linguistici, immaginando scene animate e dialoghi legati a situazioni comunicative reali, con un vocabolario realistico e dialoghi credibili.

Per ciascuna lingua, è strutturato in quattro unità, ognuna dedicata all'illustrazione di specifiche abilità sociopragmatiche che riflettono le principali situazioni in cui un migrante può trovarsi:

- Unità 1. *Come chiedere qualcosa in italiano*
- Unità 2. *Come chiedere scusa in italiano*
- Unità 3. *La cortesia linguistica in italiano*
- Unità 4. *Modelli di interazione comunicativa*

Ciascuna unità è a sua volta suddivisa in quattro parti:

- breve storia introduttiva
- spiegazioni esplicite
- informazioni socioculturali
- esercizi di autocorrezione

Il primo approccio con l'argomento, approfondito poi nell'unità, è introdotto da un video che racconta una breve storia legata alla situazione di un migrante in un nuovo paese, all'interno della quale hanno luogo interazioni che richiedono di affrontare situazioni e livelli di formalità differenti. Con il doppiaggio in italiano si è cercato di dar voce in modo realistico ai personaggi, valorizzando i diversi accenti regionali e impiegando ad esempio arabofoni con

⁴ Edizione italiana: *Un passo avanti* (a cura dell'Università di Bologna); edizione tedesca: *Ein Schritt voraus* (a cura dell'Università di Heidelberg); edizione francese: *Un pas en avant* (a cura dell'Università di Poitiers); edizione inglese: *A step forward* (a cura del Trinity College Dublin); edizione spagnola: *Un paso adelante* (a cura dell'Università di Salamanca); edizione portoghese: *Um passo adiante* (a cura dell'Università di Coimbra).

un buon livello di conoscenza dell'italiano per rendere un personaggio così caratterizzato nella storia. La Fig. 1 mostra un esempio di scena, tratta dalla Unità 2, *Come scusarsi in italiano*, in cui il protagonista, per motivi di lavoro, deve declinare l'invito di alcuni colleghi.



Figura 1: Un'immagine del video introduttivo dell'Unità 2.

Gli indici pragmatici e le strutture testuali e grammaticali presenti nei dialoghi del video introduttivo sono ripresi nella seconda parte dell'unità, dedicata a fornire informazioni linguistiche esplicite su quanto implicitamente osservato nel video. Si tratta di una semplice spiegazione – affidata a una voce fuori campo, mentre a video scorrono schemi ed esempi utili – che illustra i meccanismi linguistici di funzionamento degli indici comunicativi trattati. Per quanto possibile, in tutto ciò si è cercato di evitare il lessico tecnico della linguistica. La Fig. 2 mostra un esempio di schermata con la spiegazione di come in italiano la formulazione di una richiesta dipenda dal livello di formalità della situazione, dal rapporto consolidato tra emittente e destinatario, ma anche dallo sforzo implicato dalla richiesta (chiedere un'informazione "al volo" comporta evidentemente uno sforzo maggiore al destinatario di un aiuto per un trasloco, al di là della formalità del contesto).

La terza parte di ogni unità, incorporata per praticità nello stesso video, dopo le spiegazioni, ma ben identificabile, è dedicata a fornire informazioni socioculturali legate in vario modo sia agli argomenti linguistici trattati, sia più in generale a quanto richiamato nelle storie introduttive, ad esempio i trasporti o l'organizzazione del lavoro (come nell'esempio di schermata in Fig. 3).

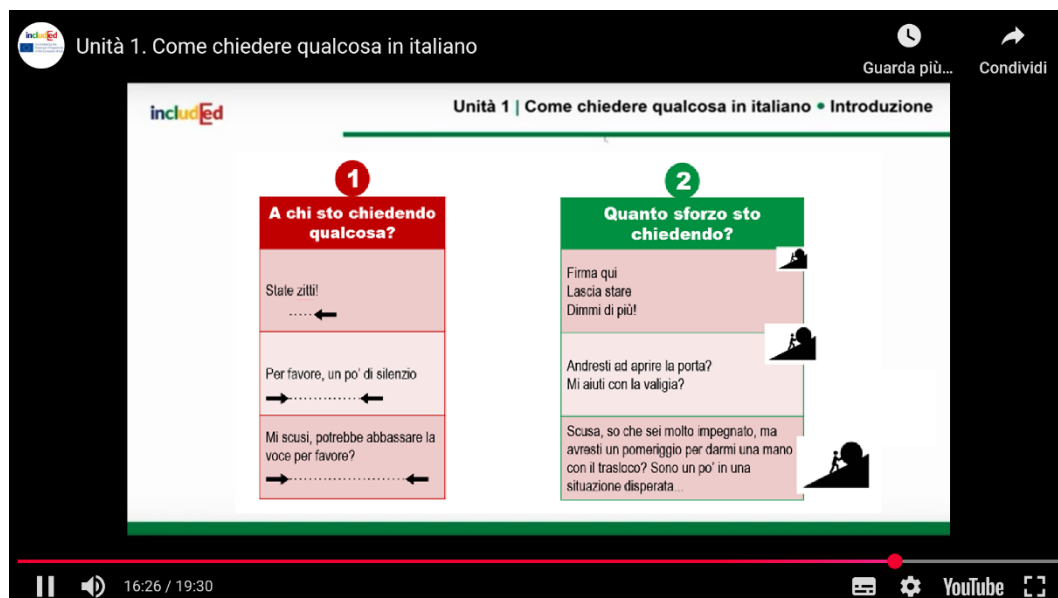


Figura 2: Esempio di schermata a supporto della spiegazione sociopragmatica su come chiedere qualcosa in italiano.

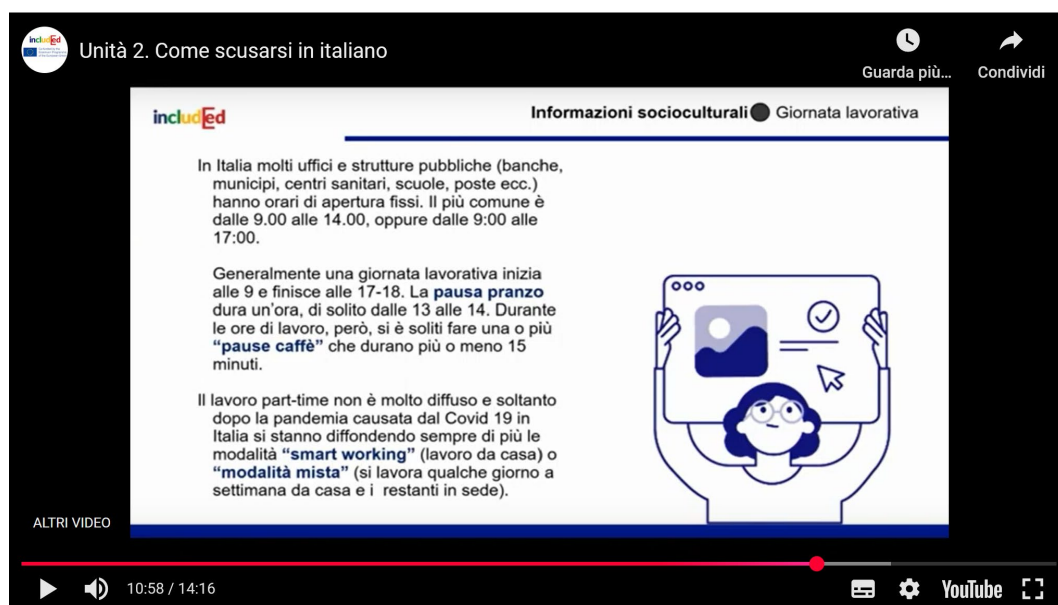


Figura 3: Esempio di schermata a supporto delle informazioni socioculturali.

Infine, a conclusione di ciascuna unità, sono previsti alcuni semplici esercizi di riepilogo, con la possibilità di ottenere una correzione automatica per consolidare quanto appreso. La Fig. 4 mostra un esempio di esercizio conclusivo dell'Unità 1, dove si nota il tasto "Check", che consente di ottenere un *feedback* immediato rispetto alla risposta data.

UNITÀ 1. Come chiedere qualcosa in italiano

Attività 1

Attività 2

Attività 3

Non riesci a trovare informazioni sul tuo treno e ti rivolgi a un addetto del punto informazioni. Cosa dovresti dire?

☐ Mi scusi, potrebbe dirmi da dove parte il treno per Napoli?

☐ Ehi, da dove parte il treno per Napoli?

☒ Check

© ○ ○ ○

Reuse <> Embed H:P

Figura 4: Esempio di esercizio con correzione automatica.

Come già avvenuto per i prodotti didattici digitali legati a precedenti progetti curati dallo stesso gruppo di atenei⁵, parallelamente e dopo l'uscita del MOOC, si è proceduto a specifiche attività di validazione, in vista di una periodica revisione del prodotto. In particolare, è stato realizzato uno *screening* qualitativo, raccogliendo in modo sistematico pareri da parte di esperti sia interni che esterni al progetto. Inoltre, sono stati somministrati questionari o realizzati *focus group* con gli utilizzatori del MOOC dei due diversi gruppi di riferimento, cioè insegnanti e apprendenti. Tutto ciò ha consentito di raccogliere informazioni utili per correggere alcuni errori e procedere a un aggiornamento del MOOC a distanza di alcuni mesi dalla sua uscita.

3. Verso il progetto COMMUNIKITE

Il progetto europeo INCLUDEED, avviato nel 2020, si è concluso nel 2023; dall'ottobre dello stesso anno si è avviato un altro progetto europeo, gestito dallo stesso gruppo di atenei, al quale si sono aggiunte la Uniwersytet Warszawski (Varsavia, Polonia) e, con grande carica simbolica, la National University of Kiev (Ukraina). Si tratta del progetto COMMUNIKITE (*COMMUNica-*

⁵ Sulle attività di validazione legate a *7ling*, app multilingue rivolta ad apprendenti arabofoni realizzata dallo stesso gruppo di atenei nell'ambito del precedente progetto XCELING, si veda Cannovale Palermo, Viale 2022.

tive needs in a first-aid KIT for humanitarian Emergency situations), sempre rivolto a migranti e rifugiati, ma con un'attenzione particolare agli aspetti linguistici legati a situazioni di emergenza.

A differenza del MOOC citato, il nuovo progetto⁶ si rivolge in primo luogo a migranti e rifugiati con competenze linguistiche pre-A1, per rimuovere le barriere comunicative che ostacolano l'avvio di un processo di integrazione socioculturale. Inoltre, il progetto guarda anche ai mediatori linguistico-culturali e operatori del terzo settore (organizzazioni non governative, volontari, enti pubblici e soggetti privati impegnati nell'assistenza ai rifugiati), che svolgono a vari livelli un ruolo di primaria importanza per l'integrazione linguistica.

Scopo del nuovo progetto è sviluppare quello che, giocando sull'omofonia tra *kit*, 'insieme di strumenti per uno certo scopo', e *kite*, letteralmente in italiano 'aquilone', con tutte le implicazioni semantiche del termine, si è voluto chiamare *Kite*: si tratta in sostanza di un sito web con una serie di strumenti pensati per facilitare la comunicazione di base in contesti di emergenza umanitaria, con un'attenzione particolare alla crisi attuale in Ucraina. Questo strumento multilingue si propone di rispondere ai bisogni comunicativi fondamentali di persone che non possiedono alcuna conoscenza preliminare della lingua né della cultura del paese ospitante. Al *Kite* si affiancherà una *Guida* rivolta agli operatori dell'integrazione linguistica per illustrare con esempi i possibili usi didattici dei materiali.

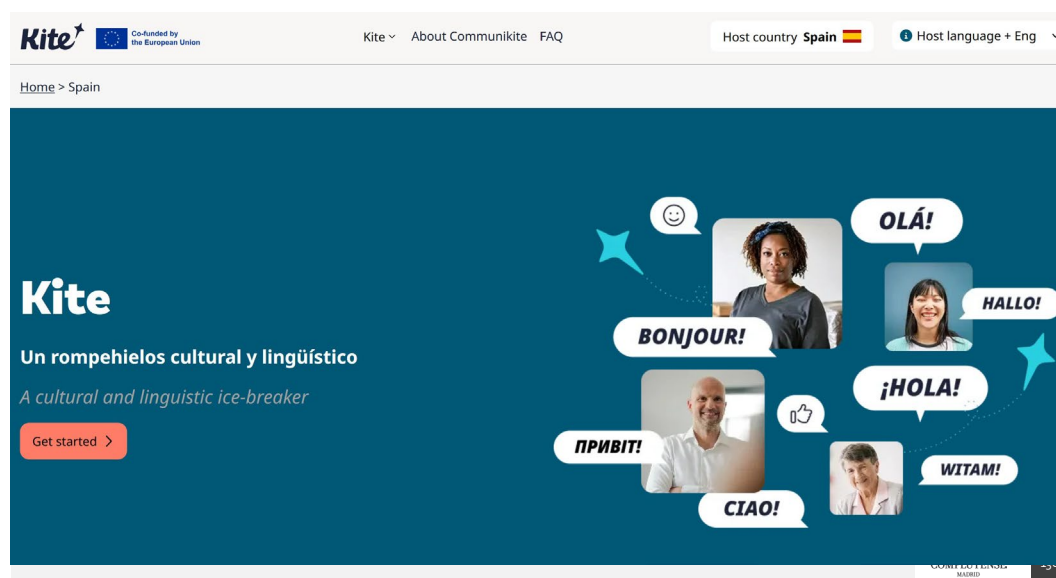


Figura 5: La schermate del KITE multilingue.

⁶ Per maggiori informazioni si veda il sito generale del progetto, al link <https://communikite.usal.es/>, o quello dell'unità di ricerca italiana, al link <https://site.unibo.it/communikite>.

In questo senso, KITE, che sarà presentato ufficialmente a settembre 2025, si pone in continuità con la precedente esperienza del MOOC *Un passo avanti* del progetto INCLUDEED, consentendo un ulteriore passo avanti per l'inclusione linguistica di migranti e rifugiati.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2022), *Guida per l'inclusione linguistica dei migranti*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca (<https://doi.org/10.14201/OLP0034>).
- Cannovale Palermo, Eugenio – Viale, Matteo (2022), *7ling, un'app per l'apprendimento linguistico di apprendenti arabofoni*, in «Italiano a scuola», 4, pp. 275-286.
- Caviglia, Alessia – Viale, Matteo (2022), *I dialoghi nei materiali didattici di italiano L2 per migranti e rifugiati tra modelli pragmatici e stereotipi sociali*, in *Il dialogo nei manuali didattici di italiano L2 di ieri e di oggi*, a cura di Pierangela Diadori e Donatella Troncarelli, Firenze, Franco Cesati Editore, pp. 47-60.
- Caviglia, Alessia – Viale, Matteo (2022), *L'appropriatezza sociolinguistica nei materiali di italiano L2 per migranti e rifugiati: spunti da una ricerca in corso nell'ambito del progetto europeo INCLUDEED*, in «Italiano Lingua-Due», 14, pp. 94-112.
- Viale, Matteo (2022), *Un nuovo strumento per l'integrazione linguistica di migranti e rifugiati all'insegna della formazione degli insegnanti*, in «Italiano a Scuola», 4, pp. 287-296.
-

«Una lingua molte lingue». Due novità editoriali sulla didattica della variazione linguistica in Italia e all'estero

VERONICA BAGAGLINI

«One language, many languages». Two new publications on the teaching of language variation in Italy and abroad

Students' limited competence in language varieties and the need to educate them in register appropriateness are central issues, both in Italy and abroad. This research compares two collections focused on the teaching of language variation: *Una lingua, molte "lingue"* (2024), for Italian, and *Teaching Language Variation in the Classroom* (2019), for English. Through the analysis of didactic approaches in different contexts, the article offers insights for reflecting on the teaching of language variation in schools and universities.

La scarsa competenza degli studenti nell'uso delle varietà linguistiche e la necessità di educarli alla selezione adeguata dei registri sono questioni centrali, sia in Italia che all'estero. Questo contributo confronta due raccolte sulla didattica della variazione linguistica: *Una lingua, molte "lingue"* (2024) per l'italiano e *Teaching Language Variation in the Classroom* (2019) per l'inglese. Attraverso l'analisi di approcci didattici in contesti diversi, l'articolo offre spunti per riflettere sull'insegnamento della variazione linguistica a scuola e all'università.

VERONICA BAGAGLINI (veronica.bagaglini@unibo.it) è assegnista di ricerca presso il dipartimento di Filologia Classica e Italianistica dell'Università di Bologna. Si occupa di Storia della lingua italiana, Linguistica pragmatica e Didattica dell'italiano.

Copyright © 2025 Veronica Bagaglini.
Il testo di questo contributo è distribuito con licenza Creative Commons BY.
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. Introduzione

L'insegnamento della variazione linguistica è oggetto di ricerca e di riflessione didattica da molto tempo. Come ricorda efficacemente Loiero (2019: 385-400), Tullio De Mauro ne ha parlato ripetutamente già a partire dagli anni Sessanta, sostenendo una didattica che superasse la fossilizzazione della scuola dell'epoca sul modello di una lingua scritta, a metà tra il letterario e il burocratese, distante dall'uso reale degli studenti (De Mauro 1963).

Il richiamo a una didattica delle varietà fin dagli anni della scuola dell'obbligo (quindi per tutti, e non solo per gli studenti universitari e di facoltà umanistiche) è stato ribadito successivamente da più studiosi (cfr. Sobrero 1988: 3-8; 2019: 3-8), che hanno spesso sottolineato l'importanza di una più solida collaborazione tra i docenti delle scuole e l'università (si vedano, ad esempio, Basile *et al.* 2012; Piemontese, Sposetti 2015).

Eppure, nonostante le numerose indicazioni, l'educazione linguistica alle varietà rimane marginale a scuola; tale lacuna incide negativamente sulla competenza linguistica degli studenti (Fresu, Urraci 2024: 11)¹. È noto, infatti, che questi ultimi non padroneggiano i vari registri nelle loro produzioni (Lavinio, Sobrero 1991): ciò ostacola sia il loro successo scolastico e accademico, sia la loro vita professionale e civile (Lubello, Nobili 2024: 404-405). In particolare, in comunicazioni scritte formali, tendono a servirsi di costrutti tipici del parlato, che non si limitano ai fenomeni di sintassi marcata (dislocazioni, frasi scisse: sempre più adoperate anche nella scrittura giornalistica), ma riguardano persino l'uso di colloquialismi, regionalismi, dello slang (Lavinio 2024: 30-33), sdoganato ormai dal discorso pubblico online, tendente all'informalità e probabilmente percepito dagli studenti quale standard o comunque come una varietà valida per gran parte della comunicazione scritta (Lubello 2017: 143-146; Lubello, Nobili 2019: 405-406; De Roberto, Venco 2024: 53).

Il problema, tuttavia, non è solo italiano. In alcuni studi anglosassoni, si rileva un generale peggioramento delle capacità linguistiche degli studenti madrelingua, che, sempre più spesso, sovrappongono la varietà scritta formale a quella orale e informale (Avery, Brian, 2001: 169-172). La motivazione principale sarebbe da individuare nel maggiore interesse degli insegnanti a preparare gli alunni al superamento dell'esame, anche con il minimo dei voti, anziché sviluppare in maniera approfondita le loro competenze linguistiche. Inoltre, come in Italia, sembrerebbe esserci una certa resistenza nella trattazione di varietà di lingua diverse dal modello dello Standard (Stollhans 2020). La soluzione proposta in questi lavori consiste nell'intervenire tramite corsi specifici, di tipo soprattutto laboratoriale, con cui lo studente possa

¹ Si veda anche nello stesso volume Lavinio 2024: 23-25.

esercitarsi a osservare e produrre testualità e registri diversi, con i quali considerare la variazione dal punto di vista diacronico, diafasico, diamesico e diatopico, affinché «they are able to engage effectively with contemporary cultural phenomena as well as more established literary works» (Avery, Bryan 2001: 176).

In Italia, al tema della didattica della variazione è stato dedicato il IV Convegno ASLI Scuola del 2022, di cui a fine novembre 2024 sono usciti gli atti, intitolati *Una lingua molte "lingue". La variazione linguistica nella didattica dell'italiano: teorie, strumenti, pratiche*, a cura di Rita Fresu e Giovanni Ur-raci. Per la lingua inglese, nel 2019, invece, è stata pubblicata la raccolta di saggi *Teaching Language Variation in the Classroom: Strategies and Models from Teachers and Linguists*, curato da Michelle Devereaux e Cris Palmer (2019).

Nei due volumi confluiscono contributi di insegnanti e linguisti con i quali si propongono metodi, strumenti ed esperienze utili per sviluppare attività didattiche sull'educazione alla varietà linguistica. Nonostante le differenze dei contesti linguistici e scolastici, in questo breve articolo si propone un confronto tra le due raccolte, per ampliare la prospettiva del docente e del ricercatore sul tema, rilevando somiglianze e differenze di approcci, utili a sollecitare ulteriori riflessioni sul lavoro da svolgere in classe.

2. Sviluppare la competenza linguistica delle varietà: possibili soluzioni

Il volume italiano è distinto in quattro sezioni: la prima dedicata ai modelli e ai testi utili alla didattica della variazione; la seconda incentrata su pratiche ed esempi da adottare distinti per gradi di istruzione; la terza riservata al plurilinguismo; la quarta, infine, riunisce la descrizione di progetti e laboratori di italiano L1 e L2 sviluppati in Italia e all'estero.

I contributi pongono alla loro base l'osservazione dei testi, principalmente scritti: scritture teatrali, romanzi, saggi, *graphic novel*, giornali, testi multimediali, forme primarie di scrittura. Alcuni di questi presentano comunque alcuni tratti orali, dovuti alla rappresentazione e alla mimesi del parlato (come nel caso dei testi teatrali, del discorso diretto nei romanzi o nei *graphic novel*, della tendenza dialogica dei testi multimediali).

Essi permettono di porre all'attenzione dello studente la differenza diamesica, diafasica, diastratica, diatopica e diacronica e sollecitano spesso il confronto tra l'uso della lingua nel testo e l'esperienza personale (Trifone 2024: 39-43; De Roberto, Venco 2024: 45-54; Giovanardi, Testa 2024: 65-80; Motta 2024: 303-313). In tutti i saggi fondamentale è lo sviluppo di un approccio critico all'uso della lingua e al testo, col quale esaminare puntualmente sia la norma sia le sue devianze. In queste proposte lo studente è dunque

parte attiva dall'analisi linguistica. Per esempio, in Cantoni (2024: 143-168), si suggerisce di partire dalla lettura di testi autentici di varia natura, per avviare una riflessione che permetta di far emergere le caratteristiche linguistiche del testo e individuarne le possibili cause. Il riferimento ai testi autentici, attraverso l'uso di corpora esistenti o creati dagli stessi alunni, è presente anche in Grossi e Marzi (2024: 423-438). In Federico e Vanelli (2024: 317-328), è suggerito invece un approccio comparativo: testi letterari di lingue romanze diverse sono messi a confronto con il loro riadattamento in italiano.

In Rosiello (2024: 248), attraverso l'intervista sociolinguistica, la classe svolge ricerca sul campo, diventando attrice principale dell'indagine sugli usi della comunità linguistica di appartenenza.

In molti contributi, oltre alla riflessione derivata dall'analisi dei testi, sono previsti esercizi di trascrizione e riscrittura secondo varietà: dal dialogo orale allo scritto, dallo scritto informale al formale o viceversa, etc. (per esempio, Lavinio 2024: 27; De Roberto, Venco 2024: 49-52; Salvatore 2024: 83; Lanzoni 2024: 129-140; Cantoni 2024: 152). A queste attività, sono aggiunti i quiz, test di completamento e cloze mirati su tratti tipici dell'oralità, come i pronomi allocutivi (De Roberto, Venco 2024: 49, Fanelli 2024: 289-294), sull'uso del lessico e su fenomeni sintattici (Giovanardi, Testa 2024: 70-77) e, infine, laboratori interdisciplinari in cui la collaborazione tra docenti di italiano e altre discipline è fondamentale per osservare, oltre alle varietà linguistiche (anche di lingue speciali), la multimodalità del testo, che incide, come altri fattori, sulle scelte operate dai mittenti nella costruzione del messaggio (Prada 2024: 105; Dota 2024: 109-116).

La riflessione metalinguistica viene quindi affiancata da esercizi mirati alla padronanza delle «molte lingue» che formano il nostro ricco patrimonio comunicativo. Si supera così la tradizione *scolastichese*² per la quale si tende a considerare quasi esclusivamente lo standard scritto, il quale è, in realtà, identificabile e definibile solo in relazione al non-standard.

Approcci e suggerimenti simili si trovano nella raccolta americana *Teaching Language Variaton in Classroom*, composta da venti saggi, nei quali si propongono attività didattiche spesso caratterizzate da un approccio descrittivo. Riunendo le esperienze e le riflessioni di linguisti e insegnanti, il libro, come quello italiano, si mette a disposizione di educatori e docenti di ogni ordine e grado, in particolare per far superare l'idea di una lingua immobile, fondata su una norma statica («In this edited volume, we invite the voices of both teachers and linguists to share how they teach language, language variation, and language ideologies», cfr. Deveraus, Palmer 2019: xv). La raccolta è distinta in tre sezioni: una dedicata alla prospettiva dei docenti; l'altra dedicata ai linguisti; l'ultima alla collaborazione tra i primi e i secondi.

² Uso il nome come aggettivo.

Nella sezione dedicata ai linguisti i contributi sono teorici e si soffermano sull'utilità di educare alla variazione linguistica. In essi si ritrovano posizioni molto note anche al dibattito italiano sul tema. Si afferma con forza l'importanza di assumere un approccio descrittivo anziché prescrittivo (Lo-beck 2019: 78-83), perché più interessante per lo studente, e l'utilità di considerare testi e varietà diversi da quelli del canone scolastico (Metz 2019: 69-75).

Ulteriori interventi sono focalizzati sulla varietà diafasica e diatopica (Wheeler, Newport 2019: 109-119), sul bilinguismo (Henderson 2019: 101-108), sull'importanza di riconoscere la dignità della propria varietà regionale o etnica, attraverso l'adozione di un approccio comparativo tra uso familiare e formale (dunque attraverso una prospettiva diafasica e diastratica)³.

In generale, si invita il docente a rinunciare, almeno in parte, al tradizionale approccio frontale, per rendere la classe co-responsabile dell'apprendimento: l'insegnante deve porsi virgilianamente quale guida del percorso verso la conoscenza, lavorando su ciò che è già noto agli studenti e affinando la loro percezione della realtà linguistica nella quale vivono.

Più interessanti per il loro aspetto pratico sono la prima e la terza sezione, caratterizzate dalla presenza di una scheda didattica (*lesson plan*) alla fine di ogni contributo, con la quale si delineano ed esemplificano le modalità con cui preparare e sviluppare una lezione sul tema oggetto di trattazione; ogni piano è tarato per uno specifico grado di scuola e si divide in sezioni: tema, obiettivi, procedure ed eventuali attività aggiuntive.

Rispetto al volume italiano, in quasi tutti i saggi di quello americano è posta molta attenzione all'analisi dei pregiudizi legati ai diversi modi di adoperare la lingua. Ciò si deve all'impatto che le varietà linguistiche hanno in termini di riconoscimento identitario nel contesto anglosassone.

Per esempio, l'intervento della docente Plackowsky (2019: 4-9), nel capitolo 1, si concentra sulla rilevazione delle ideologie sottostanti all'uso di particolari *dialects* tramite un questionario che faccia emergere coscientemente i pregiudizi degli studenti, quelli di familiari e conoscenti. Il questionario è alla base della riflessione metalinguistica che permette di introdurre le differenze tra i concetti di prescrittismo e descrittivismo. La docente suggerisce inoltre di replicare l'attività di Preston (2005), con la quale gli studenti devono riconoscere e delimitare su una mappa geografica le varietà diatopiche (similmente al tracciamento di isoglotte) ed esplicitare eventuali giudizi su di esse (*corretta, piacevole, simile al proprio modo di parlare*, etc.). Il lavoro dà modo all'insegnante di verificare la percezione della diatopia e, in questo modo, lavorare su di essa. Plackowsky propone anche di sfruttare le serie televisive, film e, in generale, contenuti mediatici per osservare come l'uso delle

³ Si veda per esempio Loosen, McMurtry 2019: 1120-125.

varietà interviene nella caratterizzazione dei personaggi, proprio sulla base dei pregiudizi (Plackowsky 2019: 4-5).

Nel capitolo 5, il saggio di Damaso (2019: 32-38) parte dalla constatazione del disinteresse degli stessi studenti nei confronti dello studio delle varietà per lo scarso prestigio che hanno rispetto allo standard, unico ad essere considerato valevole di trattazione (Damaso 2019: 32). Lo studioso sostiene che tale convinzione può essere superata sollecitando la loro curiosità verso la lingua e le sue manifestazioni, attraverso il riferimento alla loro esperienza: per esempio, possono essere portati alla loro attenzione i prestiti ormai entrati nel loro vocabolario quotidiano o i fenomeni grammaticali tipici dello *slang* o della scrittura online. Come già si è visto per altri lavori italiani e stranieri, Damaso, infatti, si avvale di testi diversi, da quello mediatico a quello letterario, per osservarne la distanza rispetto allo Standard English (Damaso 2019: 34-35). Interessante (e non lontano dall'esperimento italiano su Pinocchio, cfr. *Chiusaroli et al.* 2017) è il compito, proposto alla sua classe, di riassumere l'*Antigone* di Sofocle attraverso le *emoji*, per verificare non solo una trasformazione di un testo in un altro codice ma anche la polisemia che un segno può assumere (Damaso 2019: 33).

Hoover (2019), nel capitolo 8, descrive invece la sua esperienza di docente lontano dalla realtà linguistica, culturale e sociale dei suoi studenti. La percezione della distanza tra alunni e insegnante, nel suo caso, si è rivelata un elemento positivo anziché negativo: l'esplicitazione delle differenze su base linguistica in classe e il confronto con gli alunni sul loro sentirsi "fuori norma" hanno permesso di creare un ambiente favorevole all'apprendimento. Su tali premesse, Hoover ha promosso l'analisi del rapporto tra linguaggio e potere in *Romeo e Giulietta*. Gli studenti hanno avuto modo di rilevare la correlazione tra uso della lingua e riconoscimento sociale, nonché la diversa scelta per la prosa e per il verso da parte di Shakespeare per personaggi di bassa e di alta estrazione socio-economica. Si tratta di una riflessione e di un esercizio principalmente sulla diastratia e su come, questa, talvolta, esprima rapporti di forza. Il saggio si chiude con un suggerimento rivolto all'insegnante-lettore: al pari dei suoi studenti, dovrebbe avviare per primo una riflessione sui pregiudizi che accompagnano la propria visione della lingua (e, di conseguenza, l'insegnamento) e aprirsi al confronto con l'altro:

We have to figure out what those ideologies mean to us first. What is our language story? What are our beliefs about language, and where did those beliefs originate? What are others' language stories? What can I learn from listening to others? After this exploration, there must be a focus on the how in the classroom: How do I teach this stuff? (Hoover 2019: 57).

La sezione dedicata alla collaborazione tra linguisti e docenti dimostra, allo stesso tempo, quanto la ricerca possa trarre giovamento dall'esperienza concreta della didattica e come l'esperienza scolastica possa verificare e inte-

grare le prospettive innovative offerte dagli studiosi grazie alla sperimentazione in aula. Lo dichiarano esplicitamente, nel capitolo 17, Sladek, linguista della University of Nebraska, e Lane, docente della West High School (2019: 133):

Our collaboration also helped us explore and better articulate how teaching language diversity enhances curricula at multiple levels and the value of digital resources in providing context, examples, and opportunities for further reflection and application.

Nel loro contributo (Sladek, Lane 2019: 129-137) propongono di usare materiale digitale per creare occasioni di analisi delle varietà e del *code switching*, specialmente in contesti in cui gli studenti sono culturalmente e linguisticamente omogenei e in cui il General American English è predominante perché considerato un requisito essenziale per ottenere il successo accademico e lavorativo. Con questo tipo di attività, gli studenti sono invitati a confrontarsi con altre varietà, a superare il momento iniziale del giudizio ironico che scaturisce dalla deviazione dalla norma, a considerare le differenze tra standard e non-standard e a indagare le funzioni del linguaggio in diverse situazioni comunicative.

Sebbene la maggior parte degli interventi riguardi attività pensate per le scuole superiori, non mancano attività per gli ultimi anni delle elementari e i primi delle medie. Nel capitolo 19, Denham e Pippin (2019: 147-156) usano il *Pig Latin*, una lingua ludica, in cui il primo suono della prima sillaba è spostato alla fine della parola con l'aggiunta di *ay*, in classi elementari per esercitare l'osservazione della morfologia. I due studiosi invitano gli alunni a riconoscere le regole di formazione: per farlo, devono elaborare ipotesi, metterle in discussione ed elaborano giudizi sullo standard e sul non-standard. In questo modo si possono introdurre i concetti linguistici di sillaba e può essere avviata una ricostruzione della struttura morfologica dell'inglese. Sono suggerite anche analisi comparative con strutture sillabiche di lingue diverse, possibili attraverso l'analisi dei prestiti e del loro adattamento nella lingua di arrivo.

Il volume inglese, dunque, propone molteplici soluzioni per la trattazione delle varietà in aula, considerando più punti di vista (oltre quello prettamente linguistico, anche quello identitario e ideologico), sulla base di una ricerca e di una pratica didattica derivata da un aperto dialogo tra scuola e università.

3. Conclusioni

Gli studi considerati, sebbene frutto di contesti molto diversi, presentano idee e spunti per riflettere sulle modalità e sugli approcci da adoperare per l'insegnamento delle varietà a scuola, intesi anche a risolvere quel disinteres-

se che spesso gli alunni mostrano verso la didattica della lingua, in particolare quando si tratta di insegnamento L1.

Le due raccolte di saggi rivelano alcune somiglianze principali. Innanzitutto, affermano con convinzione che la scuola abbia il compito di sviluppare una competenza linguistica ampia, che, oltre allo standard, consideri altre varietà e altre lingue, offrendo agli studenti l'opportunità di confrontarsi con usi e funzioni che superino la loro esperienza personale, senza comunque escluderla (Lavinio 2024: 27). Inoltre, entrambe condividono il suggerimento di adottare un approccio induttivo, con il quale il discente sia partecipante attivo nel processo di apprendimento, e di riferirsi a testi diversi, da quelli canonici, letterari ai testi di solito evitati a scuola, come quelli digitali. Un approccio che è stato spesso ripetuto a partire dalle *Dieci tesi del Giscel* (2019 [1975]).

La didattica delle varietà è sicuramente complessa: impone al docente di abbandonare l'idea di un unico modello di lingua, di progettare nuove attività, di riferirsi a nuovi materiali e di dialogare con lo studente, accettandone il suo punto di vista per affinarlo. È necessario avere fiducia nel suo spirito critico e nella sua sensibilità linguistica, qualità spesso sottovalutate a causa dello stereotipo comune che vede gli studenti svogliati e disinteressati.

Tuttavia, la rinuncia a un lavoro come quello descritto rischia di apporre ostacoli all'apprendimento, soprattutto per gli studenti economicamente e culturalmente svantaggiati, che sono spesso privi di occasioni favorevoli al confronto con varietà e lingue diverse. La presentazione di varie comunicazioni e l'approccio induttivo consente di appianare le differenze tra colti e meno colti. Fare affidamento sulle capacità intellettuali consente di attivare quella «intelligenza senza tradizione» (per usare una definizione di Elena Ferrante) di cui, spesso, proprio i secondi sono dotati, e di colmare la mancanza di altri mezzi culturali. Si tratta di un compito che va oltre lo sviluppo di una competenza linguistica limitata alla produzione di frasi ben formate: avere un'ampia competenza linguistica, infatti, significa saper agire nella realtà (Sobrero 2019: 370).

Infine, si deve sottolineare che i volumi riconoscono una perfezionabilità delle pratiche e della stessa riflessione sull'insegnamento, possibile, comunque, sempre attraverso la stretta collaborazione tra il mondo accademico e quello della scuola.

I due volumi si configurano come interessanti letture per una contemporaneità sempre più complessa e in cui, soprattutto, i progressi relativi all'insegnamento della lingua, sviluppati già dagli anni Sessanta del XX secolo, tendono ad essere oscurati e abbandonati a livello legislativo (Sobrero 2019: 369-383).

Riferimenti bibliografici

- Avery, Simon, Bryan, Cornelia (2001), *Improving Spoken and Written English: from research to practice*, in «Teaching in Higher Education», Vol. 6, no. 2, pp. 169-182.
- Cantoni, Paola (2024), *Testi reali per la didattica della variazione: proposte, materiali, metodi*, in Fresu, Urraci 2024: 143-169.
- Chiusaroli, Francesca – Monti, Johanna – Sangati, Federico (2017), *Pinocchio in Emojitaliano*, Sesto Fiorentino, Apice Libri.
- Damaso, John A. (2019), *“Mr. D, Is This, Like, a Real Word?”*, in Devereaux, Palmer 2019: 32-38.
- De Roberto, Elisa – Venco, Carolina (2024), *“Ma senti Prof!”*. I giovani e l'italiano nella rappresentazione letteraria contemporanea, in Fresu, Urraci, 2024: 45-53.
- De Mauro, Tullio (1963), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza.
- Devereaux, Michelle D. – Palmer, Chris C. (2019) (ed.), *Teaching Language Variation in the Classroom: Strategies and Models from Teachers and Linguists*, Londra, Taylor & Francis.
- Dota, Michela (2024), *Da Wikipedia a Instagram e ritorno. Esplorare la variazione di registro e di sottocodice con alcuni servizi Internet*, in Fresu, Urraci 2024: 109-118.
- Federico, Ilenia – Zanello, Gabriele (2024), *Molte lingue, molte letterature. Osservazioni e proposte di lavoro sulle letterature “altre” dell'Italia a partire dal friulano*, in Fresu, Urraci 2024: 317-328.
- Fresu, Rita – Urraci, Giovanni (2024) (a cura di), *Una lingua, molte “lingue”. La variazione linguistica nella didattica dell'italiano: teorie, strumenti, pratiche*, Firenze, Franco Cesati.
- Giovanardi, Claudio - Testa, Andrea (2024), *Graphic novel e didattica della lingua: un possibile punto d'incontro?*, in Fresu, Urraci 2024: 65-80.
- Grossi, Lina – Marzi, Vera (2024), *Lessico e uso dei corpora nella didattica dell'italiano L1*, in Fresu, Urraci 2024: 423-438.
- Hoover, Holly (2019), *Power, Society, and Identity*, in Devereaux, Palmer 2019: 54-60.
- Lavinio, Cristina (2024), *Insegnare a dipanare e governare l'intreccio delle varietà*, in Fresu, Urraci 2024: 21-38.

- Lanzoni, Chiara (2024), *Preadolescenti e variazione linguistica: una sperimentazione didattica con la scuola secondaria di primo grado*, in Fresu, Urraci 2024: 129-142.
- Lavinio, Cristina, Sobrero, Alberto A. (a cura di) (1991), *La lingua degli studenti universitari*, Firenze, La Nuova Italia.
- Loiero, Silvana (2019), in Moretti, Bruno *et al.* (a cura di), *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate. Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società Linguistica Italiana*, Milano, Officinaventuno, pp. 385-400.
- Loiero, Silvana - Lugarini, Edoardo (2019), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Firenze, Franco Cesati.
- Loosen, Suzanne - McMurty, Teaira (2019), *Extending the Conversation*, in Devereaux, Palmer 2019: 120-125.
- Lubello, Sergio (2017), *Lo scritto factotum dei nativi digitali*, in «Lingue e culture dei media», 1(1), 143-146.
- Metz, Mike (2024), *Principles to Navigate the Challenges of Teaching English language Variation. A Guide for Nonlinguists*, in Devereaux, Palmer 2019: 69-75.
- Plackowski, Amy L. (2019), *Examining Student Ideas about Language in the English Language Arts Classroom*, in Devereaux, Palmer 2019: 3-8.
- Prada, Massimo (2024), *Oltre la didattica monomodale scrittocentrica: i testi multimediali nell'educazione linguistica*, in Fresu, Urraci 2024: 93-108.
- Preston, Dennis R. - Robinson, Gregory C. (2005), *Dialect perceptions and attitudes to variations*, in Ball, Martin J. (ed.), *Clinical Sociolinguistics*, Malden, MA, Blackwell, pp. 133-149.
- Rosiello, Federica (2024), *Un esempio di attività sulla pragmatica della comunicazione: il rifiuto*, in Fresu, Urraci 2024: 229-248.
- Salvatore, Eugenio (2024), *L'uso didattico dei quotidiani tra "abusi" e opportunità*, in Fresu, Urraci 2024: 81-92.
- Sladek, Amanda - Lane, Mattie (2019), *Using Digital Resources to Teach Language Variation in the Midwest*, in Devereaux, Palmer 2019: 129-137.
- Sobrero, Alberto, A. (1988), *Norma, cambiamento, variazione: il quadro sociolinguistico, le pratiche didattiche. Cenni*, in Sobrero, Alberto A. (a cura di), *Insegnare la lingua materna. Ricerche e proposte di educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 3-8.
- Sobrero, Alberto (2019), *Norma e variazione, nella società e nella classe*, in Moretti, Bruno *et al.* (a cura di), *Le tendenze dell'italiano contemporaneo*

rivisitate. Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società Linguistica Italiana, Milano, Officinaventuno, pp. 369-383.

Stollhans, Sascha (2020), *Linguistic variation in language learning classrooms: Considering the role of regional variation and 'non-standard' varieties*, in «Languages, Society and Policy», pp. 1-10.

Trifone, Pietro (2024), *La lingua del teatro nella prospettiva variazionale e didattica*, in Fresu, Urraci 2024: 39-44.

Wheeler, Rebecca (2019), *Attitude Change Is not Enough*, in Devereaux, Palmer 2019: 109-119.

Recensione di Ca' Foscari School for International Education (CFSIE), *Sillabo di italiano per stranieri in contesto accademico*, a cura di Daniele Baglioni e Davide Mastrantonio, Torino, Loescher, 2024

MATTEO VIALE

MATTEO VIALE (matteo.viale@unibo.it) insegna Didattica della lingua italiana e Storia della lingua italiana all'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.

Non si può non salutare con favore l'uscita del *Sillabo di italiano per stranieri in contesto accademico*, promosso da Ca' Foscari School for International Education (CFSIE) e curato da Daniele Baglioni e Davide Mastrantonio.

Il lavoro per la costruzione del nuovo *Sillabo*, che presenta diversi elementi di novità e di interesse, è iniziato nel 2018 a partire da materiali consolidati nell'esperienza didattica veneziana, ma con la consapevolezza, come scrive Daniele Baglioni, che

i recenti sviluppi della didattica dell'italiano a stranieri da un lato e della linguistica teorica dall'altro rendessero impossibile un aggiornamento di superficie, e richiedessero piuttosto una profonda revisione del testo, a partire dalla sua organizzazione interna. (p. 10)

Frutto quindi di un'attività pluriennale e del lavoro congiunto di studiosi di linguistica italiana e collaboratori ed esperti linguistici dell'Università Ca' Foscari di Venezia, l'opera si inserisce in una lunga e prestigiosa serie di

strumenti analoghi che si sono succeduti nel tempo e che hanno via via riflettuto lo stato delle ricerche nell'insegnamento e nell'acquisizione delle lingue. La proposta del CFSIE si pone innanzitutto in dialogo con altri sillabi legati a Centri Linguistici di Ateneo, che hanno rappresentato un punto di partenza e un modello, cioè il sillabo del CLA dell'Università di Padova (Lo Duca 2006) e quello del CLA dell'Università per Stranieri di Siena (Benucci 2007); sono stati però tenuti in considerazione anche sillabi legati a specifiche certificazioni linguistiche dell'italiano per stranieri, come il sillabo della CILS (Barni *et al.* 2009), quello della Associazione Dante Alighieri (Arcangeli 2014), della certificazione PLIDA (Cardillo, Vecchio 2015) e dell'Accademia Italiana di Lingua (2015), un'associazione no profit da decenni impegnata nelle certificazioni dell'italiano come lingua straniera. Una simile base di partenza ha consentito di ottenere un'ampia rappresentazione delle pratiche didattiche e dei cambiamenti intervenuti negli ultimi due decenni¹.

Dopo vari saggi introduttivi di Graziano Serragiotto, Daniele Baglioni, Davide Basaldella e Davide Mastrantonio (molto importanti per inquadrare l'opera e comprendere come usare il *Sillabo CFSIE*), l'opera si snoda in due distinte sezioni: una prima, dedicata alle *Competenze comunicative, testuali e lessicali* (con *Sinossi delle competenze richieste per livelli* e *Descrizioni analitiche delle competenze per livelli*), e una seconda parte rivolta alle *Competenze grammaticali* (con la stessa struttura bipartita della precedente sezione). A loro volta, ciascuna di queste due sezioni è articolata in specifiche sottovoci, come si può osservare nella Fig. 1.

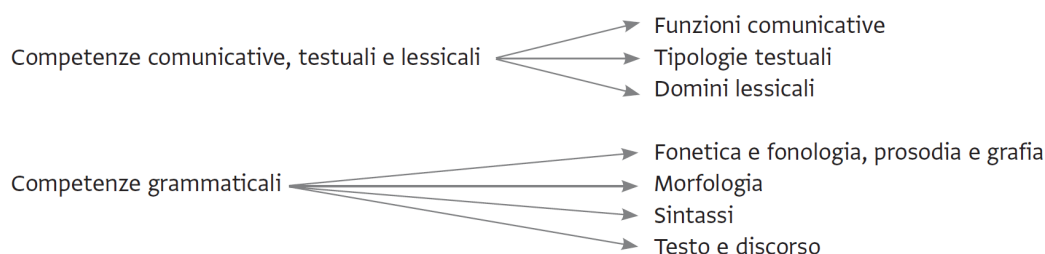


Figura 1: Struttura del *Sillabo CFSIE* (p. 14).

La sezione dedicata alle *competenze comunicative, testuali e lessicali* si caratterizza innanzitutto per il riuscito tentativo di mettere in relazione le funzioni comunicative e le tipologie testuali con le corrispettive realizzazioni linguistiche, del lessico in primo luogo. I curatori del Sillabo notano infatti che

¹ Per una più sistematica rassegna critica dei sillabi disponibili e delle loro diverse tipologie si veda Tardi 2024.

la riflessione sulle competenze comunicative andava integrata con una più accurata ricognizione dei testi – nell’accezione più ampia possibile – proponibili per ciascun livello, nonché del lessico che, anziché essere relegato in appendice nella forma di un elenco di parole, sarebbe stato maggiormente valorizzato, all’interno del *Sillabo*, in una sezione autonoma strutturata per domini. (p. 10)

Scorrendo la proposta, si apprezza quindi il complesso sforzo di riorganizzazione gli obiettivi comunicativi in un percorso strutturato e coerente, reso ancor più efficace da un abbondante uso di esempi, che aiutano il fruitore dell’opera a muoversi con maggiore chiarezza nella proposta.

Anche la sezione dedicata alle competenze grammaticali, solo a prima vista più tradizionale, presenta numerosi spunti di interesse: raccoglie il meglio della tradizione dei sillabi precedenti, senza però remore a distanziarsene quando ritenuto necessario per rendere più efficace l’insegnamento linguistico. Inoltre, la grammatica torna ad assumere un ruolo di primo piano nella didattica. Infatti, allargando l’orizzonte rispetto a un approccio esclusivamente comunicativo (su cui si basa anche il *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue*), nell’insegnamento accademico diventa necessario richiamarsi a strutture grammaticali ed esplicitare l’ordine di introduzione e trattazione delle strutture linguistiche nei vari livelli; si tratta di un’operazione tutt’altro che scontata, da realizzare sulla base di studi interlinguistici².

Nel *Sillabo* CFSIA, che guarda al contesto accademico, la grammatica assume quindi un ruolo centrale, ma sempre con attenzione alla concretezza dell’azione didattica: fondamentale in questo senso l’esperienza dei collaboratori ed esperti linguistici che hanno portato nel sillabo la loro esperienza d’aula e il contatto diretto con i diversi tipi di parlanti.

Gli “indici”, cioè gli argomenti grammaticali esplicitamente richiamati nei vari livelli, sono i seguenti:

- a) Fonetica e fonologia, prosodia, grafia;
- b) Morfologia;
- c) Sintassi;
- d) Testo e discorso

La proposta grammaticale espande così il suo campo d’azione rispetto alla tradizione, arrivando a ricomprendere al suo interno, in un disegno coerente e progressivo, anche la testualità e la sociopragmatica, in un riuscito incontro tra tradizione e innovazione, senza esitare a fare scelte coraggiose.

In quest’ottica, il più rilevante elemento di novità consiste nello sforzo di dettagliare la dimensione testuale e sociopragmatica. L’ambito *Testo e discorso*

² Il *Sillabo* del CLA di Padova, curato da Maria G. Lo Duca (2006), ben presente agli autori del *Sillabo* CFSIE, ha rappresentato una tappa importante nel lavoro di unione tra ricerca interlinguistica e pratica didattica. Si devono alla stessa autrice, col suo *Viaggio nella grammatica* (Lo Duca 2018), i primi tentativi di ricorrere a studi di carattere interlinguistico per tracciare un percorso coerente di progressione degli argomenti grammaticali anche nella didattica della lingua materna nella scuola primaria.

viene inserito all'interno della sezione grammaticale – scelta non nuova di per sé, dal momento che un primo tentativo in questo senso è rappresentato da Lo Duca 2006 – con un livello di dettaglio e sistematicità finora inedito. Oltre alla dimensione testuale e discorsiva entra in scena anche una dimensione pragmatica, spesso implicita o trattata in modo desultorio nei lavori precedenti.

A titolo di esempio, per capire l'articolazione interna degli aspetti esaminati e il livello di dettaglio proposto, si osservi uno stralcio della parte dedicata a *Testo e discorso* per il livello A1, con un'attenzione agli aspetti pragmatici che si lega all'uso dei connettivi e dei mezzi coesivi, simmetricamente e coerentemente sviluppata in seguito di livello in livello:

Gestire l'interazione

- Formule di cortesia, saluto e augurio più comuni (*grazie, prego, per favore, ciao, buongiorno, arrivederci, a dopo, a domani, buon compleanno!, tanti auguri!*);
- segnali discorsivi più frequenti: segnali discorsivi di presa di turno/richiesta di attenzione (*scusa/scusi*) e di controllo della ricezione (*pronto?* nelle conversazioni telefoniche, *capito?, okay?*); il riempitivo *un attimo*; modulatori (*forse*)

Organizzare il testo

- Punteggiatura: segni interpuntivi che indicano la fine della frase ma con diversi valori comunicativi, ad es. punto fermo, punto esclamativo (*Bello il film!*; *A presto!*), punto di domanda.

Stabilire relazioni logiche

- Relazioni logiche espresse tramite connettivi di larghissimo uso: tempo (*dopo, poi*); opposizione (*o*); sostituzione (*non... ma*, ad es. *Non sono inglese ma irlandese*); controaspettativa (*ma*, ad es. *Marcus è tedesco ma vive a Roma*); causa-effetto, espressa per giustapposizione (*Ho fame, mangio*) o tramite congiunzioni di largo uso (*Studio perché ho l'esame*); fine (*Esco per vedere i miei amici*); aggiunta (*e*).

Stabilire relazioni tra referenti

- Anafora per ripetizione nominale (*Marco... Marco*). (p. 85)

Un secondo elemento da sottolineare è il ripensamento, quando necessario, della sequenza dell'ordine di apprendimento degli argomenti, anche per quelli più tradizionali della morfologia e della sintassi.

La necessità di rivedere l'ordine e la “messa in sequenza” degli indici grammaticali, in modo da tenere conto di una progressione sensata e puntuale, attenta all'ancoraggio ai *task* comunicativi e che risulti coerente con le pratiche didattiche, è ben presente in chi ha lavorato al *Sillabo*. Scrive Daniele Baglioni:

alla scansione delle competenze comunicative per livelli, per la quale il *Quadro Comune Europeo di Riferimento* offriva un valido modello, andava affiancata un'altrettanto ben graduata progressione delle competenze grammaticali, che

nei sillabi disponibili (e, di riflesso, anche nei manuali per l'insegnamento) appariva in parte sfocata e soprattutto non sempre agganciata ai *task* comunicativi richiesti per livello. (p. 10)

Oltre allo sforzo di legare strettamente la riflessione sulle strutture e gli usi alle evenienze concrete che si presentano nella didattica in aula, si apprezza nel *Sillabo* CFSIE l'attenzione a evitare «ripetizioni da un livello all'altro», ridondanze, «ripassi» di argomenti, per mirare a «una graduazione il più possibile chiara e ordinata, in linea con le sequenze acquisizionali individuate nella letteratura scientifica» (p. 10).

In tutto ciò si apprezza anche l'attenzione alla terminologia tecnica, ridotta all'essenziale, in modo che la consultazione sia agevole anche per un pubblico di non specialisti.

Un terzo elemento di novità è rappresentato dalle sinossi delle competenze grammaticali per livello, «che riassumono, per ogni livello di competenza, gli obiettivi di apprendimento che si presuppone i discenti debbano raggiungere; una scelta improntata agli esempi di descrittori proposti dal QCER» (p. 15). L'obiettivo di fondo è mostrare cosa lo studente sa e sa fare con la grammatica, in una efficace e opportuna visione «per competenze» della didattica linguistica.

A conclusione di questa presentazione del *Sillabo* CFSIE possono essere avanzate alcune riflessioni sotto in forma di due distinti ma dialoganti interrogativi, presentati di seguito.

Questo Sillabo è utile solo in contesto accademico? Anche se il destinatario finale è lo studente universitario straniero in scambio o iscritto in atenei italiani, ciò non toglie che gli elementi di novità, di riordino, di attenzione effettiva alla concreta azione didattica rendono questo *Sillabo* di grande interesse anche per contesti di apprendimento dell'italiano L2 non necessariamente accademici. Ad esempio, l'attenzione alla progressione degli argomenti grammaticali e alla dimensione funzionale, pragmatica e testuale fanno sì che le indicazioni del *Sillabo* siano spendibili anche per apprendenti meno scolarizzati, come nel caso di migranti e rifugiati, con materiali dedicati alla loro integrazione linguistica in cui talvolta, anche se può sembrare paradossale, la cura della dimensione sociopragmatica risulta lacunosa³. La proposta di Ca' Foscari addita una via sistematica interessante da esplorare per colmare queste lacune.

Questo Sillabo può essere utile anche per la didattica dell'italiano come lingua materna? Nell'insegnamento della grammatica dell'italiano L1, la consapevolezza della progressione degli argomenti grammaticali, pur con ammirevoli

³ Per un'analisi di materiali didattici rivolti a migranti dal punto di vista sociopragmatico si vedano i lavori di Caviglia e Viale (2022; 2024).

eccezioni di studio e ricerca⁴, risulta meno forte rispetto a quella per l'italiano L2/LS. Quest'ultima può appoggiarsi a una tradizione di studi interlinguistici e a una ricca esperienza di sillabi sperimentati sul campo per verificare la validità delle proposte.

L'ulteriore passo avanti rappresentato dalla proposta di sistemazione grammaticale degli argomenti di questo *Sillabo* CFSIE, anche se nato per l'insegnamento a non madrelingua, rappresenta una sfida e un'ispirazione anche per la didattica della lingua materna, almeno per superare un ordine frutto di una mera "resa" alla tradizione, nell'attesa di costruire un percorso basato su evidenze scientifiche e collegato a ricerche in gran parte ancora da realizzare.

È auspicabile che anche per l'italiano L1 non si esiti a scardinare prassi consolidate quando queste non sono in linea con le consapevolezze scientifiche, come mostra il *Sillabo* CFISEI per l'italiano L2 in vari casi:

la punteggiatura, che fino ad allora avevamo tenuto insieme con la grafia e la fonologia, in omaggio a una tradizione scolastica di lungo corso, venne ricompresa nella testualità, come del resto aveva già fatto Maria Lo Duca nel suo pionieristico *Sillabo di italiano L2*; le preposizioni, che come in altri sillabi avevamo originariamente collocato fra gli indici morfologici, vennero spostate nella sintassi, con conseguente accento sulla loro natura funzionale di teste di sintagmi (p. 11).

Apprezzabile nell'ottica di un dialogo tra didattica dell'italiano L1 e L2/LS anche la centralità, l'autonomia e l'importanza accordate al lessico, un aspetto che, se risulta teoricamente chiaro nella didattica dell'italiano L1 (con le *Indicazioni nazionali* del primo ciclo in vigore, che riservano al lessico uno spazio autonomo e rilevante), fatica invece a imporsi nelle concrete pratiche didattiche.

Del resto, proprio le riflessioni che il *Sillabo* suscita, i dibattiti e le sperimentazioni che può avviare, fanno sì che questo strumento guardi al futuro e additi delle piste di ricerca e sperimentazione nell'insegnamento dell'italiano a tutto tondo.

⁴ Si veda in particolare Lo Duca 2018, che rappresenta per certi versi un *unicum* nella didattica della grammatica per l'italiano come lingua materna. Considerazioni di interesse, anche se non esenti da qualche riserva, emergono in Colombo 2012 e 2013.

Riferimenti bibliografici

- Accademia Italiana di Lingua (2015) (a cura di), *4 esami di italiano & 2 esami di italiano commerciale per tutti i livelli di conoscenza*, Firenze, Accademia Italiana di Lingua.
- Arcangeli, Massimo (2014) (a cura di), *Attestato ADA. Piano dei corsi Società Dante Alighieri*, Firenze, Alma Edizioni / Roma, Società Dante Alighieri.
- Barni, Monica – Bandini, Anna – Sprugnoli, Laura – Lucarelli, Silvia – Scaglioso, Anna Maria – Strambi, Beatrice – Fusi, Chiara – Arruffoli, Anna Maria (2009), *Linee guida CILS. Certificazione di Italiano come Lingua Straniera, Università per stranieri di Siena*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Benucci, Antonella (2007) (a cura di), *Sillabo di italiano per stranieri. Una proposta del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Cardillo, Giammarco – Vecchio, Paola (2015), *Nuovo sillabo della Certificazione PLIDA. Livelli A1-C2*, Roma, Società Dante Alighieri (http://il-centro.net/wp/wp-content/uploads/2015/10/Nuovo_Sillabo-PLIDA.pdf).
- Caviglia, Alessia – Viale, Matteo (2022), *I dialoghi nei materiali didattici di italiano L2 per migranti e rifugiati tra modelli pragmatici e stereotipi sociali*, in *Il dialogo nei manuali didattici di italiano L2 di ieri e di oggi*, a cura di Pierangela Diadori e Donatella Troncarelli, Firenze, Franco Cesati Editore, pp. 47-60.
- Caviglia, Alessia – Viale, Matteo (2022), *L'appropriatezza sociolinguistica nei materiali di italiano L2 per migranti e rifugiati: spunti da una ricerca in corso nell'ambito del progetto europeo INCLUDEED*, in «Italiano Lingua-Due», 14, pp. 94-112.
- Colombo, Adriano (2012), *Per un curriculum verticale di riflessione sulla lingua (parte I)*, in «Grammatica e didattica», 4, (http://www.mal-dura.unipd.it/ddlcs/GeD/quaderni_grammatica_didattica.html).
- Colombo, Adriano (2013), *Per un curriculum verticale di riflessione sulla lingua (parte II)*, in «Grammatica e didattica», 5, (http://www.mal-dura.unipd.it/ddlcs/GeD/Colombo_G&D_5.pdf).
- Lo Duca, Maria G. (2006), *Sillabo di italiano L2*, Roma, Carocci.
- Lo Duca, Maria G. (2018), *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, Roma, Carocci.
- Spinelli, Barbara – Parizzi, Francesca (2010), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, Firenze, La Nuova Italia

(https://www.unistrapg.it/profilo_lingua_italiana/site/no-spe_menu.html).

Tardi, Giulia (2024), *Sillabi di italiano a stranieri: lo stato dell'arte*, in «Italiano LinguaDue», 2, pp. 1-35.

Recensione di Pierangela Diadori e Donatella
Troncarelli (a cura di), *Il dialogo nei manuali didattici
di italiano L2 di ieri e di oggi*, Firenze, Franco Cesati
Editore, 2024

SABRINA RIZZELLO

SABRINA RIZZELLO (sabrina.rizzello@uniroma3.it) si è laureata in Lettere (curriculum Italianistica) presso l'Università degli Studi di Roma Tre con una tesi sull'analisi della conversazione, conducendo uno studio interazionale sulle sequenze di storytelling nella conversazione ordinaria. Attualmente è titolare di un assegno di ricerca, presso il medesimo ateneo, nell'ambito del progetto PRIN 2022 "Children's interactional competence at school: conversational social norms, participation forms and language structures", dedicato allo sviluppo della competenza interazionale dei bambini che frequentano la terza classe della scuola primaria.

La miscellanea approfondisce le caratteristiche e le funzioni dei dialoghi presenti nei manuali di italiano L2, considerando anche la dimensione dei supporti audiovisivi. Il libro rappresenta una risorsa preziosa per ricercatori e insegnanti di italiano come lingua straniera o lingua seconda: il principale obiettivo è quello di esplorare l'uso e l'evoluzione dei dialoghi nei materiali didattici, analizzando se e come questi riflettano e influenzino le pratiche glottodidattiche. Grazie all'ampia varietà di contributi che riunisce, il volume si distingue per la sua profondità analitica e per la ricchezza delle prospettive didattiche offerte, che spaziano dalle origini storiche dei dialoghi come strumento glottodidattico, all'analisi dei dialoghi nei manuali contemporanei destinati a specifici gruppi di apprendenti.

Nell'introduzione, curata da Pierangela Diadori e Donatella Troncarelli, viene proposto un sintetico excursus storico sull'uso del dialogo nell'insegnamento della lingua. Le curatrici evidenziano come il dialogo, già in epoca classica, sia stato utilizzato non solo come strumento di insegnamento linguistico, ma anche come mezzo per favorire la diffusione della comunicazione autentica e realistica. Ne sono un esempio i microdialoghi contenuti negli *Herme-neumatha Pseudositheana*, una raccolta di frammenti anonimi risalenti alla fine del III secolo d.C., così come i diversi estratti dialogici di situazioni quotidiane presenti nei manuali per stranieri come *L'italiano in Parigi, ovvero grammatica francese ad uso degli italiani*, stampato da Pietro Torre a Venezia nel 1788. L'attenzione viene poi posta sui dialoghi presenti nei manuali di oggi per l'apprendimento delle lingue straniere: i dialoghi attuali, che gli autori mettono a punto considerando i contesti in cui gli studenti useranno la lingua target, rappresentano quasi sempre proprio situazioni quotidiane e sono più o meno verosimili, anche se non mancano casi in cui risultano artificiosi.

Il volume si compone di quattordici contributi, ognuno dei quali propone una specifica prospettiva sul tema dei dialoghi in funzione didattica.

Fabio Rossi e Raphael Merida (*Alle origini del dialogo come strumento glottodidattico e di analisi linguistica conversazionale: i Frutti di Florio*) aprono la riflessione sul dialogo come strumento glottodidattico proponendo un'analisi dei manuali di John Florio, pubblicati negli ultimi decenni del sedicesimo secolo. Nei *Firste Fruites* e nei *Second Fruites* l'autore mette in chiaro la volontà di insegnare la lingua italiana e la lingua inglese per scopi pratici, servendosi, a tal fine, di raccolte di sentenze, di motti, dialoghi e proverbi, consegnandoci così una preziosa collezione di esempi delle origini dell'italiano parlato o parlato-scritto. Nei *Primi Frutti* gli esempi dialogici si mostrano per lo più in scambi a turni adiacenti che racchiudono fenomeni tipici del parlato conversazionale, come l'uso di *e* incipitario di turno e molti altri segnali discorsivi. Gli enunciati riportati presentano già un buon livello di realismo non solo linguistico, ma anche nelle scelte dei temi coinvolti, ovvero quelli della quotidianità borghese: teatro, commedie, musica e incontri. I *Secondi Frutti* presentano invece dialoghi più lunghi e più complessi, permettendo al lettore di immergersi nel parlato vivo del contesto borghese, che abbonda di massime, frasi fatte, proverbi e convenevoli sociali: decisamente interessanti sono le diverse realizzazioni delle formule di saluto di apertura, le quali spaziano dal *buongiorno* e *buon anno* al più esteso *bascio le mani a le signorie vostre*. A differenza delle grammatiche coeve che privilegiavano il modello letterario e normativo, Florio predilige una glottodidattica del parlato in situazione, dedicata agli usi reali. Nei *Frutti* i due studiosi individuano dunque un buon manuale di conversazione per stranieri.

Il capitolo di Michela Dota (*Trattare sul prezzo in italiano: un sondaggio diacronico sui dialoghi «del comprare e del vendere»*) è invece dedicato alla

contrattazione del prezzo come evento comunicativo, che si realizza e viene esemplificato nei dialoghi di compravendita presenti nei manuali di italiano tra il Seicento e il Novecento. Questa pratica tenderà poi a scomparire e a non essere più rappresentata nella manualistica di oggi. In passato la negoziazione del prezzo era un evento comunicativo rilevante nell'apprendimento dell'italiano parlato, ben codificato nelle mosse ricorrenti che lo caratterizzano e quindi ben presente nella manualistica per stranieri. Dota ci mostra come, nella rappresentazione dell'italiano parlato restituito dai dialoghi, l'evento comunicativo della contrattazione sul prezzo fosse caratterizzato da una certa ritualità discorsiva, con coppie di mosse che potevano variare per tipologia di esercizio commerciale: ad esempio, nei dialoghi che coinvolgono l'oste o il mercante di panni la negoziazione del prezzo c'è sempre, mentre non è mai rappresentata nelle interazioni con il medico o con la lavandaia. Tuttavia, a partire dalla metà dell'Ottocento, la rappresentazione della trattativa nei manuali comincia a scarseggiare, fino a scomparire totalmente. A decretare il cambiamento concorsero probabilmente la nascita e la diffusione dei grandi magazzini a partire dal 1852: l'avvento del prezzo fisso portò alla scomparsa dell'intero evento comunicativo della negoziazione già nei volumi del primo Novecento.

Il contributo di Elizaveta Prokopovich-Mikucka (*Evoluzione del dialogo nei manuali di italiano di autori russi*) esplora con interesse l'evoluzione dell'insegnamento della lingua italiana in Russia, indagando in particolare i cambiamenti didattici nei manuali di italiano LS di autori russi e offrendo un'analisi di come questi testi riflettano le trasformazioni sociali e culturali verificatesi dal dopoguerra ad oggi. L'obiettivo della ricerca è di rilevare nei manuali moderni la presenza, o l'eventuale assenza, di attività per lo sviluppo del parlato. Generalmente, è auspicabile che lo studente possa trovare nei libri di testo una vasta gamma di esempi di parlato, con formule, esercizi e esempi dialogici. Eppure, ciò che emerge dall'analisi del corpus selezionato dalle studiose non rispecchia questo modello: i dialoghi sono di fatto per lo più assenti, o, se presenti, non sono comunque corredati da nessun tipo di attività di comprensione. L'autrice ha infatti analizzato diciassette volumi di autori russi, editi nel periodo sovietico, dal 1957 al 1986, e nel periodo nuovo-russo, dal 2006 ad oggi. Nonostante le differenze storico-politiche dei due periodi, i manuali pubblicati ripropongono quasi lo stesso modello per le unità didattiche, e in tutti i casi sono assenti le attività di ascolto. Non si registra nessuna evoluzione nell'uso del dialogo, se non addirittura un arretramento per quanto riguarda la quantità e il repertorio di attività che accompagnano i dialoghi nelle unità. Per tutti i manuali presi in esame, l'autrice suggerisce numerose integrazioni didattiche affinché questi testi possano essere sfruttati a pieno garantendo un apprendimento completo di tutte le abilità.

Il volume prosegue con l'intervento di Alessia Caviglia e Matteo Viale (*I dialoghi nei materiali didattici di italiano L2 per migranti e rifugiati tra model-*

li pragmatici e stereotipi sociali), i quali si concentrano sui dialoghi rappresentati nei materiali didattici per migranti e rifugiati, osservando l'eventuale presenza di modelli pragmatici e stereotipi sociali. Gli autori discutono infatti l'importanza di fornire materiali didattici che siano sensibili alle esigenze degli apprendenti e che rispettino le diversità culturali e linguistiche: negli ultimi anni hanno preso piede varie iniziative per accogliere e agevolare i bisogni formativi e linguistici dei migranti, bisogni legati alla necessità di vivere e lavorare, e quindi interagire, in un nuovo Paese. In un simile scenario, l'analisi proposta vuole approfondire il ruolo del dialogo e la funzione che assume nelle diverse tipologie di materiali didattici sia cartacei che digitali. Nei primi, il ricorso ai dialoghi avviene solitamente sotto forma di trascrizione in una vignetta, e le attività linguistiche proposte non sono in tutti i casi connesse alla dimensione orale, ma possono essere dedicate all'approfondimento di altri argomenti come l'ortografia o la comprensione del testo. Per quanto riguarda le risorse digitali, i due autori hanno preso come campione un insieme di applicazioni e materiali in rete, tra cui *Officina dell'italiano* e *StudiaMi*, in cui i dialoghi sono immediatamente fruibili attraverso l'ascolto di file audio. Gli scambi in questo contesto sono abbastanza credibili, ma mancano ovviamente della discontinuità e dei fenomeni tipicamente orali come le interruzioni, le false partenze e le sovrapposizioni. La proposta degli autori si colloca in un progetto europeo più ampio, per l'integrazione linguistica di migranti e rifugiati: si tratta del progetto INCLUDEED, volto alla creazione di materiali didattici in grado di facilitare il processo di inclusione linguistica, in cui il ruolo del dialogo, con i dovuti supporti audiovisivi, è centrale.

L'intervento di Luisa Amenta, Fabrizio Leto e Cinzia Maggiore (*Quale lingua parlano i dialoghi dei manuali?*) si concentra invece sui dialoghi rappresentati in alcuni manuali di grammatica italiana L1, che vengono confrontati con quelli usati nei corsi di lingua italiana LS in Cina. In particolare, il contributo intende indagare l'effettiva funzionalità e potenzialità dei dialoghi, che possono essere didatticamente sfruttati per diffondere una maggiore consapevolezza delle caratteristiche del parlato. A tal fine, è stato selezionato un corpus di grammatiche italiane L1 e LS in Cina, nelle quali sono stati presi in considerazione i testi dialogici presenti, poi classificati secondo parametri come il tipo di testo in cui ricorre il dialogo, la verosimiglianza e la varietà della lingua. Gli autori hanno notato che nelle grammatiche italiane i dialoghi non sono mai accompagnati da supporti audio-visivi che possano favorire la loro comprensione; diverso è invece il caso dei manuali LS in Cina, in cui i testi dialogici proposti sono corredati da immagini, elementi grafici e registrazioni audio. Lo studio ha previsto infine la somministrazione di questionari appositamente strutturati per gli studenti italiani e cinesi, da cui trarre sollecitazioni utili a valutare in che modo viene percepita la lingua dei dialoghi adottati dai libri di testo, soprattutto in merito al grado di difficoltà e di verosimiglianza avvertita: i risultati raccolti dichiarano una percezione media-

mente realistica per gli studenti italiani e medio-alta per gli studenti cinesi. In conclusione, gli autori dimostrano che i testi di grammatica L1 propongono modelli di lingua ancora troppo distanti dall'effettiva comunicazione orale e non sfruttano a pieno la componente dialogica, a differenza dei libri di italiano LS che offrono una maggiore ricchezza esemplificativa.

Impostazione diversa ha il contributo di Rossella Abbaticchio (*"I dialoghi veri sono quelli faccia a faccia(?)". Scritto vs. parlato in italiano L2: per una competenza comunicativa "reale"*), la quale studia le potenzialità, in contesto glottodidattico, dei vari tipi in cui si declina il dialogo scritto. In particolare, ne sottolinea la portata comunicativa pur non essendo caratterizzato dall'immediatezza del parlato e pur richiedendo un elevato grado di pianificazione e impegno cognitivo. Il dialogo scritto diviene dunque un incentivo alla riflessione metalinguistica, poiché offre al parlante l'opportunità di ragionare sulle forme linguistiche da utilizzare e sul loro corretto uso. L'autrice infine passa in rassegna alcune forme dialogiche con funzione didattica, commentando testi di interviste, dialoghi di matrice letteraria e il dialogo umoristico.

Elisa De Roberto e Carolina Venco (*Una ricognizione in chiave discorsiva dei dialoghi artificiali scritti presenti nei manuali di italiano L2*) propongono un confronto fra il dialogo nella narrativa contemporanea e il dialogo didattico nei manuali. Il progetto raccoglie un corpus di testi per l'insegnamento dell'italiano L2/LS, di livello A2 e B1, pubblicati negli ultimi quindici anni, da cui emergono esiti interessanti: al fine di sintetizzare in maniera dettagliata le modalità con cui viene rappresentato il dialogo scritto, è stata elaborata una griglia di parametri per le sequenze dialogiche. Tra questi rientrano, ad esempio, il numero di partecipanti o la presenza di didascalie esplicative; così come la situazione o l'oggetto del discorso per la dimensione tematica. Lo schema rappresenta sicuramente un utile riferimento per la classificazione dei dialoghi scritti e delle caratteristiche che presentano. I risultati sono degni di attenzione: nel corpus considerato, prevalgono principalmente i dialoghi con due partecipanti e i principali temi del discorso riguardano lo svago, la cultura, i viaggi e lo studio. Notevole come in nessun caso sia stata riscontrata una componente didascalica, utile per chiarire e contestualizzare l'esempio nel manuale. Infine, viene proposto il confronto con i dialoghi presenti nella narrativa di oggi: si segnala come il dialogo letterario spesso metta in scena la polemica, tematizzando il conflitto o il dissenso, mentre nei dialoghi dei manuali l'insuccesso comunicativo è assente e prevalgono la cooperazione e l'accordo. Un'utile integrazione potrebbe essere quella di considerare tutte le dinamiche possibili come un'occasione per sviluppare ulteriori strategie pragmatiche e interazionali.

I due contributi successivi esaminano, nei dialoghi dei manuali di italiano LS, gli atti comunicativi del salutare e del presentarsi. Pierangela Diadori e Elena Monami (*"Ancora non sa dire neppure buongiorno!": gli atti di saluto nei*

dialoghi dei manuali di italiano L2) si concentrano sulle forme di saluto nei dialoghi raccolti in un corpus di manuali di italiano per stranieri pubblicati fra il 1946 e il 2021. Il saluto è l'atto comunicativo probabilmente più ricorrente e socialmente utile, e senza dubbio riflette i cambiamenti nel tempo dei costumi sociali così come delle tecniche didattiche: è sufficiente ricordare che in passato erano determinanti, per la scelta dei saluti, la classe sociale o il sesso dell'interlocutore, mentre oggi prevale il grado di familiarità e parentela. Come emerge dallo studio condotto, i dialoghi rappresentati nei manuali degli ultimi ottant'anni sono spesso privi del saluto di chiusura, mentre le formule di apertura più frequenti che gli apprendenti possono individuare, memorizzare e impiegare sono *ciao* e *buongiorno*. Ovviamente il parlante non nativo dovrà selezionare le forme più appropriate in base al contesto e ai propri scopi, da cui dipenderà il suo successo comunicativo. L'atto del presentarsi viene poi preso in esame da Roberto Tomassetti (*Un'analisi della funzione comunicativa presentarsi nei dialoghi dei manuali di italiano L2*), che propone un'analisi dettagliata di come questo venga rappresentato nei dialoghi didattici dagli anni Settanta ad oggi. La presentazione di sé è necessariamente dipendente dal contesto e dal ruolo degli interlocutori: solitamente nei manuali si affronta nelle prime fasi dell'apprendimento, ma presuppone comunque conoscenze di tipo socio-culturale su cui costruire l'interazione. L'autore ha sondato, nei sei manuali scelti che sono stati pubblicati tra gli anni Settanta e il 2017, se il modello di lingua prevalente nei dialoghi fosse di stampo normativo o se al contrario prevalesse un tipo di lingua realistica e autentica: nei volumi considerati si impone la varietà neostandard informale. Relativa importanza è concessa anche al canale di trasmissione del testo: infatti nei manuali il testo orale e le immagini hanno un'incidenza forte, mentre il supporto video ha una sola occorrenza. Tomassetti conclude poi con un'interessante riflessione sulle discutibili scelte didattiche nella rappresentazione delle differenze culturali per il tema dell'inclusione: la metà dei manuali rappresenta solo persone giovani di nazionalità italiana, ed è totale l'assenza di persone con disabilità, persone gender fluid o di etnia non caucasica.

Marina Castagneto e Stefania Ferrari (*Ordinare al ristorante in italiano. Parlato spontaneo e dialoghi didattici a Confronto*) offrono uno studio per incentivare un maggiore impiego di materiali autentici e rappresentativi del parlato. In particolare, le autrici individuano un compito comunicativo, ovvero l'atto di ordinare al ristorante, e osservano come questo venga rappresentato nei dialoghi didattici, discutendo le differenze con le interazioni reali. Sono stati dunque organizzati due corpora di riferimento: il primo comprende il parlato spontaneo registrato in ristoranti piemontesi, il secondo riunisce dialoghi didattici tratti da manuali di italiano LS, i quali generalmente riportano solo porzioni dell'ipotetico scambio conversazionale. La ricerca ha consentito di rilevare notevoli differenze tra i due corpora in termini di modelli

di interazione rappresentati, evidenziando qualche limite nei dialoghi didattici per quanto riguarda l'effettivo uso autentico e reale della lingua: ad esempio i dialoghi presenti nei manuali non sono preceduti da didascalie contenenti informazioni sociali o biologiche sui partecipanti all'interazione. Risulta che troppo frequentemente gli autori dei manuali tendono ad affidarsi, nella preparazione di materiali dialogici, alle proprie intuizioni e competenze, piuttosto che basarsi su dati autentici.

Nei contributi successivi, la dimensione sociolinguistica e socioculturale sono al centro dell'interesse: Donatella Troncarelli e Leonardo Volpe Marano (*La competenza sociolinguistica nei manuali di italiano L2: riflessioni da un'analisi dei dialoghi*) riconoscono, in linea con il QCER, l'apprendente come "attore sociale" dal momento che, come è noto, apprendere una lingua comporta anche effettuare scelte linguistiche appropriate al contesto comunicativo. È dunque auspicabile che il docente proponga il contatto con le varietà della lingua, dando l'opportunità agli apprendenti di consolidare una competenza sociale, mostrando magari la gamma di saluti, le regole di cortesia, gli stereotipi e i proverbi. La ricerca è condotta su un corpus di undici manuali editi tra il 2006 e il 2020, nei quali si tenta di rintracciare, nei dialoghi presenti, tratti dell'italiano neo-standard e colloquiale, allocutivi e frammentarietà sintattica. I risultati purtroppo non sono molto incoraggianti: la didattica per lo sviluppo della competenza sociolinguistica si limita per lo più a rappresentare la generale opposizione tra parlato formale e informale. Gli autori consigliano una revisione dei dialoghi da inserire nei manuali al fine di sostenere una crescita significativa della competenza sociolinguistica, fondamentale per adoperare la lingua in modo consona in diversi contesti di comunicazione.

Seguono Matteo La Grassa e Andrea Villarini (*Insegnare a dialogare in L2: indagine sui modelli di lingua parlata presenti nei manuali di italiano lingua straniera*), i quali hanno lavorato sui testi dialogici presenti in un corpus di venti manuali di italiano per stranieri, rivolti ai livelli di apprendimento più avanzati. Alla base c'è sempre la consapevolezza di quanto sia importante formare gli studenti fornendo loro modelli di oralità il più possibile aderenti al parlato spontaneamente prodotto, garantendo lo sviluppo di una competenza linguistica e sociale. Gli autori hanno confrontato i dialoghi didattici e i dialoghi spontanei, mettendo in luce caratteristiche e differenze: emerge ad esempio una maggiore ricchezza lessicale dei primi ma anche una totale assenza di sovrapposizioni, ripetizioni o cambi di argomento che sono fenomeni tipici del parlato. Il compito di colmare alcune di queste lacune sarà affidato al docente, il quale potrà e dovrà avvalersi di strategie glottodidattiche diversificate e creative.

Di seguito, Marta Kaliska e Aleksandra Kostecka-Szewc (*Il dialogo didattico per un effettivo sviluppo della competenza socioculturale sull'esempio della serie dei manuali Va Benissimo!*) si orientano sull'osservazione dei dialoghi

didattici dedicati a sviluppare la competenza socioculturale in italiano, rappresentati in forma di fumetti nella serie dei tre manuali *Va benissimo*, in uso nelle scuole polacche. La vignetta viene dunque sfruttata come strumento di avviamento all'input non solo linguistico ma anche socioculturale: i temi rappresentati dai fumetti sono legati alla quotidianità, ad esempio riguardano i modi di trascorrere il tempo libero, le abitudini alimentari degli italiani o ancora la cura degli animali. Ciò incentiva gli studenti alla lettura per immagini e migliora la competenza socio-linguistica e comunicativa.

Infine, Antonella Benucci e Ginevra Bonari (*Aspetti culturali e pragmatici nei dialoghi dei manuali di italiano per stranieri*) propongono un'analisi diacronica del modello socio-culturale visibile nei dialoghi attraverso i quali vengono rappresentati l'Italia e gli italiani nei manuali per stranieri. Nel nostro paese, infatti, le prime riflessioni glottodidattiche per l'apprendimento della lingua da parte di studenti stranieri, si concretizzano a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, con la messa a punto di materiali didattici e percorsi di apprendimento. La ricerca mostra come sono mutati negli anni i modelli culturali proposti attraverso i dialoghi. Il programma didattico messo a punto e elaborato in ognuno dei dodici manuali presi in esame deve essere osservato tenendo conto di quale sia il periodo di pubblicazione del manuale stesso: se nel passato emergeva con più frequenza l'attaccamento a certi stereotipi, soprattutto sulle disparità di genere, dall'inizio degli anni Duemila si assiste a una resa più evoluta e moderna degli aspetti culturali nella didattica delle LS, con la presenza di materiali autentici che permettono all'apprendente di accrescere la propria competenza socio-culturale.

Nel complesso, il volume offre un apporto significativo per la riflessione sulla questione glottodidattica. La varietà dei temi trattati, la profondità delle analisi e l'ampiezza dei materiali esaminati ne fanno un contributo prezioso e un riferimento didattico utilissimo per insegnanti, ricercatori e autori di manuali. Ogni intervento raccolto non solo chiarisce da diversi punti di vista gli usi dei dialoghi nei manuali didattici, ma stimola anche riflessioni critiche costruttive utili per migliorare le pratiche di educazione linguistica.

Recensione di Maria G. Lo Duca, *Dizionario di base della grammatica italiana*, Roma, Carocci, 2023

CRISTIANA DE SANTIS

CRISTIANA DE SANTIS (cristiana.desantis@unibo.it) è professoressa ordinaria di Linguistica Italiana e Didattica dell'Italiano presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. Il suo volume più recente è *Un italiano accogliente* (con Francesco Sabatini, il Mulino, 2024).

Il dizionario che presentiamo è frutto di un lungo e curatissimo lavoro da parte di una studiosa d'eccezione, Maria G. Lo Duca (già professoressa ordinaria di Lingua italiana e di Didattica dell'italiano all'Università di Padova), che ha voluto affidare all'ordine alfabetico una sintesi del sapere grammaticale intorno alla nostra lingua, da lei già esplorato in opere descrittive (ricordiamo *Lingua italiana. Una grammatica ragionevole*, Lo Duca, Solarino 2006), metodologiche (tra le altre, *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Lo Duca 2004), didattiche (*Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, Lo Duca 2018).

Precisiamo subito che questo libro non è una grammatica dell'italiano, ovvero una descrizione sistematica delle strutture della nostra lingua, ma uno strumento di consultazione che può (e dovrebbe) accompagnare lo studio di una grammatica italiana di taglio scientifico.

Più che di un dizionario, si tratta in realtà di una piccola enciclopedia della grammatica e della linguistica italiana pensata per studenti e docenti che, durante il percorso universitario o nelle successive occasioni di formazione e aggiornamento, si trovano davanti a trattazioni grammaticali molto più

complesse di quelle frequentate sui banchi di scuola, contenenti termini e concetti nuovi (*valenza, deissi, sintagma, ripresa anaforica, connettivo...*).

Nel panorama editoriale italiano mancava uno strumento simile: esiste, è vero, un fortunato *Dizionario di linguistica e filologia, metrica e retorica* (Beccaria 2004), che accoglie e spiega la terminologia tecnica relativa alle scienze del linguaggio, con un'estensione evidentemente più ampia di quella dell'opera in questione e approcci disciplinari diversi, riconducibili alla moltitudine di collaboratori che hanno firmato le varie voci dell'opera. Esiste anche, ed è ora consultabile online sul Portale Treccani, l'*Enciclopedia dell'italiano* in due volumi (2010-2011), diretta da Raffaele Simone (con la collaborazione di Gaetano Berruto e Paolo D'Achille), con ampie voci firmate riconducibili a esperti di linguistica italiana e generale, corredate di bibliografia (tra le quali alcune voci della stessa studiosa, come avremo modo di ricordare più avanti).

Sta inoltre per uscire per Pacini un *Dizionario dell'italiano L2: insegnamento, apprendimento, ricerca* (Serena, in stampa) con un'attenzione specifica rivolta alle esigenze dell'italiano come lingua seconda. Mancava però uno strumento d'autore (di autrice, in questo caso), caratterizzato da un'intrinseca coerenza non solo nel disegno complessivo dell'opera ma nell'approccio metodologico alla materia e nella qualità della scrittura. *Il Dizionario di linguistica del testo a uso delle scienze umane* (Ferrari, Pecorari 2024), unitario nel quadro teorico di riferimento e nell'impianto descrittivo, si limita a una dimensione dell'analisi linguistica, quella testuale, solo recentemente integrata nel corpus descrittivo delle grammatiche.

Per trovare un volume di estensione simile a quello di cui parliamo, firmato da un unico autore, dobbiamo risalire indietro al *Dizionario grammaticale* di Vincenzo Ceppellini (1956) che, in una delle sue numerose ristampe (l'ultima è del 2007 per De Agostini), portava il sottotitolo «per il buon uso della lingua italiana». Si trattava in effetti di un volume che raccoglieva «regole, casi, dubbi, suggerimenti», dunque uno strumento pratico utile per il lettore amante della correttezza e della proprietà della lingua, più che delle prospettive scientifiche di analisi della lingua stessa: come il giornalista Orio Vergani, l'«artigiano della penna» che ne firmava la *Prefazione*, o come lo «studente» immaginato dall'autore, interessato a una ripetizione di grammatica nel rispetto della tradizione scolastica, o alla risoluzione di qualche dubbio di lingua.

Diversa l'ambizione di questo dizionario di base: se il pubblico è ugualmente ampio (come chiarisce l'autrice nell'*Introduzione*: studenti e insegnanti alle prese con lo studio e l'insegnamento scientifico della lingua, genitori e nonni disorientati di fronte a compiti di grammatica difficilmente comprensibili, amanti della lingua in generale), lo scopo è molto più chiaramente circoscritto: in primo luogo fare chiarezza su una serie di concetti grammaticali ampiamente diffusi (le categorie di *nome* o di *verbo*, per esempio; o quelle di *soggetto* e *predicato*) che nei libri di testo sono spesso trattati in modo sbrigativo o scarsamente affidabile; in secondo luogo spiegare in modo chiaro i concetti

nuovi (come quelli di *determinante* e *modificatore*, o di *argomento* ed *espansione*), contribuendo anche a individuare una terminologia di base condivisibile, al di là delle logiche accademiche che vedono contrapporsi scuole diverse, e a tutto vantaggio della scuola (insegnanti e docenti di vario ordine e grado), che ha bisogno di chiarezza e onestà descrittiva per intraprendere la via di un insegnamento più ragionato e intelligente della grammatica: non ripetitivo ma produttivo.

La forma dizionario prevede una sequenza di voci ordinate alfabeticamente (oltre 300, che raddoppiano se contiamo i sottolemmi oltre ai lemmi principali) accompagnate da informazioni grammaticali rigorose ed essenziali. I lemmi si ritrovano poi utilmente raggruppati per ambiti nell'indice finale (*Fonologia, prosodia e ortografia; Categorie lessicali ovvero parti del discorso; Morfologia; Sintassi; Lessico e semantica; Pragmatica e testualità*).

Come si vede, gli ambiti affrontati non sono solo quelli di pertinenza della grammatica in senso stretto (le strutture della lingua), ma si ampliano per accogliere anche la dimensione lessicale (tipicamente affidata alla descrizione lessicografica) e quella comunicativa (relativa alle concrete realizzazioni linguistiche delle regole all'interno degli scambi verbali e dei testi).

L'articolazione delle voci, di varia misura ma sempre concise e ricche di rimandi interni, è pensata per ridurre la frammentarietà dell'esposizione e consentire a chi legge di orientarsi all'interno di concetti complessi cogliendone a colpo d'occhio gli aspetti centrali. La descrizione è sempre corredata di esempi credibili ed efficaci dei fenomeni in esame. I rimandi bibliografici (minimi ma selezionati con cura) consentiranno a chi vorrà di approfondire l'argomento, seguendo le piste di ricerca più utili in chiave didattica.

Che l'operazione di condensazione delle informazioni sia avvenuta senza nulla togliere alla precisione e alla chiarezza lo dimostra il confronto tra la voce *Complemento* compresa in questo dizionario (alle pp. 65-67) e la voce *Complementi* redatta dalla stessa autrice per l'*EncIT* (Lo Duca 2010).

complemento È il nome con cui tradizionalmente si indicano in sintassi alcuni dei costituenti della >frase, espressi fondamentalmente da SN o SP (>sintagma). La sistemazione tradizionale distingue fra complemento: – oggetto o diretto, Maria sta accarezzando il gatto; – di termine, Maria ha dato la pappa al gatto; – di specificazione, il gatto di Maria si è ammalato; – di tempo, nel mese di gennaio la gatta ha avuto 4 gattini; – di luogo, la gatta ha nascosto i gattini nel garage; – di causa, il gatto si è spaventato per il temporale; – di mezzo o strumento, ho portato il gatto dal veterinario con la macchina; – di compagnia, la gatta dorme sempre con i suoi gattini; – di modo, la gatta sorveglia i gattini con grande attenzione e così via, in una lunga serie, che spesso varia da una grammatica all'altra. Il numero oscillante e comunque esorbitante dei c. (si va da un minimo di 30 a un massimo di 80 c.), così come elencati nelle grammatiche scolastiche – che sono peraltro le uniche a dedicare a questo tema tanta attenzione – dipende dalla manifesta difficoltà a definire in modo convincente ed esaustivo tutte le infinite relazioni che si possono venire a creare tra i fatti e le entità del mondo:

così lo ‘stato’ e il ‘movimento’ vengono definiti in quattro c. (di “stato in luogo”, “moto a luogo”, “moto da luogo”, “moto per luogo”), che però si rivelano ancora insufficienti: che c. è, si chiedeva in un famoso saggio il linguista Francesco Sabatini, dalla mia finestra vedo il mare? La presenza della preposizione da sembra alludere a un movimento da un luogo, o attraverso un luogo, ma nella frase citata non si rappresenta un movimento del corpo nello spazio, quindi un “moto”, ma piuttosto uno “stato”, a meno che non si voglia sostenere che il movimento riguarda una parte del corpo, gli occhi che esplorano il paesaggio. Riflessioni di questo tipo hanno contribuito a ripensare la tematica dei complementi e le funzioni delle >preposizioni. Oltre che per ragioni semantiche, la grammatica moderna ha criticato la sistemazione tradizionale anche per ragioni sintattiche: nell’analisi tradizionale, infatti, non si distingue fra c. obbligatori (o >argomenti) e c. facoltativi (o >espansioni). I c. obbligatori sono quelli che consentono, assieme al verbo, di rappresentare compiutamente un evento, e che dunque generalmente non possono mancare. Essi sono: a) il c. oggetto, oggi più spesso chiamato >oggetto diretto (Maria sta accarezzando il gatto vs. *Maria sta accarezzando); il c. di termine, oggi chiamato >oggetto indiretto (Maria ha dato la pappa al gatto vs. *Maria ha dato la pappa); c) l’>obliquo (Maria si dedica ai suoi gatti vs. *Maria si dedica); d) in qualche caso, il >c. locativo (Maria ha messo i gattini in una scatola vs. *Maria ha messo i gattini). Tutti gli altri c. della lista rientrano tra i c. facoltativi, come attestano frasi ben formate quali il gatto si è spaventato (per il temporale), la gatta sta dormendo (in garage), ho portato il gatto dal veterinario (con la macchina) e così via. Inoltre nell’analisi tradizionale non si distingue fra il c. di specificazione, che è retto per lo più da un nome (il gatto di Maria), di cui è infatti un >modificatore, rispetto a tutti gli altri. Al di là comunque di queste discussioni, il termine c. continua ad essere usato nella grammatica moderna nel significato generico di >costituente espresso da un SN (ad eccezione del soggetto) o da un SP (perciò detto complemento preposizionale), sia esso argomentale o non. Qualcuno estende il termine di c. anche al SAvv (perciò chiamato complemento avverbiale) quando svolga la stessa funzione dei c. preposizionali, come in si è comportata con molta dignità / bene; partirò nel mese di gennaio / domani. Cfr. Sabatini (2004); Lo Duca (2006, 2011); Vanelli (2013).

Pertanto, questa voce esemplifica anche l’atteggiamento equilibrato di Lo Duca di fronte al complesso edificio costituito dalla grammatica di tradizione scolastica: una volontà pacata di razionalizzazione, che parte dalla rettifica di definizioni improprie o sinonimie erronee e dalla riduzione di tassonomie inutili.

La presenza nel libro di voci relative al *Sintagma* (pp. 226-227) e alla *Valenza* (p. 254) – nonché alle relative modalità di rappresentazione grafica della struttura sintattica delle frasi: l’*Indicatore sintagmatico* (pp. 133-134), caro alla grammatica generativa, e lo *Schema radiale* (p. 221), tipico della grammatica valenziale – dimostra come l’autrice abbia lavorato senza pregiudizi “di scuole”, tenendo lontana ogni tentazione egemonica. D’altra parte, la profondità e l’ampiezza dello sguardo sull’analisi sintattica è ben esemplificata da una delle voci più lunghe e articolate del volume: *Frase* (pp. 109-113).

Il richiamo a una opportuna e necessaria uniformità terminologica è evidente in una voce come *Connettivi testuali (o connettori testuali, o avverbi connettivi, o congiunzioni testuali)*, pp. 75-76, che si apre con queste parole: «Sono degli oggetti linguistici chiaramente individuati dalla linguistica del testo, che mancano però a tutt'oggi di una proposta terminologica condivisa, anche se nella scuola pare prevalente il termine di 'connettivo', senza ulteriori specificazioni. Come sempre accade, la varietà terminologica si accompagna a differenze concettuali più e meno profonde tra i diversi autori, per cui si presenta particolarmente arduo il compito di fare una descrizione adeguata e condivisa della categoria». Nondimeno, l'autrice riesce nella difficile operazione di rendere intellegibile il concetto e riconoscibili i diversi elementi che assolvono a una funzione non di collegamento sintattico tra parole e frasi (come fanno le congiunzioni) ma di connessione concettuale tra parti del testo.

Anche le voci dedicate alle diverse parti del discorso sono dei piccoli condensati di intelligenza linguistica: basti leggere la voce *Nomi (o sostantivi)*, a p. 157-158, che individua subito le caratteristiche formali e funzionali della categoria, fungendo da cappello per una serie di sottocategorie di nomi, scelte tra quelle più condivise ed effettivamente utili per la descrizione grammaticale. Qualora una sottocategoria non sia considerata utile, nonostante la sua diffusione, l'autrice ci avvisa: «*Nomi concreti/astratti* è una distinzione molto praticata nell'insegnamento scolastico, che ne fa oggetto di esercitazioni mirate, ma la grammatica moderna ne ha ridimensionato la portata» (p. 160).

Anche la voce *Verbi* (pp. 255-256) funge da cappello per una trattazione ordinata e aggiornata dei diversi tipi di verbi: accanto alle tradizionali categorie di "predicativo" e "copulativo" o di "transitivo" e "intransitivo" troviamo quelle di "monovalenti", "bivalenti", "trivalenti" ecc.; "ergativi", "inergativi" e "inaccusativi"; "ausiliari" e "supporto"; "modali" e "fraseologici".

Se dovessi scegliere una delle voci più produttive per l'insegnamento, indicherei tuttavia *Tempo* (pp. 241-243) e le voci collegate. La categoria del tempo, infatti, con la quale si familiarizza presto nello studio della grammatica (anche in quello più mnemonico, che prevede la memorizzazione dei paradigmi verbali, con tempi semplici e composti; passati, presenti e futuri), è una delle peggio insegnate nella scuola italiana e stavolta non per eccesso di tassonomia, ma per la banalizzazione cui è soggetta: come se l'espressione del tempo concernesse solo i verbi e si limitasse alla collocazione dei fatti sull'asse del tempo, con eventuali gradazioni di vicinanza/lontananza al locutore.

Del resto, leggere le voci relative ai diversi tempi verbali consente di cogliere tutta la ricchezza dei valori che possono assumere (anche di *Aspetto grammaticale*, tema di cui si parla alle pp. 42-43): per esempio l'*Imperfetto* (pp. 124-126), particolarmente disponibile, nell'italiano contemporaneo, ad allargare il suo campo d'azione.

Vorrei segnalare, in conclusione, il lemma nel quale più mi sembra di sentire la voce esperta e sapiente dell'autrice, alle prese con una autentica

dichiarazione di intenti (realizzati all'interno dell'opera): la voce *Grammatica* (pp. 120-121).

grammatica Indica l'insieme dei meccanismi e delle strutture attraverso cui l'uomo dà forma al suo pensiero e lo traduce in sequenze foniche e/o grafiche. Alcuni di questi meccanismi sono comuni a tutte le lingue, altri sono specifici di più lingue, o anche di una sola. Compito della g. è dunque descrivere le forme e le strutture fonologiche (>fonologia), morfologiche (>morfologia), sintattiche (>sintassi), semantiche (>semantica), pragmatiche (>pragmatica) di una lingua, quelle effettivamente prodotte dai parlanti in un dato momento storico, e spiegare perché alcune sequenze sarebbero comunque possibili, altre impossibili o agrammaticali (queste ultime vengono segnalate dall'asterisco). I diversi aspetti oggetto di indagine sono chiamati **livelli di analisi**, trattati con maggiore o minore attenzione e insistenza dai diversi grammatici.

Più recentemente, e su impulso delle correnti mentaliste della linguistica contemporanea, la g. viene anche definita come l'insieme delle regole che fanno parte della naturale competenza linguistica del **parlante nativo**, espressione con cui si intende una sorta di parlante ideale, esposto fin dalla nascita ad un certo idioma che ha acquisito in modo spontaneo e inconsapevole, quindi senza insegnamento esplicito, ricostruendone le regole per tentativi e aggiustamenti successivi. Per parlare di questo sapere silenzioso e comune a tutta una comunità di parlanti la stessa lingua, si usa l'espressione di **grammatica implicita**; per riferirsi invece alle descrizioni che di questo sapere comune fanno i grammatici, si usa l'espressione di **grammatica esplicita**.

Rimane del tutto fuori da questo quadro, e anzi viene fieramente respinta dai grammatici moderni, l'idea, che ha a lungo dominato (e forse domina ancora) nella cultura scolastica e tra la gente comune, che la g. sia una disciplina normativa, nel senso che il suo obiettivo sia quello di elencare le regole cui uniformarsi nell'uso, anzi nel buon uso, di una determinata lingua.

Che questo monito sia ascoltato da decisori politici ed estensori di documenti di indirizzo per la scuola è più di un auspicio.

Riferimenti bibliografici

Beccaria, Gian Luigi (diretto da) (20042), *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica e retorica*, Torino, Einaudi.

Ceppellini, Vincenzo (1956), *Dizionario grammaticale*, Milano, Sormani (ultima ed. 2007).

EncIT = *Enciclopedia dell'italiano* (2010-2011), diretta da Raffaele Simone, con la collaborazione di Gaetano Berruto e Paolo D'Achille, Roma, Treccani.

- Ferrari, Angela – Pecorari, Filippo (a cura di) (2024), *Dizionario di linguistica del testo a uso delle scienze umane*, Roma, Carocci.
- Lo Duca, Maria G. – Solarino, Rosaria (2006), *Lingua italiana. Una grammatica ragionevole*, Padova, Unipress.
- Lo Duca, Maria G. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Roma, Carocci (nuova ed. 2023).
- Lo Duca, Maria G. (2010), *Complementi*, in *EncIT*, vol. I, pp. 243-245.
- Lo Duca, Maria G. (2011), *Parti del discorso*, in *EncIT*, vol. II, pp. 1069-1070.
- Lo Duca, Maria G. (2018), *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, Roma, Carocci.
- Sabatini, Francesco (2004), *Che complemento è?* in «La Crusca per voi», 28, pp. 8-9 (<http://www.accademiadellacrusca.it/it/scaffali-digitali/articolo/complemento>).
- Serena, Enrico (a cura di) (in stampa), *Dizionario dell'italiano L2. Insegnamento, apprendimento, ricerca*, Pisa, Pacini.
- Vanelli, Laura (2013), *Complementi: forma e funzione*, in *Grammatica e didattica. Atti delle giornate di "Linguistica e didattica"* (Padova, 13-14 dicembre 2012 (<http://www.maldura.unipd.it/ged/DOCS/attiGeD2012/3.Vanelli.pdf>)).
-

Recensione di Giuseppe Patota, *Lezioni di italiano. Conoscere e usare bene la nostra lingua*, Bologna, il Mulino, 2022

PAOLA MONDANI

PAOLA MONDANI (paola.mondani@unidav.it) è ricercatrice all'Università Telematica Leonardo da Vinci, dove insegna *Educazione alla comunicazione verbale*. Si è addottorata all'Università per Stranieri di Siena ed è stata assegnista e docente a contratto all'Università di Siena e all'Accademia della Crusca. Si occupa in particolare di lingua, stile e retorica nella novellistica e nella prosa di Daniello Bartoli, di linguaggio della divulgazione e di educazione linguistica nei media, di fraseologia e paremiografia.

Nel 2023, il libro *Lezioni di italiano. Conoscere e usare bene la nostra lingua* di Giuseppe Patota ha vinto la quarantanovesima edizione del Premio Letterario Internazionale Mondello per la sezione Critica letteraria. Si tratta di un lavoro di alta divulgazione, pensato, come spiega lo stesso autore nella *Presentazione*, per «un pubblico ampio di destinatari: studenti, insegnanti di lingua e letteratura italiana nella scuola e laureati che aspirano a diventarlo, persone interessate all'argomento» (pp. 8-9). Il libro rappresenta inoltre un valido strumento per docenti dell'università impegnati a diverso titolo nella formazione di insegnanti di oggi e di domani.

Il volume è strutturato in due sezioni (*Parte prima: proposte per leggere*, pp. 13-129; *Parte seconda: strumenti per scrivere*, pp. 133-213). Ciascuno dei cinque capitoli che costituiscono la prima parte consiste in una lezione di lingua italiana attraverso la letteratura e di letteratura italiana attraverso la lingua: una sorta di percorso guidato tra opere e autori per orientarsi nella scelta dei testi e delle attività da proporre in classe durante le ore dedicate all'educazione linguistico-letteraria. La seconda parte si configura invece come un

“manuale di istruzioni” – il sesto capitolo s’intitola non a caso *Il vocabolario: istruzioni per l’uso* (p. 133) – per un impiego efficace dei «ferri del mestiere di scrivere» (p. 8), cioè vocabolari (cartacei e digitali), libri di grammatica e strumenti interni al sistema linguistico, come ad esempio i connettivi e la punteggiatura, «il cui dominio è fondamentale nella pratica del testo scritto» (p. 8).

Tra le diverse “proposte per leggere” – che, in base a chi legge, sono di volta in volta anche proposte per imparare, per approfondire, per insegnare e per insegnare a insegnare – vorrei soffermarmi in particolare su quelle contenute nei capitoli primo e quarto, dedicati alla lingua e all’opera rispettivamente di Dante (*Imparare la lingua di Dante, imparare la lingua con Dante*, pp. 13-46) e di Leopardi (*Leopardi e la parafrasi*, pp. 93-116). I capitoli due, tre e cinque sono invece dedicati rispettivamente a Machiavelli (*La più bella commedia italiana*, pp. 47-67), Galileo (*Galileo e l’italiano scientifico*, pp. 69-92) e Manzoni (*Manzoni e i panni in Arno*, pp. 117-129).

Nel primo capitolo, oltre al carattere innovativo dell’impostazione didattica e dello stile comunicativo, l’aspetto che maggiormente colpisce è l’ordine in cui compaiono le attività proposte: con un occhio sempre attento alle necessità di discenti e docenti, l’autore presenta una sequenza di esercizi non casuale, bensì didatticamente graduale e graduata.

Il primo esercizio è il più semplice e, idealmente, potrebbe essere impiegato in una fase iniziale del percorso didattico, per l’avviamento allo studio dell’autore e della sua opera; esso consiste in un «confronto terra terra» (p. 15) fra tre documenti, redatti – rispettivamente a Firenze, a Venezia e nella provincia di Caserta – negli stessi anni in cui Dante scrisse la *Commedia*. L’obiettivo è quello di permettere agli studenti di verificare in modo empirico il seguente assunto: nelle sue opere, Dante impiegò la stessa lingua che si usava «a Firenze ai suoi tempi» (p. 14).

La seconda proposta didattica, incentrata sul sonetto *Tanto gentile e tanto onesta pare*, presenta un grado di difficoltà maggiore: in questo caso non bisogna limitarsi a osservare lo strato superficiale della lingua, ma concentrarsi sul significato di alcune parole. Si tratta, nello specifico, di quei termini che nell’italiano di oggi assumono un significato diverso rispetto al passato e per i quali Patota ha coniato l’efficace espressione «“falsi amici interni”: interni, naturalmente, alla storia dell’italiano» (p. 19): per esempio, l’aggettivo *gentile*, che nell’italiano antico non voleva dire ‘fornita di gentilezza’, ma ‘nobile’, oppure il verbo *pare*, che non significava ‘sembra’, ma ‘appare’ (p. 18).

L’esercizio appena descritto sembra in qualche modo accogliere e sviluppare l’invito di Luca Serianni – contenuto nel ben noto *L’ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*, che il libro di Patota rievoca nel titolo e ricorda nelle intenzioni e nello stile – a servirsi dei testi letterari per ampliare la «prospettiva storico-linguistica» delle lezioni di italiano, facendo leva sulla naturale curiosità dei ragazzi «per la lingua, specie per l’origine delle parole» (Serianni, 2010: 93).

La terza attività su Dante è dedicata al sonetto *Guido, i' vorrei che tu e Lapo ed io* (pp. 21-25) e si colloca a un livello ancora superiore di difficoltà: oggetto di analisi non sono in questo caso le parole, ma le strutture sintattiche incardinate sul condizionale *vorrei*. Partendo da questo elemento linguistico è infatti possibile proporre (almeno) due diversi tipi di lezione: una di letteratura, l'altra di grammatica.

Quanto alla prima, si potrà spiegare efficacemente – cioè, dimostrandolo mediante “tracce” linguistiche – che la poesia si inserisce nel filone provenzale del *plazer* o, meglio, di una sua sottospecie, il *souhait*, nel quale il poeta esprime un augurio: per farlo, basterà indirizzare l'attenzione della classe, oltre che sulla voce verbale *vorrei*, anche sui latinismi *incantamento* e *incantatore*, sul provenzalismo *talento*, ‘volontà’, e sul sicilianismo *disio*, ‘desiderio’.

Sempre partendo da *vorrei*, è inoltre possibile fare una lezione di grammatica sulle diverse funzioni del condizionale (di cortesia, di modestia, di dissociazione, dubitativo e desiderativo, pp. 24-25), vale a dire su un modo verbale che tradizionalmente «s'insegna quando si parla del periodo ipotetico» (p. 23); al contrario, spiega l'autore:

Il *vorrei* del sonetto dantesco è lì a ricordarci che, oltre a quello legato al periodo ipotetico, ci sono altri usi del condizionale che non solo non vanno trascurati, ma soprattutto che non conviene trascurare, perché si tratta di usi più semplici, che dunque consentono a un insegnante di aiutare gli studenti a interiorizzare le forme del condizionale e a usarle correttamente senza il vincolo di doverle associare al più complicato periodo ipotetico (p. 24).

L'ultima attività di questa serie è infine la più complessa: consiste nell'osservazione e nell'analisi delle diverse «possibilità espressive» (p. 30) della lingua della *Commedia*. Partendo da alcune scene tratte dall'*Inferno* – rese estremamente attuali dal «tono iperrealistico e marcatamente grottesco» (p. 31), tanto da poter azzardare un accostamento al gusto *pulp* di certe immagini cinematografiche (cfr. p. 31) –, l'autore ci conduce gradualmente verso le altezze della lingua del *Paradiso*, passando per quella «familiare, flessibile e accogliente, sorprendentemente e straordinariamente moderna» (p. 37) del *Purgatorio*.

Nel quarto capitolo (*Leopardi e la parafrasi*, pp. 93-116) è di notevole interesse una proposta didattica sull'*Infinito* leopardiano, che Patota ricava dalla sua esperienza di docente universitario:

Quando, durante i miei corsi, comincio a parlare di Leopardi, normalmente esordisco invitando i miei studenti a cercare in rete la voce *canto* così come si presenta nel *Vocabolario Treccani* e nel *Grande dizionario italiano dell'uso ideato* e diretto da Tullio De Mauro (in sigla *GRADIT*): ricorro a questi due dizionari non soltanto per la loro autorevolezza, ma anche perché sono entrambi disponibili *on line* gratuitamente (p. 93).

Questo esercizio permette di operare contemporaneamente su più livelli: 1) quello lessicale, in particolare relativamente alla polisemia («Leggendo con attenzione, si registra in primo luogo che la parola *canto* ha più significati», p. 95; «il pericolo più insidioso che il vocabolario può aiutare e evitare è quello rappresentato dalla presenza di parole ben note, che però, nel testo in versi [*l'Infinito*], sono adoperate con un significato diverso da quello consueto», p. 106); 2) quello lessicografico, in ottica sincronica e diacronica («qualunque buon vocabolario, compreso quello che abbiamo a casa, contiene tutte le parole antiche, poetiche o letterarie presenti nella nostra lingua, e dà anche conto dei significati antichi o particolari che un determinato termine ha avuto nel corso della sua storia», p. 103); 3) quello storico-linguistico e letterario («Leopardi deve aver avuto parecchio che fare con questo termine [*canto*], visto che il suo nome (anzi: il suo cognome) ricorre sia nella voce del *Vocabolario Treccani* sia in quella del *GRADIT*», p. 95).

Anche questa attività si colloca nel solco del pensiero didattico di Serianni, il quale, com'è noto, nell'insegnamento attribuiva all'esercizio della parafrasi del testo letterario la massima importanza, a qualsiasi livello (cfr. Serianni, 2012: 79). A tal proposito, è degna di nota la seguente riflessione di Patota, su cosa sia e a cosa serva appunto l'esercizio della parafrasi:

La parafrasi ha uno scopo importantissimo: affiancare a un testo poetico, complesso in quanto tale, una versione in prosa contemporanea che appiani le difficoltà legate al senso. La parafrasi è (e deve essere) una traduzione, il più possibile vicina alla lettera, da una varietà d'italiano a un'altra varietà d'italiano (p. 102).

Insegnare la lingua attraverso la letteratura e insegnare la letteratura attraverso la lingua è anche il titolo di una lezione per docenti della scuola secondaria di secondo grado, che Patota ha tenuto il 23 marzo 2023 al Liceo Scientifico "A. B. Sabin" di Bologna, nell'ambito di un ciclo di seminari organizzati dalla casa editrice Sanoma (lezione a cui chi scrive ha assistito). In quell'occasione, l'autore ha mostrato in che modo fare lezione in classe con alcune delle proposte didattiche contenute nel volume. A suscitare l'interesse dei e delle partecipanti è stata la novità dell'orientamento didattico, caratterizzato da un avvicinamento al testo letterario a partire da elementi linguistici familiari al discente, e non, come di consueto, da nozioni generiche sulla vita dell'autore, su teorie e temi letterari e/o contenuti storico-culturali; muovendo cioè dal noto (il funzionamento di alcune strutture linguistiche) per arrivare a ciò che ancora non si conosce (l'impiego della lingua a fini espressivi, nell'ambito della produzione letteraria di un determinato autore).

E proprio l'attività sulla parafrasi dell'*Infinito* di Leopardi, ricavata dal quarto capitolo del volume (pp. 103-109), era tra gli esempi didattici presentati nel corso di quel seminario.

Fare la parafrasi con il solo ausilio del vocabolario – senza la guida dell'insegnante e senza consultare le note a piè di pagina – è possibile anche se non si possiede alcuna conoscenza pregressa della poesia o, più in generale, della poetica dell'autore. In che modo? Per prima cosa, individuando nel testo tutte le parole di cui non si conosce (o riconosce) il significato; in secondo luogo, cercando ciascuna di esse nel vocabolario, seguendo esattamente l'ordine in cui compaiono nella poesia e senza necessariamente risalire alla forma messa a lemma: cercando infatti le forme impiegate da Leopardi, sarà il vocabolario stesso a "reindirizzare la ricerca" (per esempio da *core* a *cuore* e da *vo* ad *andare*). Infine, si potrà produrre senza troppa difficoltà la traduzione della poesia in un breve testo in prosa, scegliendo per ciascuna espressione letteraria uno dei sinonimi nell'italiano corrente trovati nel vocabolario.

Ancora all'uso del vocabolario, ma da una prospettiva non letteraria bensì grammaticale, è dedicato il sesto capitolo, il primo della seconda parte. Quest'ultima, intitolata *Strumenti per scrivere*, è composta da cinque capitoli, dedicati, nell'ordine, all'uso corretto del vocabolario (VI. *Il vocabolario: istruzioni per l'uso*, pp. 133-145), alla grammatica e ai libri di grammatica (VII. *La grammatica, le grammatiche*, pp. 147-169), ai connettivi (VIII. *I connettivi: collegare ciò che si scrive*, pp. 171-180), ai segni interpuntori (IX. *La punteggiatura*, pp. 181-190) e infine al testo argomentativo (X. *Il testo argomentativo*, pp. 191-213).

I più corposi sono il settimo e il decimo: vediamo nel dettaglio di cosa trattano. Del capitolo VII è degna di nota, in particolare, la riflessione contenuta nelle pagine conclusive (pp. 158-165), in cui l'autore tira le somme e offre una serie di consigli pratici per l'insegnamento della grammatica a scuola.

Dopo aver dato conto, all'inizio del capitolo, della storia della grammaticografia contemporanea, insieme alle critiche dei modelli descrittivi e normativi tradizionali, nonché alle diverse proposte per innovare, Patota offre alla questione la sua *pars construens*. L'autore muove dalla considerazione che «arroccarsi dietro un "È tutto sbagliato, è tutto da rifare" sarebbe inutile, oltre che ingiusto: conviene, piuttosto, provare a offrire qualche suggerimento che magari consenta, a chi lo condivide, di lavorare meglio con i testi a disposizione» (p. 158).

Il primo suggerimento è quello di «espungere, dalle informazioni offerte dal libro di grammatica, qualunque indicazione che non abbia una ricaduta applicativa» (p. 158): per esempio, nelle categorie del nome, la distinzione tra nomi concreti e astratti; il secondo consiglio riguarda l'ordine di presentazione degli argomenti: occorre seguire non quello del libro, ma quello di acquisizione della lingua; infine, la terza indicazione, nell'insegnamento della sintassi della frase semplice, è quella di evitare di illustrare in modo particolareggiato «la folla dei complementi indiretti» (p. 161), spesso chiedendo anche agli studenti di memorizzarne la nomenclatura. Del capitolo dieci, per finire, risultano particolarmente apprezzabili le proposte didattiche (pp. 203-211), consistenti in

esempi di tracce per la produzione di testi argomentativi, anche in questo caso presentati in un'ottica graduale.

Insomma, il libro di Patota può rivelarsi utile a chiunque voglia insegnare la grammatica e la letteratura italiana in un modo rispettoso della tradizione e al contempo nuovo, coinvolgente e che dia priorità alle esigenze dei e delle discenti. Solo mettendosi nei loro panni e abitando in qualche modo la loro realtà, sembra spiegarci l'autore, è davvero possibile mettere al primo posto le necessità educative e formative delle nuove generazioni.

Al di là – o al di sopra –, infatti, del contenuto di questo libro, a colpire più di tutto è la qualità comunicativa della scrittura. Patota impiega efficacemente le diverse strategie retoriche e linguistiche proprie del linguaggio divulgativo, utili a rendere il discorso più accattivante e il tono più amichevole e coinvolgente (cfr. Gualdo, Telve, 2021: 197).

Per esempio, per spiegare concetti complessi della disciplina, si serve spesso di immagini metaforiche:

1) Ricorrendo a un'immagine assunta dalla fisica, potremmo dire che le parole sono come i magneti: come questi attraggono alcuni oggetti e altri ne respingono, così le parole attraggono alcune parole e altre ne respingono, creando intorno a sé una sorta di campo semantico» (p. 155);

2) «Ma che cos'è esattamente, il significato? Lo potremmo definire l'“anima” della parola [...]; l'insieme di suoni che forma questa parola [...] tecnicamente prende il nome di *significante*: il “vestito” della parola» (p. 133).

L'autore si serve inoltre di glosse, per spiegare il significato di tecnicismi («con realismo topografico, toponomastico (cioè relativo ai nomi di luoghi» e odonomastico (cioè relativo ai nomi di vie e di piazze)», p. 49); utilizza espressioni colloquiali con intento per lo più ironico, come ad esempio in questo passo, nel quale dà conto del «modello di italiano “in provetta”» (p. 151) offerto in molte grammatiche scolastiche:

“Dopo un'attenta lettura, Dario sprofondò in un sonno cupo” (alla faccia dell'attenta lettura!); “In quel prato c'erano fiori multicolori e farfalle volteggianti, che inneggiavano alla primavera imminente” (mancano solo le chiare, fresche e dolci acque di Petrarca e siamo a posto) (p. 152).

L'autore impiega spesso delle interrogative didascaliche, che servono a coinvolgere il lettore e a mantenerne desta l'attenzione: «Ma che cos'è, esattamente, il significato?» (p. 133), «Perché una parola può avere molti significati?» (p. 134), «Che cosa intende dire l'autore con questo?» (p. 153); riprende espressioni tipiche della comunicazione mediatica dei nostri tempi, per attualizzare fenomeni, opere e personaggi del passato: «le parole vi convergono a formare una miscela che, col senno e la terminologia di poi, potremmo definire

pulp», «La grammatica di Serianni ha venduto, nelle sue diverse edizioni, centinaia di migliaia di copie: sono cifre da *best-seller*» (p. 150).

In questo senso, assume una grande efficacia la rilettura al presente dei *Promessi sposi* offerta in apertura al capitolo quinto, dove alcuni estratti del romanzo (pp. 117-118) sono impiegati per definire parole ed espressioni della pandemia di COVID-19. Così troviamo ad esempio il *paziente zero* («L'uno e l'altro storico dicono che fu un soldato italiano al servizio di Spagna», p. 117), il *negazionismo* («sulle piazze, nelle botteghe, nelle case, chi buttasse là una parola del pericolo, chi motivasse peste, veniva accolto con beffe incredule, con disprezzo iracondo», p. 118) o il *mercato dei falsi green pass* («Il terrore della contumacia e del lazzeretto aguzzava tutti gl'ingegni: non si denunziavan gli ammalati, si corrompevano i becchini e i loro soprintendenti; da subalterni del tribunale stesso, deputati da esso a visitare i cadaveri, s'ebbero, con danari, falsi attestati», p. 118).

Per finire, l'autore suggerisce anche una fruizione multimodale del suo libro, che sfrutti, cioè, tutte le potenzialità della lettura digitale e interconnessa: dall'ascolto di un brano alla visione di una commedia su YouTube (p. 7; p. 48), all'uso dei vocabolari in rete e all'impiego a scopo didattico di una serie TV di grande successo:

Approfittando del successo planetario arriso alla celebratissima serie televisiva dei Medici, gli insegnanti del triennio della scuola secondaria di secondo grado potrebbero presentare in classe i due frammenti delle *Istorie fiorentine* che qui riproduco, e che Machiavelli dedica alla celebre "congiura dei Pazzi", il piano ordito nel 1478 da alcuni membri della famiglia fiorentina dei Pazzi per eliminare i Medici (p. 61).

Il suo tentativo di rendere accessibile, gradevole, divertente e utile lo studio e l'apprendimento della lingua italiana sembra davvero riuscito.

Riferimenti bibliografici

Gualdo, Riccardo – Telve, Stefano (2021), *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Roma, Carocci.

Serianni, Luca (2010), *Italiani scritti*, Terza edizione, Bologna, il Mulino.

Serianni, Luca (2012), *L'ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*, Roma-Bari, Laterza.

Recensione di Giada Pinzauti, *La didattica dell'italiano "L2.0". Riflessioni teoriche e proposte operative per l'insegnamento della lingua italiana a studenti stranieri dopo il 2021*, Romagnano al Monte, Book Sprint, 2022

CATIA LEONETTI

CATIA LEONETTI (catialeonetti@gmail.com) è laureata in Italianistica, Culture letterarie europee, Scienze linguistiche presso l'Università di Bologna. È specializzata nelle attività di sostegno didattico agli alunni e alle alunne con disabilità nella scuola secondaria di primo e secondo grado. Attualmente è docente di Sostegno. I suoi interessi spaziano dagli studi di genere, in particolare l'analisi di stereotipi linguistici, alla grammaticografia in diacronia e ai fenomeni di acquisizione e apprendimento della lingua italiana nei contesti scolastici.

Il volume *La didattica dell'italiano "L2.0". Riflessioni teoriche e proposte operative per l'insegnamento della lingua italiana a studenti stranieri dopo il 2021* si rivolge ad un pubblico di insegnanti di lingue straniere per poter offrire loro non solo molteplici spunti di riflessione, ma anche una serie di strumenti concreti per integrare al meglio le pratiche didattiche con le nuove tecnologie.

L'autrice Giada Pinzauti, formata nel campo della Didattica delle Lingue moderne, in particolare dell'italiano L2, ed insegnante di italiano per stranieri sia in presenza che online, con questo lavoro intende dimostrare quanto la conoscenza degli strumenti tecnologici sia diventata di vitale importanza nella formazione del docente. Tuttavia, per quanto le tecnologie educative siano altamente professionali e specializzate, apporterebbero un ridotto valore

all'azione educativa se non supportate dalla pletora di conoscenze e competenze pedagogico-didattiche, condizione necessaria per essere insegnante. Attraverso tre capitoli in cui è suddiviso il volume, l'autrice non ha lo scopo di:

convincere circa le potenzialità del digitale nell'insegnamento delle lingue straniere, al contrario, la validità della rete e delle nuove tecnologie quali strumenti educativi è uno dei paradigmi sui quali si fondano tutte le riflessioni teoriche e le proposte operative [...] presentate (p. 9).

Ad aprire il primo capitolo è un questionario sull'insegnamento elaborato e somministrato, nel periodo dell'emergenza sanitaria da COVID-19, a docenti di italiano L2/LS costretti, assieme a tutti gli altri docenti di ogni ordine, grado e disciplina, a sospendere le attività didattiche in presenza e a sostituirle con la *DaD*, acronimo per "didattica a distanza". A partire dal forte senso di destabilizzazione causato dalla pandemia, Pinzauti è interessata ad indagare la reazione dei docenti di italiano in merito alla didattica a distanza forzata e a quella in presenza con distanziamento, pur sapendo che si tratta di un panorama ancora aperto e che un'analisi obiettiva delle conseguenze del fenomeno del *lockdown* e del distanziamento sociale sulla didattica è possibile solo dopo un certo periodo di tempo che deve ancora trascorrere. Il questionario, somministrato in forma anonima e su base volontaria a tutti i docenti di italiano per stranieri attivi in ogni parte del mondo per sette settimane, ha visto la partecipazione di insegnanti di tutte le età (la maggioranza con un'età compresa tra i 46 e i 60 anni: 33%), di cui il 50% con un'esperienza pluridecennale, provenienti da diverse istituzioni, sia pubbliche che private, sia italiane che estere. Ogni utente si è ritrovato a compilare 34 domande, chiuse e aperte, suddivise in due blocchi. Il primo mira a raccogliere informazioni relativamente a: autovalutazione dei docenti sulla preparazione per fare didattica a distanza, esperienze pregresse – come docenti o studenti – di *DaD*, eventuale formazione sulla didattica a distanza svolta prima, durante o dopo la pandemia, le modalità di svolgimento delle attività didattiche svolte sia in maniera sincrona che asincrona, le strategie utilizzate, le modalità di utilizzo della manualistica, le criticità riscontrate durante la *DaD*, il suo impatto nella rimodulazione della programmazione didattica, il punto di vista degli studenti in merito alla qualità dell'apprendimento ed in ultimo le modalità di verifica e valutazione. Il secondo, focalizzato invece sulla didattica in presenza durante l'emergenza, intende indagare il ruolo del distanziamento sociale in aula, l'uso di dispositivi di protezione personale, le eventuali differenze tra didattica in presenza prima e durante l'emergenza sanitaria, i metodi didattici scelti e utilizzati ed infine le criticità riscontrate. A questi due blocchi si aggiungono domande a risposta aperta per raccogliere le opinioni dei docenti circa i risvolti futuri della didattica a distanza nell'insegnamento dell'italiano a stranieri.

Un'analisi della prima batteria di domande fa emergere un quadro abbastanza variegato che vede la maggioranza dei docenti autovalutarsi con un

punteggio tra 2 e 4, in una scala da 1 a 5, a proposito della preparazione alla didattica a distanza. La metà degli intervistati (49%) dichiara di non aver mai insegnato con la DaD prima del Covid-19 mentre il 40% ha fatto esperienza di didattica a distanza come studente. Inoltre, solo il 31% ha utilizzato, con una frequenza che va da *spesso* a *sempre*, *digital tools* prima della chiusura degli ambienti preposti all'insegnamento linguistico anche se a questo dato si aggiunge quello relativo a coloro che hanno sentito il bisogno di partecipare a corsi di formazione (più del 44%). Dall'indagine emerge anche che durante la fase emergenziale è stata preferita la modalità sincrona e, quanto a strategie didattiche, la modalità trasmissiva a quella interattiva; il 26% ha inoltre continuato ad utilizzare i manuali allo stesso modo in cui li utilizzava nella didattica in presenza, contrariamente a molti altri docenti che li hanno invece integrati con altri materiali didattici, utilizzato un *e-book* o addirittura eliminati. Accanto a modifiche della progettazione didattica, nel passaggio dall'insegnamento in presenza a quello a distanza, sono state trasformate anche le pratiche di verifica, rese più adeguate al percorso didattico, e la valutazione degli studenti più flessibile del solito. A proposito di questi ultimi, poi, i docenti hanno rilevato non solo un abbassamento del filtro affettivo, ma anche uno sviluppo maggiore delle capacità di autoapprendimento. A proposito delle criticità, invece, vengono indicate l'inadeguatezza di molti studenti ad essere formati a distanza, nonostante l'uso continuo di strumenti tecnologici, la perdita del contatto umano, il maggior calo di concentrazione e la difficoltà nello scindere tempo personale da tempo di lavoro.

Analizzando, invece, il secondo gruppo di domande emerge che solo la metà dei rispondenti ha poi fatto esperienza di didattica in presenza a partire da settembre 2020. La maggior parte ha rispettato il distanziamento di un metro, rimanendo spesso dietro la cattedra. Questa posizione ha permesso agli insegnanti di poter non indossare la mascherina, concessione molto importante soprattutto nelle classi di lingua. Ad un'inevitabile differenza tra le due didattiche si aggiunge il dato relativo al ripensamento o abolizione di metodi o tecniche impiegate in modo abituale dai docenti, tra cui il metodo TPR (*Total Physical Response*) e le tecniche ludiche e di collaborazione, manifestazione di una generale impreparazione dei docenti data la possibilità di sperimentare il *cooperative learning* o la ludo didattica proprio attraverso i *digital tools*. Tra le criticità, quelle maggiormente segnalate sono la difficoltà nelle interazioni a causa di mascherine, il distanziamento fisico, il mancato utilizzo di fotocopie in classe.

Le domande di chiusura, provando a raccogliere un'impressione generale e personale dei docenti che hanno lavorato con la DaD, aggiungono poi alla visione d'insieme una realtà che vede gli insegnanti essere stati stimolati a livello professionale e per metà favorevoli e decisi ad integrarla regolarmente nella didattica in condizioni di normalità.

Alla luce delle risposte fornite dal corpo docente, il secondo capitolo si apre analizzando il modello *SAMR* (acronimo per *Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition*) ideato da Ruben Puentedura, professore ad Harvard, per rappresentare visivamente e per gradi l'impatto della tecnologia nei processi di insegnamento/apprendimento, a partire dal livello più basso in cui la tecnologia, anche se utilizzata, non apporta modifiche allo svolgimento delle attività didattiche fino al quarto ed ultimo in cui le attività didattiche risultano possibili solo attraverso l'applicazione delle tecnologie. Successivamente l'autrice presenta il *DigComEdu* detto altrimenti *Quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti e degli educatori*. Si tratta di un documento elaborato dal Centro Comune di Ricerca della Commissione Europea (JRC) e pubblicato nel 2017, avente l'obiettivo di fornire un quadro che permetta ai docenti di riconoscere, verificare ed eventualmente sviluppare le proprie competenze digitali. Costituito da ventidue competenze articolate in sei macroaree, questo modello potrebbe essere equiparato ai livelli di padronanza linguistica stabiliti dal QCER, in quanto ogni competenza è declinata in sei livelli di padronanza dal livello A1 (Novizio) al C2 (Pioniere), con competenze che diventano sempre più raffinate. Pinzauti, nello stesso capitolo, aggiunge poi informazioni in merito al *SELFIE for TEACHERS* e al progetto *IDEAL*. Il primo, acronimo per *Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational technologies*, è:

uno strumento online, gratuito, messo a disposizione di tutti gli insegnanti scuole primarie e secondarie per aiutarli a riflettere sul modo in cui utilizzano le tecnologie digitali e in generale sul loro livello di competenza digitale nella propria pratica professionale. [...] La compilazione dello strumento permette di ottenere un riscontro immediato, per area di competenza, consultabile già durante la compilazione, oltre a permettere di ricevere un rapporto individualizzato con suggerimenti per ampliare la propria competenza e raggiungere il livello di progressione successivo, al termine della compilazione. Attraverso la piattaforma SELFIE for Teachers è inoltre possibile confrontare i propri progressi nel tempo e con altri insegnanti a livello nazionale/europeo¹.

Si tratta di un'istantanea, un *selfie* per l'appunto, di quelli che sono i punti di forza e debolezza di chi fa uso della tecnologia. Il secondo, acronimo per *Integrating Digital Education in Adult Language teaching*, è una piattaforma che nasce con i seguenti obiettivi:

- Learn about the digital competence profile of a language teacher in Europe and how to effectively manage emerging trends in language education.
- Self-assess your digital competences as a language teacher and receive feedback and tips on how to improve your digital competences for language teaching purposes to make use of digital methodologies and innovative resources.

¹ <https://digcompedu.cnr.it/> (ultima consultazione: 04.05.2025).

- Explore a range of digital resources, good practices, and tutorials which are based on the Digital Competence Framework for Educators and the Companion Volume with New Descriptors of the Common European Framework of Reference for Languages. The Training section will show you, step-by-step, how to get the maximum benefits from the IDEAL E-learning platform².

Il terzo e ultimo capitolo si propone di fornire a chi legge degli esempi pratici in risposta a tutto quello che è stato descritto, in forma teorica, nei capitoli precedenti. A scopo esemplificativo vengono presentati tre diversi percorsi didattici, pensati per essere utilizzati in una situazione di didattica a distanza, in presenza e mista, possibili esempi di integrazione tra didattica tradizionale e digitale. Destinando il primo ad apprendenti con una competenza linguistica in italiano di livello A1 (*Parlare d'amore in italiano: una dichiarazione d'amore*), il secondo a studenti di livello B1 (*Discutere in italiano: un litigio tra innamorati*) ed il terzo a studenti di livello B2 (*Raccontare l'Erasmus in italiano: i tipi di studenti Erasmus*), l'autrice opta per il modello operativo di Balboni (2002) e, dopo aver precisato contesto didattico, destinatari e obiettivi, presenta attività, materiali didattici e strumenti tecnologici utilizzati³. In successione vengono poi presentate le fasi di: motivazione, globalità, analisi, sintesi, riflessione e controllo.

Alla luce di questi capitoli, Pinzauti ribadisce che prima di poter parlare di tecnologie didattiche sia necessario che ogni docente possieda una solida padronanza dei processi di apprendimento, dei metodi e approcci glottodidattici e abbia consapevolezza delle tecniche da utilizzare affinché i propri allievi possano raggiungere determinati obiettivi. Ciò detto, è quel senso di disorientamento provocato dall'emergenza sanitaria a costituire un punto di inizio per tutti quegli insegnanti che, traslati violentemente e forzatamente dalla didattica in presenza a quella a distanza, si sono resi conto di non essere adeguatamente preparati ad un cambiamento metodologico che ha le sue radici in tempi più lontani. Emerge, dunque, l'urgenza della formazione dei nuovi docenti così come degli interventi formativi di aggiornamento per coloro che sono inseriti nella scuola da più tempo, una formazione che tuttavia non riesce sempre ad essere al passo con l'evoluzione rapida delle tecnologie e che per questo richiede reti collaborative tra docenti.

Per concludere con le parole dell'autrice (pp. 110-111),

la crescita formativa del singolo docente non potrà mai sostenere lo stesso ritmo dello sviluppo tecnologico, ma non per questo i docenti possono esimersi dal cercare di tenere tale ritmo, poiché i bisogni educativi degli studenti

² <http://ideal-project.eu/about-the-platform> (ultima consultazione: 04.05.2025).

³ Si citano *Canva*, *Classroomscreen*, *Fakewhats*, *Google Classroom*, *Google Documents*, *Google Meet*, *H5P*, *Kahoot!*, *LearningApps*, *Mindmap*, *Padlet*, *Pinterest*, *Wizer*, *Wordwall*, *YouTube*.

evolvono specularmente all'evoluzione della società, e nel lavorare in digitale trova sostegno il *long life learning*, non solo per gli studenti ma anche per i docenti.

Riferimenti bibliografici

Balboni, Paolo (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET.

Commissione Europea JRC-B.4, *DigCompEdu – SELFIE FOR TEACHERS* (2017), in <https://digcompedu.cnr.it/> (ultima consultazione: 04.03.2025).

Integrating Digital Education in Adult Language Teaching (s.d.), in <http://ideal-project.eu/about-the-platform> (ultima consultazione: 31.01.2025).

Recensione di Katrin Schmiderer, Lorenzo Zanasi,
Christine Konecny, Erica Autelli, *Facciamo bella
figura! 8 task fraseodidattici per studenti di italiano
L2/LS*, Innsbruck, Innsbruck University Press, 2021

VANESSA BRAUN

VANESSA BRAUN (van.braun@stud.uniroma3.it) è laureata in English Literature con un minor in Italian Studies presso la John Cabot University ed è attualmente studentessa del Corso di laurea magistrale in Italianistica all'Università Roma Tre.

Nel campo della didattica dell'italiano come lingua seconda (L2) o lingua straniera (LS), l'innovazione metodologica e l'integrazione di nuovi approcci didattici rappresentano una sfida costante per i docenti e ricercatori del settore. Il libro di testo *Facciamo bella figura! 8 task fraseodidattici per studenti di italiano L2/LS*, ideato da Christine Konecny, Katrin Schmiderer ed Erica Autelli dell'Università di Innsbruck e da Lorenzo Zanasi dell'Istituto di linguistica applicata di Eurac Research di Bolzano, si inserisce perfettamente in questa prospettiva, offrendo una sintesi interessante di come l'approccio orientato ai task e l'analisi linguistica basata su corpora possano portare a risultati significativi nello sviluppo della competenza comunicativa degli studenti.

Il manuale, infatti, costituisce il risvolto applicativo del progetto di ricerca *LeKo – Combinazioni lessicali e linguaggio tipizzato in contesto plurilingue*, diretto da Konecny con la collaborazione di Autelli, Zanasi e Andrea Abel di Eurac Research, che viene descritto nella prefazione del manuale. In questo progetto sono state analizzate le combinazioni lessicali utilizzate dagli ap-

prendenti, confrontandole con i dati dei corpora di italiano L1, per individuare le difficoltà più ricorrenti.

Il testo segue i principi del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER), che enfatizza l'importanza della competenza comunicativa e dell'apprendimento basato sui task, ed è adatto a studenti di livello A2-B2.

L'elemento più distintivo del manuale è l'attenzione alla fraseodidattica, ovvero l'insegnamento delle combinazioni lessicali e delle espressioni idiomatiche più usate nella comunicazione quotidiana. Spesso, gli studenti di italiano L2/LS incontrano difficoltà nel padroneggiare le collocazioni e le espressioni tipiche della lingua parlata, il che può compromettere la fluidità e la naturalezza delle loro interazioni. Dunque, attraverso esercizi mirati e un'analisi basata su corpora, questo manuale ha l'obiettivo di aiutare gli studenti a riconoscere e usare queste espressioni in modo efficace.

Il volume è organizzato in otto unità, precedute da un'Unità 0 «Per cominciare», che spiega come orientarsi nel manuale attraverso i suoi obiettivi, protagonisti e simboli. Tra questi, un elemento utile per l'arricchimento culturale è la lente di ingrandimento che segnala la presenza di approfondimenti a fine volume relativi alla parola o frase su cui è posta. Per esempio, nell'Unità 7, «Fare una gita fuori città», compaiono quattro approfondimenti dedicati agli scavi archeologici di Pompei, alla notte di San Lorenzo, alla costruzione dei trulli e al quartiere di Trastevere.

Un altro simbolo importante è la graffetta, che indica sezioni di supporto contenenti parole e frasi utili per completare un task. Questo elemento appartiene alla strategia dello *scaffolding*, ovvero il supporto graduale che aiuta gli studenti a sviluppare autonomia nell'apprendimento linguistico. Grazie a queste sezioni, gli apprendenti possono accedere a risorse linguistiche mirate nel momento in cui ne hanno bisogno, facilitando così la produzione linguistica.

Nel capitolo introduttivo, gli autori invitano inoltre gli studenti a «creare una raccolta multilingue delle combinazioni di parole più importanti di ciascuna delle lezioni» (p. 15). Creare un glossario multilingue aiuta a rafforzare le connessioni tra le parole delle diverse lingue conosciute dagli studenti, stimolando un apprendimento più profondo e duraturo. Questo approccio didattico rientra nel concetto di intercomprensione, un fenomeno che si basa su una forma di comunicazione in cui ciascun interlocutore usa la propria lingua, riuscendo anche a comprendere quella dell'altro (cfr. Bonvino-Garbarino 2022: 6). Negli ultimi anni l'intercomprensione sta ricevendo crescente attenzione nella didattica delle lingue per la sua efficacia nel rafforzare le competenze plurilingui. Nella prefazione di *Facciamo bella figura!* infatti è sottolineato come l'intercomprensione aiuti a sviluppare una «competenza lessicale-fraseologica consapevolmente riflessiva,» cioè una maggiore consapevolezza nell'uso delle combinazioni lessicali, utile per riconoscere e impiegare

espressioni più naturali nella comunicazione e, di conseguenza, per migliorare la padronanza dell'italiano (p. 10).

Ciascuna delle otto unità si concentra su un task comunicativo specifico che gli studenti devono affrontare, come ad esempio trovare un appartamento in una città italiana (Unità 1) o risolvere un conflitto di convivenza (Unità 6). Durante le lezioni gli apprendenti hanno il vantaggio di sentirsi coinvolti in un contesto di vita reale guidati dalla protagonista del manuale, Lena, una ragazza straniera che desidera soggiornare a Bologna e con cui imparano a fare acquisti, chiedere informazioni, socializzare e gestire situazioni quotidiane in un contesto italiano. Un esempio di task è il primo dell'Unità 1:

Lena vuole passare tre mesi a Bologna. Su Internet e sui social media si è già informata sulla città che le sembra molto bella e vivace. Ti racconta i suoi progetti e decidi di accompagnarla. Cercate una stanza in un appartamento condiviso; se possibile, vi piacerebbe vivere con dei ragazzi italiani. Prima di fare una ricerca online fate una lista delle vostre necessità. Seleziona le 10 caratteristiche più importanti di un appartamento e fai una classifica da 1 a 10. Poi confronta i tuoi risultati con quelli di un compagno / una compagna. (p. 20)

Tra le diverse caratteristiche proposte si trovano ad esempio: alloggio a basso costo, camera arredata, cani e gatti ammessi, possibilità di organizzare feste, riscaldamento centralizzato, etc. Sono tutti elementi essenziali per un task di questo tipo (p. 20). Questo approccio non solo favorisce l'apprendimento di forme autentiche della lingua, ma permette agli studenti anche di acquisire una maggiore consapevolezza culturale.

Come si può vedere dalla consegna dell'esercizio, gli autori del testo hanno scelto di rivolgersi direttamente agli studenti con il «tu» o il «voi» per creare un rapporto di vicinanza, contribuendo a rendere il manuale più accessibile e amichevole. Non è solo importante la centralità dello studente, ma anche farlo sentire coinvolto in un contesto non solo reale ma soprattutto attuale, tramite riferimenti alla comunicazione digitale, come Internet e i social network, strumenti citati dalla protagonista del manuale durante le attività.

Ogni unità è strutturata in modo chiaro e segue una progressione logica, permettendo agli apprendenti di sviluppare gradualmente le proprie competenze linguistiche. Infatti, sempre riferendoci alla prima unità, dopo aver scelto le 10 caratteristiche fondamentali per un appartamento e discusso con il/la proprio/a compagno/a, il manuale propone lo step successivo della ricerca della casa, ovvero un esercizio di lettura e comprensione di materiale autentico (vari annunci di affitti presi da *idealista.it*, uno dei principali siti web in Italia dove cercare casa). I task sono quindi progettati per stimolare l'interazione e includono esercizi di *information gap* e *opinion gap*, che promuovono lo scambio di informazioni e opinioni tra gli studenti. Questo metodo incoraggia un apprendimento attivo e collaborativo, riducendo la dipendenza da un approccio esclusivamente grammaticale, che spesso si limita a

liste di vocaboli e regole senza fornire un contesto d'uso realistico, oppure da un metodo meccanico come quello audio-orale basato su stimolo-risposta e su automatismi passivi.

Inoltre, *Facciamo bella figura!* integra strumenti di autovalutazione che permettono agli studenti di monitorare per conto proprio i propri progressi. All'inizio di ogni unità vengono elencati gli obiettivi principali delle lezioni. Ad esempio, l'Unità 8 «Fare progetti per il futuro» presenta i seguenti obiettivi:

- Sono in grado di sviluppare un'idea o un progetto.
- Sono in grado di spiegare i miei progetti.
- Sono in grado di presentare un'invenzione / un prodotto / un servizio.
- Sono in grado di convincere qualcuno. (p. 99)

Alla fine di ogni unità, in un perfetto sistema circolare, gli obiettivi iniziali vengono ripresi e arricchiti con descrittori come *Sono in grado di...* che aiutano gli apprendenti a identificare i loro punti di forza e le aree su cui lavorare autovalutandosi da 1 a 10 in uno schema del genere:

Sono in grado di sviluppare un'idea o un progetto.	
0 -----	10
Sono in grado di spiegare i miei progetti.	
0 -----	10
Sono in grado di presentare un'invenzione / un prodotto / un servizio.	
0 -----	10
Sono in grado di convincere qualcuno.	
0 -----	10

(p. 108)

Il diario di apprendimento è un ulteriore strumento utile che incoraggia la riflessione sull'esperienza di apprendimento e promuove l'autonomia e la centralità degli studenti.

In conclusione, il libro di testo *Facciamo bella figura! 8 task fraseodidattici per studenti di italiano L2/LS* rappresenta un contributo significativo alla didattica dell'italiano L2/LS, combinando ricerca linguistica e innovazione metodologica in un manuale accessibile e coinvolgente. Il suo approccio basato sui task, l'attenzione alla fraseodidattica e alla centralità dello studente in contesti attuali, l'apprendimento attivo e collaborativo, l'integrazione di materiali autentici e l'uso di strumenti di autovalutazione lo rendono un'ottima risorsa sia per gli insegnanti che per gli studenti. Grazie alla sua struttura chiara e coerente, il manuale offre un supporto efficace per lo sviluppo della competenza comunicativa in italiano. Per gli insegnanti che cercano un metodo dinamico, attuale e interattivo per insegnare l'italiano e per gli studenti che vogliono migliorare la loro padronanza della lingua in modo pratico e naturale questo volume rappresenta una scelta eccellente.

Riferimenti bibliografici

Bonvino, Elisabetta – Garbarino, Sandra (2022), *Intercomprensione*, Cesena/Bologna, Caissa Italia.
