



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

ISSN 2704-8128

# Italiano a scuola

2019/1

## Italiano a scuola

ISSN 2704-8128

<https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/v1-n1-2019>

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

### Direzione

Roberta Cella (Università di Pisa)

Matteo Viale (Università di Bologna) - direttore responsabile

### Comitato editoriale

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

### Comitato scientifico

Gabriella Alfieri (Università di Catania), Ilaria Bonomi (Università Statale di Milano), Michele Cortelazzo (Università di Padova), Paolo D’Achille (Università di Roma Tre), Elisa De Roberto (Università di Roma Tre), Cristiana De Santis (Università di Bologna), Angela Ferrari (Universität Basel), Simone Fornara (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Locarno), Claudio Giovanardi (Università di Roma Tre), Cristina Lavinio (Università di Cagliari), Rita Librandi (Università di Napoli “L’Orientale”), Massimo Palermo (Università per Stranieri di Siena), Giuseppe Patota (Università di Siena), Daniela Pietrini (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg), Giuseppe Polimeni (Università Statale di Milano), Massimo Prada (Università Statale di Milano), Francesco Sabatini (Accademia della Crusca), Luca Serianni (Sapienza Università di Roma), Zuzana Toth (Univerzita Komenského v Bratislave), 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 1 (2019)

---

## Editoriale

*Una nuova rivista per la didattica dell'italiano* I-IV  
Roberta Cella, Matteo Viale

## Ricerca

*Le voci dei personaggi: insegnare l'uso del discorso riportato nella scuola primaria* 1-24  
Claudia Borghetti, Stefania Ferrari, Letizia Lazzaretti, Gabriele Pallotti, Greta Zanoni

*Fare sociolinguistica attraverso la letteratura: una proposta didattica per studiare le varietà dell'italiano* 25-46  
Giovanni Favata, Liana Tronci

*La scrittura argomentativa nei manuali di scrittura per il triennio delle scuole superiori* 47-60  
Daniela Graffigna

*Le polirematiche fra morfosintassi e semantica. Uno studio sperimentale per la didattica dell'italiano nella scuola dell'infanzia* 61-80  
Paolo Nitti

## Discussioni ed esperienze didattiche

*Traguardi linguistici per l'italiano alla fine del triennio* 81-90  
Luca Serianni

<i>Superstizioni grammaticali</i> Adriano Colombo	91-104
<i>Dall'analisi dei bisogni al laboratorio di italiano L2 nella scuola primaria</i> Elisa Muzzolon	105-128
<i>"L'altro con le parole, le parole dell'altro": una proposta verticale di lingua e narrativa sul tema dell'alterità per la scuola secondaria</i> Sara Bersezio, Cristina Vannini	129-152
<i>Periti in italiano. Un percorso di formazione linguistica in un istituto tecnico</i> Maria Rosaria Francomacaro	153-168
<i>La scrittura accademica in italiano L2/LS: studio di un caso</i> Cristina Gadaleta	169-180
La lingua per lo studio e la formazione degli insegnanti: l'esperienza di un laboratorio di formazione Francesca La Forgia, Greta Zanoni	181-200
<b>Aggiornamento</b>	
<i>Le nuove prove di Italiano negli esami di I e II ciclo</i> Bianca Barattelli, Sara Lombardi	201-220
<i>Resoconto del III Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana (CILGI), "L'italiano in contesti plurilingui: contatto, acquisizione, insegnamento" (Ruhr-Universität Bochum, Romanisches Seminar, 11-13 ottobre 2018)</i> Riccardo Gualdo	221-226
Recensione di Francesco Avolio, Antonella Nuzzaci, Lucilla Spetia (a cura di), <i>Politiche e problematiche linguistiche nella formazione degli insegnanti</i> , Lecce, Pensa Multimedia, 2019 Clarissa Pompili	227-230

Recensione di Angela Ferrari, <i>Che cos'è un testo</i> , Roma, Carocci, 2019 Daniela Notarbartolo	231-234
Recensione di Maria G. Lo Duca, <i>Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria</i> , Roma, Carocci, 2018 Zuzana Toth	235-238
Recensione di Massimo Palermo, Eugenio Salvatore (a cura di), <i>Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze, Atti del secondo Convegno nazionale ASLI Scuola (Siena, Università per Stranieri, 12-14 ottobre 2017)</i> , Firenze, Franco Cesati Editore, 2019 Emanuele Ventura	239-246
Recensione di Alan Pona, Sara Cencetti e Giulia Troiano (a cura di), <i>Fare grammatica valenziale nella scuola delle competenze</i> , Napoli, Tecnodid, 2018 Raffaella Setti	247-250
Recensione di Raffaella Setti, <i>La scoperta della lingua italiana. Linguistica per insegnare nella scuola dell'infanzia e primaria</i> , Franco Cesati Editore, Firenze, 2019 A. Valeria Saura	251-254
Recensione di Matteo Viale (a cura di), <i>Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e insegnamento dell'italiano</i> , Bologna, Bononia University Press, 2018 ( <i>Didattica dell'italiano</i> , 2) Gabriele Catani	255-260

---



# Una nuova rivista per la didattica dell'italiano

**ROBERTA CELLA E MATTEO VIALE**

---

## **A new journal for teachers of Italian**

ROBERTA CELLA ([roberta.cella@unipi.it](mailto:roberta.cella@unipi.it)) insegna Linguistica italiana e Storia della lingua italiana all'Università di Pisa e in precedenza ha lavorato all'Opera del Vocabolario italiano – Istituto del CNR di Firenze. Si è occupata di grammatiche scolastiche nella *Storia dell'italiano scritto* (vol. IV) e in altri contributi apparsi in riviste e in opere miscellanee.

[Curriculum ed elenco delle pubblicazioni](#)

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

[Curriculum ed elenco delle pubblicazioni](#)

---

Negli ultimi anni la didattica dell'italiano ha conquistato un autonomo spazio di studio e di ricerca, coinvolgendo più settori scientifici e aprendosi al contributo di più discipline; contemporaneamente, il mondo della scuola è stato ripetutamente sottoposto a riforme normative e cambiamenti nella prassi quotidiana che, se talvolta hanno disorientato insegnanti e studenti, altre volte hanno offerto l'occasione e dato la possibilità di sperimentare nuovi approcci didattici.

Perché la conoscenza possa progredire grazie al concorso di più discipline, perché le attività di studio e di ricerca e le migliori esperienze di pratica didattica non restino confinate ai propri spazi, e non ultimo perché si colmi lo iato tra i diversi gradi scolastici e tra la scuola e l'università – iato che non di rado è fonte di diffidenza reciproca e ancor più spesso è segno di mutua incomprensione – è necessario aprire un canale stabile di comunicazione che si proponga come luogo di riflessione, di scambio e di confronto tra studiosi e docenti di ogni ordine e grado e come punto di riferimento per tutti coloro che si occupano dell'insegnamento dell'italiano, disciplina trasversale per definizione. Tanto più la nuova rivista «Italiano a scuola» saprà farlo, quanto più e meglio saprà dare voce al vario universo dell'apprendimento e della formazione, saprà ospitare contributi di rilievo e saprà stimolare nuove ricerche e nuove pratiche.

Per perseguire i propri obiettivi, la rivista «Italiano a scuola» ospita saggi con carattere di ricerca linguistica e di resoconto di esperienze didattiche significative; è aperta a contributi di natura interdisciplinare che abbiano come centro di interesse la lingua italiana e il suo insegnamento, anche in prospettiva storica: dai contributi sui metodi d'insegnamento dei vari aspetti della lingua italiana, ai lavori dedicati a illustrare prospettive teoriche e prassi di didattica delle abilità linguistiche, del lessico, della grammatica e della testualità in tutte le sue forme, anche digitali, fino alle ricerche sulla storia dell'insegnamento dell'italiano, sulla didattica dell'italiano nelle classi multilingui o nei contesti scolastici esteri, senza trascurare la didattica rivolta agli allievi con disabilità o con bisogni educativi speciali.

Ci auguriamo che, così facendo, «Italiano a scuola» possa diventare un punto di riferimento indispensabile in un momento di profonda trasformazione del sistema della formazione e di ridefinizione – a tutti i livelli – del ruolo docente, quando più si sente il bisogno di un luogo di incontro e di discussione.

Forti della convinzione che solo lo stretto connubio tra studio e attività sul campo potrà offrire occasione di riflessione e solidi punti di riferimento per chiunque agisca nel campo dell'insegnamento e dell'educazione linguistica in particolare, abbiamo articolato la rivista in tre sezioni tra loro dialoganti: *Ricerca*, *Discussioni e proposte didattiche*, *Aggiornamento*. La prima sezione raccoglie saggi di impostazione scientifica e di contenuto teorico, metodologico o applicativo legati ai temi della rivista, corredati da una dettagliata biblio-

grafia; la seconda ospita contributi più brevi con carattere di resoconto di esperienze didattiche che vertono sull'insegnamento dell'italiano o di discussione di aspetti specifici; la terza propone articoli di presentazione e commento di documenti ufficiali legati alla normativa scolastica, resoconti di convegni e seminari di interesse didattico e schede di lettura di libri rilevanti per l'insegnamento linguistico usciti in tempi recenti. Tutti gli articoli delle sezioni *Ricerca e Discussioni e proposte didattiche* sono sottoposti a valutazione a doppio cieco.

Promossa dall'Associazione per la Storia della Lingua Italiana (ASLI) – Sezione Scuola e dal Dipartimento di Filologia classica e Italianistica dell'Università di Bologna, la rivista «Italiano a scuola» nasce da un'idea di Ilaria Bonomi, idea accolta dalle assemblee ASLI Scuola e ASLI del 2018, tenutesi a Roma e Catania rispettivamente, e sostenuta con convinzione da Massimo Palermo, coordinatore dell'ASLI Scuola dal 2017 al 2019. Grazie al servizio *Alma Digital Library* dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, la rivista può vedere la luce, con cadenza annuale, in formato digitale e ad accesso aperto.

Nel consegnare alla comunità scientifica questo primo numero di «Italiano a scuola», esprimiamo i nostri più sentiti ringraziamenti all'ASLI e all'ASLI Scuola, che ci hanno affidato il compito, non facile, di avviare e dirigere questa rivista; al Dipartimento di Filologia classica e Italianistica dell'Università di Bologna, che ha accolto con favore l'iniziativa rendendosene partecipe; al Comitato scientifico, per noi punto di riferimento e garanzia di serietà e rigore metodologico e disciplinare; al Comitato editoriale, che ci coadiuva nella gestione delle procedure di vaglio e di pubblicazione dei contributi; ai valutatori anonimi coinvolti, che si sono generosamente resi disponibili a vagliare i contributi proposti.

La nostra riconoscenza va al servizio *Alma Digital Library* dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, che ha reso possibile la pubblicazione della rivista sul proprio portale, offrendoci le garanzie di stabilità e durata nel tempo che si pretendono per i lavori scientifici e il mezzo digitale, ancora relativamente nuovo, non sempre garantisce. Un ringraziamento particolare è per il dottor Piero Grandesso, del servizio bibliotecario dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, che ci ha avviati con grande professionalità e pazienza ai segreti delle riviste digitali e della loro attivazione e gestione.

Un ringraziamento va infine alla dottoressa Giulia Addazi, che ha ideato il logo della rivista, adattato poi agli standard tecnici ed editoriali richiesti dal sito.



# Le voci dei personaggi: insegnare l'uso del discorso riportato nella scuola primaria

CLAUDIA BORGHETTI, STEFANIA FERRARI, LETIZIA LAZZARETTI,  
GABRIELE PALLOTTI E GRETA ZANONI\*

---

## The voice of the characters: teaching the use of reported speech in the primary school

This paper presents the results of a study conducted on written narratives produced by two fifth-grade primary school classes involved in the project *Observing the Interlanguage*. The aim was to evaluate the effects of a pedagogical intervention in which the pupils were guided to observe the linguistic-discursive properties of oral speech and written texts (literary texts and texts produced by the students themselves) concerning the use of reported speech. The results show that the narratives written by the children in the experimental classes are more vivid than those written by their peers in the control classes, thanks to the greater use of direct speech. The study demonstrates the effectiveness of pedagogical interventions which give pupils an active role as "little researchers" and involve them in collaborative tasks of observation and manipulation of their own and others' texts..

L'articolo presenta i risultati di uno studio condotto sulle narrazioni scritte di bambini di due classi quinte della scuola primaria coinvolte nel progetto *Osservare l'Interlingua*. Lo scopo della ricerca era valutare gli effetti di una sperimentazione educativa incentrata su attività di osservazione delle proprietà linguistico-discorsive di testi orali e scritti (letterari e prodotti dagli alunni stessi) sulle scelte dei bambini in merito all'uso del discorso riportato. I risultati ottenuti, messi a confronto con quelli di due classi di controllo, mostrano che chi ha partecipato alla sperimentazione scrive narrazioni più vivaci, anche perché fa maggiore uso del discorso diretto. Lo studio dimostra quindi l'efficacia di percorsi di educazione linguistica che attribui-

scono agli alunni un ruolo attivo, “da piccoli ricercatori”, coinvolgendoli in attività collaborative di osservazione e manipolazione di testi propri e altrui.

CLAUDIA BORGHETTI ([claudia.borghetti@unibo.it](mailto:claudia.borghetti@unibo.it)) lavora come ricercatrice in Didattica delle Lingue Moderne presso il Dipartimento di Lingue, Culture e Letterature Moderne dell'Università di Bologna. Si occupa di educazione linguistica interculturale, *Study Abroad* e multilinguismo, didattica dell'italiano L2 e scrittura (infantile e accademica).

STEFANIA FERRARI ([stefania.ferrari@uniupo.it](mailto:stefania.ferrari@uniupo.it)) è ricercatrice in Linguistica Acquisizionale e insegna Didattica delle Lingue Moderne presso l'Università del Piemonte Orientale. I suoi principali interessi di ricerca riguardano l'acquisizione della L2 in contesto migratorio, la didattica per task, la comprensione dei testi, la valutazione degli apprendimenti linguistici, la didattica della scrittura e la pragmatica. Fa parte della rete professionale per la formazione docenti Glottonaute.

LETIZIA LAZZARETTI ([letizia.lazzaretti@unimore.it](mailto:letizia.lazzaretti@unimore.it)) è dottoranda presso la Scuola di Dottorato in Scienze Umanistiche dell'Università di Modena e Reggio Emilia. I suoi principali interessi di ricerca riguardano la motivazione e la didattica della scrittura nella scuola primaria.

GABRIELE PALLOTTI ([gabriele.pallotti@unimore.it](mailto:gabriele.pallotti@unimore.it)) insegna Didattica delle Lingue moderne all'Università di Modena e Reggio Emilia. Le sue ricerche riguardano i rapporti tra educazione linguistica, socializzazione e apprendimento della seconda lingua. Ha coordinato progetti nazionali e locali di formazione degli insegnanti e di sperimentazione educativa.

GRETA ZANONI ([greta.zanoni2@unibo.it](mailto:greta.zanoni2@unibo.it)) collabora con l'Università di Modena e Reggio Emilia nell'ambito del progetto *Osservare l'Interlingua* ed è docente a contratto presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna dove insegna Didattica delle Lingue Moderne e Lingua Italiana L2.

\* Questo lavoro nasce da una stretta collaborazione tra gli autori. Per quanto riguarda la stesura del testo sono da attribuirsi a Gabriele Pallotti la supervisione scientifica e la sezione 7, a Claudia Borghetti le sezioni 1 e 2, a Stefania Ferrari le sezioni 5 e 6, a Letizia Lazzaretti la sezione 4 e a Greta Zanoni la sezione 3.

---

## 1. Introduzione

Generalmente a partire dalle ultime classi della scuola primaria, in Italia come altrove, si insegna ai bambini a gestire il discorso riportato (DR) nella scrittura narrativa. Questa pratica trova una sua giustificazione nella complessità dei fattori coinvolti: già a livello orale la riproduzione di discorsi è un fenomeno linguisticamente e cognitivamente difficile da gestire per i bambini (Giuliano 2006; Goodell, Sacks 1992; Hickmann 1993); usare poi discorso diretto e indiretto in maniera efficace e appropriata nella scrittura è un compito ancora più delicato, considerata la ben nota complessità dello scrivere (ad esempio, Boscolo 1990). Se quindi è necessario che la scuola si occupi di insegnare agli alunni a gestire il discorso riportato nei propri racconti scritti, rimane da capire quale sia il modo migliore per farlo.

L'articolo tratta appunto di questo, presentando e commentando i risultati di uno studio condotto sulle narrazioni scritte di bambini della scuola primaria e sul loro modo di riprodurre i dialoghi delle storie che raccontano. Più specificamente, la ricerca intende valutare gli effetti di un percorso educativo incentrato sulle differenze tra oralità e scrittura sulle scelte degli alunni in merito all'uso del discorso riportato. Il percorso didattico, ideato nel contesto del progetto *Osservare l'Interlingua* (<https://interlingua.comune.re.it/>), è stato proposto a due classi quinte nell'anno scolastico 2016/2017. Per rilevarne l'efficacia, ovvero per capire se e come l'intervento educativo abbia avuto effetti positivi sui modi in cui i bambini riproducevano i discorsi altrui, i testi prodotti dalle classi sperimentali sono stati confrontati con quelli di altre due classi quinte che non avevano preso parte al percorso didattico (gruppo di controllo).

## 2. Note sull'uso e sull'insegnamento del discorso diretto

### 2.1. Che cos'è il discorso riportato

Si parla di "discorso riportato" quando, nel corso di un'enunciazione, è riprodotto un discorso che deriva originariamente da una diversa situazione comunicativa rispetto a quella in atto.

Anche se il DR può assumere forme varie, alcune delle quali "ibride" (Collella 2014)<sup>1</sup>, a scuola esso è generalmente presentato ai bambini nei suoi tipi principali: discorso diretto (DD) e discorso indiretto (DI). Entrambi sono segnalati da una "cornice metacomunicativa" (*Sara ha detto..., Luigi sbotta ur-*

---

<sup>1</sup> Per approfondimenti che vadano oltre le "forme tradizionali o classiche" del discorso riportato (Calaresu 2000: 25), si vedano anche Calaresu 2004 e Mortara Garavelli 1985; 1995; 2009.

*lando...*), cioè da una porzione di discorso che anticipa o inquadra, qualificandola, la riproduzione dell'enunciato riportato (detto anche "originario" o "primo") all'interno del discorso riportante (o "secondo") (Calaresu 2000). Nel caso del DD, il discorso originario è riprodotto senza modificazioni di forma e contenuto; nella scrittura è segnalato da precisi accorgimenti grafici (ad esempio, due punti e virgolette, lineetta, a capo), mentre nell'oralità si accompagna spesso a un cambiamento dell'intonazione. Diversamente, nel caso del DI, il discorso primo è introdotto da un complementatore (*che, se, perché, ecc.*) e viene realizzato tramite una serie di modifiche morfosintattiche che riguardano soprattutto i tempi verbali, le forme pronominali e i deittici (ad esempio: *Posso venirci anche io domani?* può diventare *Emma ha chiesto se poteva andarci anche lei il giorno dopo*).

Di fatto, al di là delle diverse forme che assumono, DD e DI segnalano entrambi la compresenza, nel discorso in atto, di due piani enunciativi diversi, che rimandano a contesti e scopi comunicativi differenti; se prendiamo ad esempio il caso precedente, la richiesta di Emma diventa "il racconto di una richiesta", fatto da altri in un momento successivo. In altre parole, chi si avvale del DR non si limita a riprodurre o descrivere quanto espresso dal discorso primo, ma lo rappresenta per rivolgersi ad altri interlocutori, per altre finalità e nel quadro di una diversa situazione comunicativa (cfr. Calaresu 2000; 2004). Secondo Goodell e Sacks (1992: 396), sarebbe in particolare questo slittamento di piani enunciativi (e dei relativi destinatari e scopi della locuzione) a rendere difficile per i bambini selezionare e mantenere coerentemente quella che chiamano la corretta *speaker-reporter perspective* nella gestione di discorso diretto e indiretto.

## 2.2. Quando si impara a usare il discorso riportato

I bambini sono esposti al discorso riportato fin da piccoli, in quanto ascoltatori delle storie che vengono loro raccontate e/o lette. Da uno studio condotto da Baker e Freebody (1989) risulta che, anche a scuola, i primi libri a cui sono esposti gli alunni sono già ricchi di discorso riportato e, in particolare, di discorso diretto.

Non stupisce quindi che il DR emerga nel parlato dei bambini già tra i due e i tre anni e che quello diretto compaia prima di quello indiretto (2,2 vs 3 anni di età) (Nordqvist 2001: 57). Anche negli anni successivi, e fino ai 10 anni circa, i bambini dimostrano di preferire il discorso diretto; è generalmente a partire da questa età che si registra nel loro parlato un alternarsi più o meno bilanciato di forme dirette e indirette (Giuliano 2006: 57; Hickmann 1993: 72).

L'emersione del discorso riportato nella lingua scritta sembra seguire una progressione simile a quella che caratterizza l'oralità. Anche quando, intorno all'età di 9 anni, i bambini sanno già muoversi più o meno liberamente

tra DD e DI, tendono a preferire quello diretto (Nordqvist 1998). Sempre a giudicare dai risultati ottenuti da Nordqvist (1998), tale tendenza appare invertita nei ragazzi di 15 anni che, quando si avvalgono del discorso riportato, propendono per le forme indirette.

Questa direzionalità di preferenze (dal DD al DI con l'aumentare dell'età) può essere conseguenza delle letture che rispettivamente fanno bambini e ragazzi; si presume infatti che i testi di studio e i libri a cui sono esposti gli adolescenti siano più ricchi di DI che di DD. Altre spiegazioni sono comunque possibili: il discorso diretto è meno complesso da gestire sul piano linguistico (§ 2.1) e richiede meno sforzo di decentramento per orientare il racconto al destinatario (Goodell, Sacks 1992: 417; Nordqvist 1998: 40, 44)

Infine, anche nel quadro di una prospettiva evolutiva sul fenomeno, è bene considerare che natura e condizioni del compito narrativo possono a loro volta influenzare le scelte compiute dai bambini/ragazzi in merito a DD o DI. Sembra suggerirlo in particolare uno studio condotto da Beentjes e van der Voort (1991) su due gruppi di alunni della stessa età (10-12 anni), a cui è stato chiesto di raccontare per iscritto la sequenza di un film (gruppo A) e la stessa vicenda letta in un libro (gruppo B). Probabilmente perché esposti ai dialoghi stampati sulla pagina, i bambini del gruppo B usano molto più il discorso diretto (e molto meno quello indiretto) rispetto ai coetanei del gruppo A.

### 2.3. Pratiche diffuse di insegnamento del discorso riportato a scuola

In relazione all'insegnamento, è innanzitutto da notare che, nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012, non si fa accenno al discorso riportato, né nella sezione espressamente dedicata alla scrittura né altrove. D'altra parte, proprio in relazione alle abilità scritte, è presente nel documento più di un riferimento a una concezione dell'apprendimento / insegnamento della scrittura chiaramente orientata al processo più che al prodotto dello scrivere:

La scrittura di un testo si presenta come un processo complesso nel quale si riconoscono *fasi specifiche*, dall'ideazione alla pianificazione, alla prima stesura, alla revisione e all'auto-correzione, su ognuna delle quali *l'insegnante deve far lavorare gli allievi* con progressione graduale e assicurando ogni volta la stabilizzazione e il consolidamento di quanto ciascun alunno ha acquisito. La *frequentazione assidua di testi* permetterà all'allievo di individuare i modelli che ne sono alla base e di assumerli come riferimento nelle proprie produzioni comunicative (MIUR 2012: 37-38; corsivi aggiunti).

Non c'è motivo di pensare che il *process approach to teaching writing* (White, Arndt 1991; Seow 2002) a cui si ispirano le *Indicazioni nazionali* non debba riguardare anche l'insegnamento del discorso riportato. Anzi, interpretando i principi operativi raccolti nel documento, è chiaro che gli allievi do-

vrebbero essere invitati a osservare l'uso di DD e DI tramite la frequentazione attiva di testi, a decidere quali delle due forme usare in base all'effetto desiderato, a verificare le proprie scelte in fase di revisione, ecc.

Di fatto, come già evidenziava Colombo (1982: 57), spesso ancora oggi la pratica dell'insegnamento ha poco a che fare con i programmi ufficiali. Capita quindi che a scuola si lavori talvolta sulla manipolazione delle forme del discorso riportato e che se ne trascurino invece le funzioni narrative e stilistiche. In attività come quelle riportate di seguito, si possono incontrare compiti che hanno qualche plausibilità comunicativa e una dimensione testuale più ampia, come in 1 e 2, ma anche esercizi piuttosto meccanici e decontestualizzati, che si fondano essenzialmente su una conoscenza esplicita e consapevole (dichiarativa) delle forme di DD e DI, come accade in 3-5:

1. Completa le frasi inserendo il *discorso diretto* per riportare le parole contenute nei fumetti.
2. Leggi il testo con il *discorso indiretto*, deduci le parole pronunciate dai personaggi e scrivile nei fumetti.
3. Trasforma la conversazione dal *discorso diretto* a quello *indiretto* usando le *parole gancio* "che, di, se" e modificando le frasi secondo le necessità.
4. Trasforma le frasi dal *discorso indiretto* al *discorso diretto* eliminando le parole gancio evidenziate e modificando le parole sottolineate. Non dimenticare la punteggiatura.
5. Sottolinea nel brano il *discorso diretto* e il *discorso indiretto*.  
(consegne di esercizi tratte da Denzi, Gaboli, Tenconi 2015: 19-21)

Spesso simili esercizi di manipolazione e trasformazione esauriscono tutto ciò che i libri di testo presentano del discorso riportato agli alunni, ai quali è quindi affidato il difficile compito di trasformare autonomamente le nozioni acquisite in conoscenze procedurali, ad esempio, come è meglio usare il discorso riportato perché il lettore trovi il racconto chiaro ma anche vivace, avvincente e piacevole.

#### 2.4. Osservare e manipolare il discorso riportato: qualche risultato preliminare

Allo stato delle nostre conoscenze, non sembra che siano stati condotti studi volti direttamente a verificare gli effetti di specifiche pratiche di insegnamento sulle capacità dei bambini di utilizzare il discorso riportato nella scrittura. Fa eccezione un'indagine preliminare di Pallotti, Borghetti e Ferrari (in stampa) che, condotta con le stesse modalità del presente studio (descritte in § 3 e § 4), ha coinvolto alunni di 9-10 anni (classi quarte della scuola primaria).

In quel caso il percorso di *Osservare l'Interlingua* ha dimostrato di avere ricadute positive sui racconti prodotti dai bambini del gruppo sperimentale al termine del percorso educativo. Rispetto ai testi scritti dai coetanei delle

classi di controllo, quelli di chi ha partecipato alla sperimentazione sono più vivaci, in particolare perché caratterizzati da un maggiore uso del DD. In altre parole, dopo essere stati introdotti alle forme del discorso riportato in maniera implicita, attraverso attività collaborative di osservazione e manipolazione di testi, letterari e prodotti dagli alunni, i bambini riducono considerevolmente il ricorso al DI a favore del DD, che tra l'altro usano con maggiore cura rispetto a prima anche sul piano formale.

Il risultato ottenuto è tanto più interessante se considerato che la sperimentazione ha avuto un chiaro impatto sulle preferenze spontanee dei bambini in merito alla selezione delle forme del discorso riportato. Prima dell'inizio della sperimentazione, infatti, gli alunni di entrambi i gruppi avevano dimostrato di avere una netta preferenza per il discorso indiretto rispetto a quello diretto. Questo dato – che tra l'altro appare in controtendenza rispetto ad alcuni studi precedenti (Nordqvist 1998) ma non ad altri (Beentjes, Van der Voort 1991: 24) – consente a Pallotti, Borghetti e Ferrari (in stampa) di sottolineare la portata dell'effetto avuto da *Osservare l'Interlingua* sulle abitudini di scrittura dei partecipanti.

### 3. Il progetto *Osservare l'Interlingua*

#### 3.1. Una visione d'insieme

*Osservare l'Interlingua* è un progetto promosso a partire dal 2007 dal Comune di Reggio Emilia in collaborazione con l'Università di Modena e Reggio Emilia. Coinvolge insegnanti della scuola primaria e secondaria di primo grado, educatori, pedagogisti, docenti, borsisti e tirocinanti in percorsi di formazione e sperimentazione nell'ambito dell'educazione linguistica. L'obiettivo è coniugare momenti di riflessione teorico-metodologica e cicli di sperimentazione didattica, durante i quali i partecipanti elaborano e realizzano attività di insegnamento appositamente pensate per rispondere ai bisogni linguistico-comunicativi dei propri allievi e finalizzate a promuovere forme di educazione linguistica inclusiva ed efficace (Pallotti 2017a; 2017b).

#### 3.2. La sperimentazione educativa oggetto dello studio

L'intervento pedagogico che ha offerto i dati per questo studio è stato realizzato nell'anno scolastico 2016/2017 e, in linea con le edizioni precedenti del progetto, ha perseguito il macro-obiettivo di promuovere nei bambini la capacità di osservare i testi, analizzandone le proprietà e valutandone l'efficacia, per migliorare le loro competenze espositive (cfr. Pallotti, Ferrari, Borghetti, c.s.).

All'inizio del percorso<sup>2</sup>, agli allievi è stato chiesto di raccontare, per iscritto e oralmente, la sequenza *Veruca nella stanza delle noci* contenuta ne *La fabbrica di cioccolato* di Tim Burton (2005), un film basato sull'omonimo romanzo di Roald Dahl (2015 [1964]). Attraverso una serie di attività di analisi e riflessione condotte prima sulle loro produzioni, poi sulla versione letteraria del romanzo, i bambini sono stati accompagnati nella riscrittura migliorativa dei propri testi. Le attività miravano nel complesso ad aiutare gli allievi a notare le caratteristiche dei due canali comunicativi, a riconoscere gli elementi a cui è necessario fare attenzione quando si racconta per iscritto, e ad apprezzare i vantaggi che la parola scritta può offrire rispetto a quella parlata (ad esempio, in termini di pianificazione del discorso).

A questo scopo, dopo la raccolta iniziale dei testi prodotti dai bambini (che ha fornito i dati per il pre-test del presente studio), l'insegnante selezionava due tra i racconti prodotti dalla classe, uno scritto e uno orale, e sollecitava gli alunni, a gruppi, a una prima fase di riflessione e confronto a partire dalle due produzioni. Gli studenti hanno lavorato a coppie, annotando le somiglianze e le differenze che hanno rilevato. Questo lavoro, proprio perché di analisi, deve portare gli allievi a osservare fenomeni e non a evidenziare elementi giusti o sbagliati, di forza o di debolezza. Questa fase era guidata dal docente, ma sono stati i bambini stessi a selezionare autonomamente gli aspetti linguistici che ritenevano rilevanti. Lo scopo era quello di mettere gli alunni nelle condizioni di esplorare e analizzare i testi sentendosi liberi di riportare anche le osservazioni apparentemente più semplici, senza l'impiego di etichette metalinguistiche complesse. Concluso il lavoro a coppie, sulla base delle riflessioni emerse, l'insegnante guidava la classe a grande gruppo a individuare punti di attenzione condivisi (ad esempio, le diverse scelte di registro o la funzione della punteggiatura nello scritto). In seguito gli alunni ripetevano l'analisi, questa volta osservando le proprie produzioni orali e scritte. Questa prima parte del percorso si conclude con una nuova condivisione in plenaria delle osservazioni emerse nel corso dei cicli di analisi individuale.

Nella seconda fase dell'intervento didattico, i bambini hanno letto insieme all'insegnante la versione dell'episodio così come appare nel romanzo di Dahl, per poi redigere un testo di gruppo in cui si impegnavano a scrivere "come fossero romanzieri". Successivamente, a gruppi, confrontavano i loro nuovi testi di gruppo con la versione letteraria di Dahl e annotavano le scelte linguistiche e comunicative comuni o differenti. È in questa fase di riflessione e comparazione che gli allievi hanno avuto la possibilità di osservare gli effetti che l'uso del discorso riportato ha sulla qualità della narrazione. Pur non

---

<sup>2</sup> La descrizione dettagliata dell'intervento didattico *La fabbrica di cioccolato* è consultabile sia nella pagina omonima del sito del progetto che all'interno del *Sillabo verticale organico* (Pallotti, Ferrari 2019: 115-125); entrambi i documenti sono disponibili al link <https://interlingua.comune.re.it/> (ultima consultazione: 01.07.2019).

trattandosi del focus principale dell'intervento didattico, in questa fase i bambini hanno da subito notato come il testo letterario fosse caratterizzato, oltre che da una maggior appropriatezza lessicale, da un uso significativo del discorso diretto, che rendeva le pagine del romanzo più vivaci e avvincenti, introducendo una mimesi dell'oralità all'interno del testo scritto. Come nella prima fase del percorso, anche in questo caso la modalità di lavoro adottata era basata sulla collaborazione fra pari: all'interno di ciascun gruppo, i singoli membri contribuivano a raggiungere l'obiettivo comune (l'analisi comparativa dei due testi) interagendo fra loro, senza l'intervento del docente.

Nella fase successiva, equipaggiati di nuove consapevolezze, gli allievi sono tornati sui propri testi iniziali e, con l'aiuto di un compagno, li hanno riveduti attraverso vari cicli di osservazione, ciascuno mirato a valutare un unico aspetto (ad esempio, la chiarezza del testo, l'appropriatezza e la varietà lessicale). Sulla base di questa analisi hanno proceduto a un ulteriore intervento migliorativo sul testo, ad esempio arricchendolo di particolari o dialoghi tra personaggi.

Al termine del percorso, l'insegnante proponeva un nuovo stimolo video tratto dal film di animazione *Tarzan* (1999) di Chris Buck e Kevin Lima, potendo così raccogliere una nuova produzione scritta individuale, che costituisce anche il post-test per il presente studio.

## 4. Lo studio

### 4.1. Le classi

Per valutare l'effetto della sperimentazione educativa sulle abilità di scrittura dei bambini, sono stati raccolti i testi scritti iniziali e finali (basati rispettivamente sugli stimoli di *La fabbrica di cioccolato* e *Tarzan*) prodotti da 64 alunni di quattro classi quinte di scuola primaria: 34 hanno preso parte alla sperimentazione educativa descritta nella sezione precedente (gruppo sperimentale); 30 seguivano le normali attività di educazione linguistica previste per la classe quinta (gruppo di controllo). Le caratteristiche dei due gruppi coinvolti nello studio sono riassunte nella Tabella 1<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> La tabella riporta solo i dati degli allievi considerati ai fini dell'analisi. Sono state infatti escluse le informazioni biografiche relative a 8 alunni della classe sperimentale e 6 di quella di controllo che, per assenze scolastiche, non hanno partecipato ad entrambe le rilevazioni.

<b>Gruppo sperimentale</b>	<b>Gruppo di controllo</b>
34 bambini	30 bambini
13 femmine, 21 maschi	16 femmine, 14 maschi
1 bambino bilingue con BES	3 bambini bilingue e 1 bambino monolingue con BES
25 bambini monolingui (italiano)	20 bambini monolingui (italiano)
9 bi- o multilingui, di cui 8 nati in Italia e 1 arrivato in Italia all'età di 6 anni	10 bi- o multilingui, di cui 7 nati in Italia e 3 arrivati in Italia rispettivamente all'età di 1, 3 e 4 anni
Provenienza delle famiglie:	Provenienza delle famiglie:
1 Romania, 1 Moldavia, 2 Marocco, 1 Argentina, 1 Italia\Argentina, 1 Italia\Albania, 1 Lituania, 1 Nigeria	1 Marocco, 1 Tunisia, 1 Italia\Tunisia, 1 Angola, 1 Pakistan, 1 Italia\Bulgaria, 1 Thailandia, 1 India, 1 Nigeria, 1 Ghana
33 entrati nei servizi educativi durante la scuola dell'infanzia (o prima)	Tutti entrati nei servizi educativi durante la scuola dell'infanzia (o prima)
1 entrato nei servizi educativi al primo anno della scuola primaria	

**Tabella 1: Partecipanti allo studio**

Pur simili in termini di composizione, i due gruppi presentano alcune differenze: il gruppo di controllo ha un numero maggiore di alunni con BES; tutti gli allievi (mono- e multilingui) che ne fanno parte sono entrati nei servizi educativi almeno all'età della scuola dell'infanzia. I due gruppi si differenziano inoltre per il numero di bambini arrivati in Italia in un momento successivo alla nascita (maggiore per il gruppo di controllo, ma l'alunno non nativo del gruppo sperimentale è di più recente immigrazione).

#### 4.2. La raccolta dei dati

Il pre-test (T1) basato sulla sequenza tratta da *La fabbrica di cioccolato* si è svolto a ottobre 2016; il post-test (T2), in cui i bambini dovevano raccontare le vicende narrate nell'estratto di *Tarzan*, è stato fatto a maggio 2017.

Le sequenze utilizzate per T1 e T2 sono simili in termini di lunghezza e numero di personaggi e presentano entrambe dialoghi rilevanti dal punto di vista narrativo. I due video si differenziano però leggermente per il tipo e la funzione dei dialoghi che presentano: ne *La fabbrica di cioccolato* le battute dei personaggi sono più lunghe e maggiormente orientate a commentare le azioni in corso; costituiscono quindi una cornice narrativa che completa e inquadra quanto viene raccontato tramite immagini e sonoro. Nel video di *Tarzan*, invece, i dialoghi sono brevi e rapidi; riproducono il classico "botta e risposta" di una reale conversazione e nel complesso servono a regolare l'azione (talvolta costituiscono l'azione stessa). A titolo esemplificativo, si riporta la trascrizione di alcune battute tratte dai due video.

**La fabbrica di cioccolato**

VERUCA: Papà voglio uno scoiattolo prendimi uno di quegli scoiattoli ne voglio uno

PADRE: Veruca cara hai già molti magnifici animalletti

VERUCA: tutto quello che ho è solo un pony... quattro gatti... sei conigli... due cocorite... tre canarini... un pappagallo... una tartaruga... uno sciocco vecchio criceto... Io voglio uno scoiattolo

PADRE: d'accordo piccola... papà ti comprerà uno scoiattolo

**Tarzan**

TANTOR: Mamma...ma sei sicura che quest'acqua è pura? La cosa mi sembra discutibile

MAMMA ELEFANTE: è a posto tesoro

TANTOR: se poi ci sono i batteri?

MAMMA ELEFANTE: Tantor non vedi che mamma sta parlando?

Questa differenza non preclude la comparabilità dei testi; entrambi i video sono infatti ricchi dal punto di vista dialogico e permettono di sperimentare ampiamente il discorso riportato.

Per quanto riguarda le modalità di raccolta dei dati, i due gruppi (sperimentale e di controllo) hanno prodotto i testi nelle medesime condizioni: hanno visionato due volte il video prima di cominciare a scrivere; durante le proiezioni non potevano prendere appunti; non avevano limiti di tempo per completare il compito di scrittura. Tutti i bambini hanno ricevuto inoltre la stessa consegna: «Racconta la storia del video a un insegnante che non l'ha visto».

I testi sono stati trascritti al computer e anonimizzati per consentire ai valutatori di svolgere l'analisi senza risalire all'autore del testo o alla classe di appartenenza. Una volta ultimate le codifiche, i testi sono stati assegnati ai due gruppi e quindi analizzati.

**4.3. L'analisi dei dati**

Per valutare l'efficacia del percorso educativo in termini di qualità della scrittura, vivacità dei testi e gestione del discorso riportato, si è proceduto con analisi di tipo sia qualitativo che quantitativo.

Per quanto riguarda le prime, sono stati raccolti e analizzati due tipi di dato: i commenti scritti dagli alunni del gruppo sperimentale mentre confrontavano i propri testi iniziali con l'estratto del romanzo di Dahl e le riflessioni fatte dai bambini nella fase conclusiva del percorso educativo in merito a ciò che, alla luce di quanto imparato, avrebbero voluto migliorare del proprio testo iniziale. L'analisi di questi documenti serve a valutare se il percorso sperimentale aiuta chi partecipa a sviluppare consapevolezza delle caratteristiche della scrittura (soprattutto in confronto all'oralità) e in parti-

colare della narrazione scritta (ad esempio, gli effetti che la scelta di DI e DD ha sulla piacevolezza e sulla vivacità del racconto).

L'analisi quantitativa ha invece riguardato i testi prodotti dai bambini al T1 e al T2, che sono stati analizzati in termini di discorso riportato e in riferimento a tre misure:

- percentuale dei bambini che fanno uso del discorso riportato, sia in generale, che del discorso diretto e di quello indiretto in particolare;
- numero medio di DR, DD e DI ogni 100 parole;
- quantità media di parole usate per esprimere DR, DD e DI, su 100 parole<sup>4</sup>.

In fase di codifica dei testi, per uniformare il più possibile le proprie scelte, gli annotatori hanno fatto riferimento al manuale di codifica realizzato all'interno del progetto *Osservare l'Interlingua* (Pallotti et al. 2017).

## 5. Gli effetti sui processi: verso la consapevolezza della scrittura

Come descritto in § 3.2, il percorso didattico prevedeva che i bambini, dopo aver provato a scrivere un testo di gruppo “come fossero romanzieri”, confrontassero le loro produzioni con il racconto originale di Dahl e successivamente, alla luce delle riflessioni emerse e condivise, definissero cosa avrebbero voluto cambiare nei loro testi. Vediamo cosa emerge dall'analisi qualitativa degli appunti prodotti dai gruppi durante queste due attività.

Per quel che riguarda l'attività di confronto, gli appunti mostrano come buona parte dei gruppi abbiano riflettuto sull'effetto di maggior piacevolezza del testo letterario, ritenuto più avvincente dei loro, così come esemplificato nei tre estratti riportati di seguito.

- (1) il testo di Dahl fa ridere e [quando lo leggi] ti diverti
- (2) il testo di Dahl è più ricco e divertente
- (3) il nostro testo è meno scorrevole di quello dell'autore

Nell'indicare poi le forme linguistiche e le scelte narrative che hanno concorso a generare tale effetto, in tutti i gruppi gli allievi identificano almeno tre elementi: il tipo di lessico, la presenza di descrizioni di personaggi e ambienti che accompagnano la narrazione degli eventi, e infine un uso rilevante del discorso diretto.

---

<sup>4</sup> Le misure sono state standardizzate rispetto a 100 parole per evitare possibili effetti distorsivi dovuti alla diversa lunghezza dei testi prodotti.

- (1) il testo di Dahl è più ricco di aggettivi; descrive gli oggetti e le persone più dettagliatamente; **ci sono molti dialoghi diretti e nel nostro indiretti**
- (2) molto dettagliato e molti più particolari; **ci sono molti dialoghi diretti, il nostro testo è privo di dialoghi**
- (3) è pieno di aggettivi che descrivono; gli ambienti sono così dettagliati che si possono immaginare; **i dialoghi sono presenti nel nostro no**
- (4) è ricco di descrizioni; ha descritto meglio gli ambienti; **il nostro testo è quasi privo di dialoghi**

Questo primo dato avvalorava l'idea dell'efficacia di un approccio 'da piccoli ricercatori' che spinge i bambini a riflettere sui propri testi e sulle proprie scelte stilistiche e narrative. In autonomia, dopo aver loro stessi provato a scrivere la sequenza narrativa, diventano lettori più attenti alle caratteristiche formali, imparando a osservare e riconoscere la funzione degli elementi linguistici e l'effetto che questi generano nel lettore.

Rispetto all'attività in cui le insegnanti propongono ai bambini di elencare cosa cambierebbero nel loro testo dopo il confronto con il brano letterario, gli appunti evidenziano come il processo di esplorazione messo in atto in precedenza apra la strada all'identificazione di nuove possibili soluzioni stilistiche. I gruppi infatti riportano la necessità di arricchire le proprie produzioni con dialoghi, così come esemplificato da alcuni degli appunti riportati di seguito:

- (1) nel nostro testo vorremmo aggettivi per descrivere di più i personaggi, **aggiungere il discorso diretto**, di soffermarci di più sulle cose scritte, correggere l'ortografia e aggiungere più segni di punteggiatura
- (2) nel nostro testo aggiungerei più caratteristiche sugli ambienti e sui personaggi; **faremmo parlare di più i personaggi**; collegare meglio le sequenze della storia; migliorare il testo dal punto di vista grammaticale, aggiungere aggettivi; lavorarci di più
- (3) se dovrei riscrivere il testo scriverei più particolari, **far parlare il papà e la mamma**, più verbi che concordano, curerei di più l'inizio, più comico

Questo secondo dato suggerisce come un intervento didattico di riflessione metalinguistica, anche se breve ed essenzialmente implicito (si ricordi che la consegna era di osservare il testo di Dahl e provare in seguito a "scrivere come romanzieri"), può attivare interessanti processi di riflessione sulla lingua e contribuire passo passo allo sviluppo di nuove consapevolezza, non solo rendendo gli allievi più attenti alle caratteristiche linguistiche dei testi e agli effetti comunicativi delle scelte stilistiche di chi scrive, ma aiutandoli a identificare in autonomia aspetti concreti da migliorare nei propri testi.

## 6. Gli effetti sui prodotti: le caratteristiche dei testi scritti

### 6.1. Qualità della scrittura

Illustreremo ora in dettaglio i risultati dell'analisi quantitativa. Per quanto riguarda alcune caratteristiche generali delle produzioni, riportate in Tabella 2, le classi sperimentali ottengono risultati migliori delle classi di controllo: a T1 scrivono testi mediamente più lunghi e più ricchi dal punto di vista del contenuto, ovvero che riportano un maggior numero di unità informative principali e secondarie. Nel tempo si confermano le tendenze rilevate alla prima osservazione. A T2 il gruppo sperimentale continua infatti a scrivere testi più lunghi rispetto a quelli delle classi di controllo, aumentando anzi ulteriormente il numero medio di parole per testo, migliorando anche in relazione alla ricchezza di dettaglio informativo, con un lieve incremento del numero di unità informative secondarie. Il gruppo di controllo non sembra invece variare la qualità delle proprie produzioni: i testi mantengono la stessa lunghezza e si osserva addirittura una lieve riduzione della ricchezza informativa sia rispetto alle unità informative principali che secondarie.

	T1		T2	
	<i>exp</i>	<i>con</i>	<i>exp</i>	<i>con</i>
<b>Parole</b>	153,00	120,30	196,62	120,27
<b>Unità informative</b>				
<i>Principali (5)</i>	4,91	4,67	4,68	3,80
<i>Secondarie (43)</i>	14,35	11,93	16,35	10,37

**Tabella 2: Misure generali**

Nel complesso, il fatto che il gruppo sperimentale ottenga risultati migliori a T1 in fondo non stupisce: entrambe le classi sperimentali hanno partecipato per almeno tre anni scolastici al Progetto *Osservare l'Interlingua*. Anche se l'intervento sperimentale oggetto di questa indagine, condotto quando gli alunni erano in V, non era specificamente volto a favorire elementi quali la lunghezza del testo o il numero di unità informative, ma era piuttosto mirato a rafforzare le abilità di riflessione meta-linguistica, il lavoro svolto nelle edizioni precedenti ha comunque lasciato tracce durature. Negli anni precedenti infatti si era lavorato sistematicamente sulla progettazione del testo, la generazione e raccolta delle idee, l'attenzione al dettaglio, abituando anche i bambini a riflettere sulle proprie produzioni e migliorarle autonomamente attraverso la revisione tra pari. I risultati qui discussi mostrano come queste attività portino a competenze che si mantengono nel tempo, anche quando il focus didattico si sposta su altri aspetti.

## 6.2. Il discorso riportato

Come si è detto, i due stimoli video usati a inizio e fine anno contenevano un consistente numero di dialoghi, che i bambini dovevano in qualche modo riprodurre nei loro resoconti scritti. Il gruppo sperimentale, inoltre, era stato invitato a riflettere su come un romanziere aveva reso queste interazioni nelle sue pagine scritte e avevano notato che si era servito, molto più di loro nella prima redazione, del discorso diretto. Ci si può chiedere se questa breve esposizione al testo letterario e la conseguente discussione abbiano prodotto cambiamenti nel modo di scrivere degli alunni (analogamente a quanto riscontrato da Beentjes e van der Voort 1991: 24), visibili nelle loro redazioni a partire dal secondo stimolo video, su cui in classe non si era affatto lavorato (si tratterebbe dunque di un trasferimento di competenze e non di un mero addestramento a svolgere meglio lo stesso compito).

Se consideriamo la percentuale di alunni che impiegano il discorso riportato (Tabella 3), possiamo notare come a T1 in entrambi i gruppi un'alta proporzione di bambini usi il discorso riportato (gruppo sperimentale 91%, pari a 31/34 vs controllo 77%, pari a 23/30), con il discorso indiretto che risulta essere prevalente (gruppo sperimentale 88% vs controllo 67%). Il discorso diretto viene scelto con minor frequenza, circa 1/3 dei bambini per il gruppo sperimentale contro meno di 1/4 del gruppo di controllo. A T2 i bambini che usano il discorso riportato aumentano leggermente nelle classi di controllo (25/30, 83%) e calano lievemente in quelle sperimentali (29/34, 85%), così che alla fine dell'anno questo dato risulta essere sostanzialmente identico nei due contesti, e in ogni caso molto alto.

Nonostante nel post-test i due gruppi si avvicinino per quanto riguarda la percentuale di alunni che fanno ricorso al discorso riportato, vi sono differenze interessanti rispetto alla distribuzione dei suoi diversi tipi. Così come riportato nella tabella 3, nel corso del tempo all'interno del gruppo sperimentale cala la proporzione di bambini che usano il discorso indiretto, mentre aumentano coloro che ricorrono al discorso diretto; nel gruppo di controllo le proporzioni restano invece invariate. Questo dato avvalorava l'idea dell'efficacia di un intervento implicito di riflessione metalinguistica in cui i bambini, in maniera del tutto autonoma e spontanea, notano come un testo ricco di dialoghi tra personaggi, come nel caso del testo letterario di Dahl, possa contribuire all'effetto di piacevolezza nella lettura. Tale dato conferma che, come osservato da Beentjes e van der Voort (1991), la visualizzazione dei dialoghi stampati, in confronto all'ascolto delle medesime battute da video, tende a favorire nei bambini l'uso del discorso diretto.

	T1		T2	
	<i>exp</i>	<i>con</i>	<i>exp</i>	<i>con</i>
<b>Discorso riportato</b>	91%	77%	85%	83%
<b>Discorso indiretto</b>	88%	67%	76%	67%
<b>Discorso diretto</b>	35%	23%	47%	23%

**Tabella 3: Percentuale dei bambini che usano il discorso riportato**

Oltre a conteggiare quanti bambini usano le diverse forme di discorso riportato, si è anche analizzata la loro incidenza sul totale delle parole prodotte (Tabella 4). Se consideriamo il numero dei discorsi riportati su 100 parole, si nota che a T1 il gruppo sperimentale usa il discorso riportato poco più del gruppo di controllo. A T2 entrambi i gruppi riducono l'incidenza media dei discorsi riportati, con un calo più evidente per il gruppo di controllo. Tale risultato potrebbe essere in parte influenzato dallo stimolo impiegato a T2. Come già anticipato in § 4.2, nonostante il filmato proposto a T2 sia per molti aspetti comparabile a quello impiegato a T1, in particolare rispetto ai contesti offerti per la produzione di discorsi riportati, sono osservabili alcune differenze in relazione alla funzione dei dialoghi. Nel caso dell'estratto da *La fabbrica di cioccolato*, le battute sono più lunghe e costituiscono una parte integrante della trama narrativa, mentre nel caso dell'estratto da *Tarzan* i dialoghi non solo sono più brevi, ma tendono a regolare e accompagnare l'azione. Questa differenza nella seconda rilevazione potrebbe aver indotto i bambini in molti casi a descrivere l'azione piuttosto che riprodurre puntualmente il dialogo con il discorso riportato.

Tuttavia, nel gruppo di controllo la diminuzione investe entrambi i tipi di discorso riportato, mentre per il gruppo sperimentale alla riduzione nell'uso del discorso indiretto corrisponde un aumento nell'incidenza media di discorso diretto per testo. Se dunque il gruppo di controllo non registra nel tempo sostanziali variazioni nel rapporto tra i due tipi di discorso riportato, il gruppo sperimentale prova a cimentarsi con maggior sistematicità nell'uso del discorso diretto. Anche questo dato conferma l'utilità dell'intervento didattico nel far notare le potenzialità espressive del discorso diretto.

	T1		T2	
	<i>exp</i>	<i>con</i>	<i>exp</i>	<i>con</i>
<b>Discorso riportato</b>	2,44	2,16	2,02	1,49
<b>Discorso indiretto</b>	1,80	1,69	1,29	1,05
<b>Discorso diretto</b>	0,64	0,56	0,72	0,47

**Tabella 4: Numero di discorsi riportati su 100 parole**

Passando ora alla quantità di parole dedicate al discorso riportato rispetto al totale delle parole (Tabella 5), si osserva in entrambi i gruppi una riduzione di questo parametro, in linea con quanto osservato in precedenza sul

numero di episodi di discorso riportato. Tale risultato può essere ricondotto, ancora una volta, alla differenza tra gli stimoli: il secondo video conteneva molte battute telegrafiche, che i bambini hanno riportato o direttamente come azioni, o come discorsi riportati molto brevi.

	T1		T2	
	<i>exp</i>	<i>con</i>	<i>exp</i>	<i>con</i>
<b>Discorso riportato</b>	16,27	12,12	12,94	10,61
<b>Discorso indiretto</b>	11,93	8,85	8,90	7,62
<b>Discorso diretto</b>	4,35	3,27	4,04	2,99

**Tabella 5: Proporzione di parole di discorso riportato su 100 parole**

Tuttavia, l'analisi relativi ai sotto-tipi di discorso riportato fa emergere anche qui differenze tra i due gruppi. Nelle classi di controllo la proporzione di parole relative al discorso indiretto cala del 13,88% (da 8,85 a 7,62), mentre in quelle sperimentali si ha una riduzione più drastica, del 25,36% (da 11,93 a 8,90). Per converso, il calo delle parole di discorso diretto è dell'8,54% nelle classi di controllo, contro un 7,11% in quelle sperimentali. Queste ultime, dunque, pur riflettendo nei loro testi la diversa natura dei dialoghi dello stimolo, tendono comunque a fare maggiormente ricorso al discorso diretto rispetto alle classi di controllo, sia in termini assoluti che in relazione al calo rispetto a T1.

Le tendenze generali rilevate dalle misure quantitative appaiono più chiare se prendiamo ad esempio alcuni dei testi prodotti da allievi dei due gruppi nelle due rilevazioni.

L'esempio riportato nella tabella 6 si riferisce a un bambino del gruppo di controllo. Nel tempo non ci sono variazioni sostanziali rispetto ai parametri quantitativi che rilevano la qualità generale delle produzioni: i testi sono circa della stessa lunghezza (83 parole a T1 vs 93 parole a T2), le unità informative principali sono rese in maniera parziale (4 unità a T1 e 3 a T2), con poca ricchezza di dettagli (9 unità secondarie a T1 vs 7 a T2). Per quel che riguarda l'uso del discorso riportato, è assente a T1 e realizzato invece con due occorrenze di discorso indiretto a T2.

T1	T2
<p>VERRUKA, UNA BAMBINA, AMAVA GLI ANIMALI.</p> <p>UN GIORNO ARRIVARONO DEGLI SCOIATTOLI E VERRUK NE VOLEVA UNO, PERO', SUO PADRE NON VOLEVA E NEANCHE IL SIGNOR-WILLY WONKA, NON LA VELEVA FARE ANDARE E QUINDI, SE LO PRESE DA SOLA.</p> <p>MA APPENA TOCCO' UNO SCOIATTOLO, LA POVERA BAMBINA, FU TRAVOLTA DA</p>	<p>In una foresta, viveva un bimbo di nome Tarzan. Un giorno un gorilla gli affidò una missione.</p> <p>Consisteva di prendere, un pelo di elefante. Tarzan si tuffò nell' acqua e cadde sopra una gigantesca bocca di un ippopotamo. Due gorilla, credevano fosse morto, ma quando il piccolo salì in superficie, i due urlarono, dicendo <b>che fosse vivo</b>.</p> <p>Un elefantino, cercò di avvertire suo</p>

UNA MIGLIAIA DI SCOIATTOLI.  
 SULLA TESTA, PENSANO CHE/FOSSE  
 UNA NOCE.  
 ALL' IMPROVVISIO, LA TRASCINARONO  
 NELL' INCENERITORE.  
 ALL' IMPROVVISIO, LA TRASCINARONO  
 NELL' INCENERITORE  
 ALLA FINE, GLI SCOIATTOLI, RITOR-  
 NARONO AL LORO POSTO, MANGIANDO LE  
 NOCI.

padre, dicendo **che un piranha, stava ten-  
 tando di afferrare la sua coda** alla fine il  
 giovanotto ci riuscì, però il padre dell'ele-  
 fantino urlò. Tarzan portò il pelo al gorilla.

**Tabella 6: Esempio di produzioni di un allievo del gruppo di controllo**

Diverso il quadro che emerge dall'osservazione dei testi degli allievi del gruppo sperimentale.

Un primo esempio, riportato nella tabella 7, mostra come siano avvenuti diversi progressi nel tempo. Innanzitutto i due testi variano in maniera evidente rispetto alla lunghezza: a T1 il video è narrato in 97 parole, a T2 in 188. Inoltre, entrambi riportano tutte e 5 le unità informative principali, con il testo realizzato a T2 anche più dettagliato, con 16 unità informative secondarie contro le 10 prodotte a T1. Infine, ai progressi nelle misure relative alla qualità generale della produzione va ad aggiungersi un uso più efficace del discorso riportato. Se a T1 compare un solo caso di discorso indiretto, a T2 il testo è arricchito da 6 occorrenze di discorso riportato di cui 2 di discorso indiretto e 4 di discorso diretto. In particolare nella sequenza finale è evidente il tentativo di rendere più vivace la narrazione riproducendo nel testo parte dello scambio di battute tra i personaggi.

T1	T2
<p>Un giorno Veruca, il padre e Wonka andavano in una fabbrica, dove c' erano degli scoiattoli che sgusciavano le noci; però solo quelle buone, glialtre le buttavano. La bambina dopo dice al padre <b>che voleva uno scoiattolo addestrato</b>, ma gli scoiattoli non erano in vendita e la bambina arrabbiata è andata a prendere uno scoiattolo da sola, ma gli scoiattoli gli saltarono addosso. Uno scoiattolo pensava che la testa della bambina era una noce però era guasta e la bambina cade nel buco dove vanno le noci guaste e dopo gli scoiattoli andarono tutti al loro posto.</p>	<p>Un giorno nella giungla due scimmie si stavano picchiando per finta. dopo arrivò un'altra scimmia che aveva detto: <b>«lo spasso è arrivato»</b>. poi arrivò Tarzan e aveva fatto cadere con i piedi la scimmia e lei gli aveva detto <b>di prendere un pelo di elefante</b>. così tarzan di colpo si buttò nell' acqua però era caduto di pancia, ma non era morto e dopo era andato agli elefanti a prendere un pelo. però un elefante che era il più piccolo aveva detto <b>che era un piranha</b> ma tarzan era riuscito a prendere il pelo di elefante. ma gli elefanti erano agitati e subito dopo scapparono dall' acgua e andarono nel posto delle scimmie. La scimmia era andato a soccorrere tarzan ma l'elefante più piccolo lo aveva visto e l'elefante aveva detto: <b>«sai che i firanha ti mangiano in poco tempo il</b></p>

**corpo?»** Ma la scimmia aveva visto che tarzan si stava svegliando e disse: **«sai che mi hai fatto prendere un infarto?»** ma tarzan aveva preso il pelo. Ma l'elefante disse: **«se era solo per un pelo io ho la coda piena di peli»**.

**Tabella 7: Esempio di produzioni di un allievo del gruppo sperimentale**

Ancora più notevoli i progressi ottenuti nel secondo esempio (Tabella 8). Anche in questo caso possiamo osservare come dal punto di vista della qualità generale tra T1 e T2 aumenti in maniera evidente la lunghezza del testo (141 parole vs 229). Nonostante entrambe le narrazioni siano particolarmente ben scritte per l'età e ricche da un punto di vista informativo, il testo prodotto a T2 risulta più vivace e piacevole al lettore rispetto a quello della prima rilevazione. Tale effetto è generato anche dalla presenza del discorso diretto. Se il discorso riportato è infatti del tutto assente a T1, a T2 si registrano ben 10 discorsi diretti e 1 discorso indiretto. In questo caso non solo nel tempo il bambino incrementa sostanzialmente l'uso del discorso diretto, ma è in grado di rendere in maniera raffinata il rapido scambio della sequenza filmica relativa al dialogo tra mamma ed elefantino.

T1	T2
<p>VERUCA, UNA BIMBA UN PÒ VIZIATA, ENTRÒ CON SUO PADRE E DEI SUOI AMICI IN UN LUOGO IN CUI GLI SCOIATTOLI, ERANO ADDESTRATI A SGUSCIARE NOCI, PERCHÉ, ESSI NON ROMPEVANO IL GHERIGLIO.</p> <p>LA BIMBA ALLORA VOLLE UNO SCOIATTOLO ADDESTRATO; I PICCOLI ANIMALI, PERO', NON ERANO IN VENDITA.</p> <p>VERUCA DECISE DI FARE TUTTO DA SOLA: SCAVALCÒ LA STACCIONATA E SI DIRESSE VERSO UNO SCOIATTOLO; I RICHIAMI DEL PADRE NON SERVIVANO!!! LA BAMBINA STAVA PER PRENDERE UNO SCOIATTOLO, QUANDO, AD UN CERTO PUNTO TUTTI I PICCOLI ANIMALETTI SI GETTARONO SOPRA DI LEI: DOVEVANO CAPIRE SE ERA UNA NOCE MATURA O MARCIA.</p> <p>CAPIRONO TUTTO, VERUCA ERA NOCE MARCIA, LA PORTARONO VERSO LO SCARICO.</p> <p>INTANTO WONCA CERCAVA LA CHIAVE PER APRIRE LA STACCIONATA.</p> <p>GLI SCOIATTOLI, INTANTO, AVEVANO GIÀ BUTTATO LA BIMBA VIZIATA DENTRO LO SCARICO, CHE AVREBBE POR-</p>	<p><b>«FATTI PIARR PICCHIARE, FATTI PICCHIARE!!»</b> INSISTEVA IL GORILLA PRENDENDO A BOTTE IL SUO AMICO; UN GORILLA BASSINO, MAGRO CON UNO SGUARDO DA SICURO DI SÉ.</p> <p>ALL' IMPORVVISO ARRIVÒ UN ALTRO GORILLA ANCORA PIÙ SFATICATO E VIZIATO MA PICCOLINO: <b>«AVEVO UN PROBLEMINO CON UNA PULCE MA SI È RISOLTO TUTTO!»</b> DISSE VANTANDOSI. AD UN CERTO PUNTO ARRIVÒ TARZAN UN BAMBINO PICCOLO CON LUNGHI CAPELLI MARRONI DELLE MUTANDINE DA SAVANA MARRONI COME I SUOI CAPELLI, IL SUO SGUARDO ERA INTERESSATO ALLE ATTIVITÀ DELLE SCIMMIE MA LORO NON LO VOLEVANO, IL PIÙ VIZIATO, PER FARLO ANDARE VIA, GLI DISSE <b>CHE DOVEVA PRENDERE UN PELO DI ELEFANTE</b> (PERCIÒ IL BAMBINO BUTTARSI GIÙ DALLA CASCATA).</p> <p>ESSO LO FECIE E SI GIETTÒ NELLA CASCATA; <b>«LA PANCIATA FA MALE</b> DISSE UNA SCIMMIA.</p> <p>INTANTO NELLA CASCATA UN PICCOLO ELEFANTINO DISSE</p>

TATO ALL' INCENERITORE.  
DOVEVA FIDARSI DEL PADRE!!!

«MAMMA SEI SICURA CHE QUEST' ACQUA È PURA?!»  
«CERTO» DISSE LEI.  
«MA A ME SEMBRA DISCUTIBILE!»  
DISSE IL PICCOLO.  
«TESORO PERDO LA PAZIENZA!!!!»  
CONTINUÒ STRESSATA LA MADRE. «MAMMA C'È UN PIRANHIA NELL'ACQUA!» DISSE LUI.  
«OH CIELO!!» CONTINUÒ LEI STANCA DEL FIGLIO.  
TARZAN INTANTO ERA VICINO AD UN ELEFANTE, BALZÒ SOPRA DI LUI E FECE SCATENARE TUTTI GLI ELEFANTI, ESSI ANDARONO NEL TERRITORIO DEI GORILLA MA TARZAN ERA ANCORA NELL' ACQUA.  
IL GORILLA PIÙ VIZIATO DISSE: «TARZAN? NO È MORTO! È MORTO!»  
MA NON ERA COSÌ TARZAN SI RISVEGLIO E FECE PRENDERE UN COLPO A TUTTI.

**Tabella 8: Esempio di produzioni di un allievo del gruppo sperimentale**

In sintesi, longitudinalmente le produzioni del gruppo sperimentale risultano migliori rispetto a quelle di controllo per tutti i parametri considerati. In particolare si nota una differenza rispetto alla selezione delle strategie impiegate per gestire l'oralità nella scrittura, con il gruppo sperimentale che evidenzia una riduzione del discorso indiretto a favore del discorso diretto, rendendo così più vivaci le proprie narrazioni.

## 7. Conclusioni

I risultati del presente articolo confermano in buona parte quelli ottenuti da Pallotti, Borghetti, Ferrari (c.s.), relativamente alla stessa sperimentazione ma su alunni di classe quarta primaria. Anche gli alunni delle classi quinte, dopo una breve esposizione a un testo letterario seguita da una riflessione sulle sue caratteristiche, hanno modificato sotto diversi aspetti il loro modo di riportare i dialoghi orali nei testi scritti.

Alla fine dell'anno scolastico, nelle classi sperimentali, la percentuale di bambini che usano almeno una volta il discorso riportato nei loro testi è alta, ma abbastanza simile rispetto alle classi di controllo (85% vs 83%). Tuttavia, questa differenza è nettamente maggiore per quanto riguarda l'uso del discorso diretto: se la metà degli alunni delle classi sperimentali fanno ricorso a questa strategia narrativa, ciò accade solo a un alunno su quattro nelle classi di controllo. Inoltre, mentre nelle classi di controllo questa proporzione è ri-

masta invariata dal pre- al post-test, essa è aumentata considerevolmente in quelle sperimentali.

Come si è detto, i due video usati nel pre- e nel post-test, per quanto simili sotto molti punti di vista, non erano perfettamente equivalenti, il che è inevitabile quando si vogliono usare stimoli diversi per verificare la trasferibilità delle competenze a nuovi contesti comunicativi. I dialoghi presenti nel primo video erano infatti parte integrante della trama, e consistevano in turni piuttosto lunghi da parte dei diversi personaggi; nel secondo filmato, invece, erano più telegrafici e rappresentavano spesso un accompagnamento alle azioni non verbali. Questo spiega perché, nella redazione del secondo testo, la densità degli episodi di discorso riportato (numero per 100 parole) e la loro lunghezza media (parole di DR su 100 parole) siano inferiori rispetto alla prima narrazione, sia nelle classi sperimentali che in quelle di controllo. Tuttavia, mentre nelle classi di controllo gli episodi di DR diminuiscono sia per quanto riguarda il DI che il DD, nelle classi sperimentali gli usi di DI calano, ma crescono gli episodi di DD. Per quanto riguarda la proporzione di parole dedicate al DR su 100 parole, il valore cala in entrambi i gruppi per tutte le misure considerate, ma è da notare che nelle classi sperimentali si ha una flessione pronunciata degli usi del discorso indiretto, mentre il calo dei discorsi diretti è assai più lieve, e il valore assoluto rimane comunque superiore a quello riscontrato nelle classi di controllo.

Questi risultati quindi nel complesso confermano che un breve intervento di riflessione sulla lingua – induttivo, implicito e condotto a partire dall'osservazione dei propri elaborati e di testi letterari, proprio come raccomandato dalle *Indicazioni nazionali* – lascia delle tracce sulle competenze produttive degli alunni di scuola primaria. Si può presumere che interventi più consistenti e prolungati (ma non necessariamente espliciti e direttivi) producano risultati anche più evidenti. Ciò appare ad esempio per quanto riguarda le misure generali sulla ricchezza informativa dei testi: le classi V che hanno preso parte alla sperimentazione di *Osservare l'interlingua* per tre o più anni sono in grado di scrivere testi più lunghi, più completi rispetto alle informazioni essenziali e più ricchi di dettagli (unità informative secondarie).

Al di là delle misure strettamente quantitative, le analisi qualitative riportate nelle pagine precedenti mostrano che ciò che viene appreso, con questo tipo di interventi di educazione linguistica, è il gusto per una prosa più espressiva, più vivace, che si manifesta appunto nell'uso dei dialoghi o nel racconto di dettagli che arricchiscono la storia. Questo lavoro, insieme ad altri prodotti dal nostro gruppo di ricerca e da altri autori, conferma dunque l'efficacia di interventi educativi che portino i bambini a riflettere sulla lingua in modo intelligente, attento, creativo, creando in loro il gusto della scoperta e sperimentazione delle forme e funzioni comunicative del linguaggio e lasciandoli liberi di arrivare alle loro conclusioni e di prendere le loro iniziative, in un quadro di apprendimento cooperativo e inclusivo.

## Riferimenti bibliografici

- Baker, Carolyn D. – Freebody, Peter (1989), *Children's first school books*, Oxford, Blackwell.
- Beentjes, Johannes W. J. – Van der Voort, Tom H. A. (1991), *Children's written accounts of televised and printed stories*, in «Educational Technology Research and Development», 39/3, pp. 15-26.
- Boscolo, Pietro (1990) (a cura di), *Insegnare i processi della scrittura nella scuola elementare*, Scandicci, La Nuova Italia.
- Calaresu, Emilia Maria (2000), *Il discorso riportato: una prospettiva testuale*, Modena, Il Fiorino.
- Calaresu, Emilia Maria (2004), *Testuali parole. La dimensione pragmatica e testuale del discorso riportato*, Milano, Franco Angeli.
- Colella, Gianluca (2014), *Forme ibride del discorso riportato nella stampa e nella narrativa contemporanea*, in Paul Danler – Christine Konecny (a cura di), *Dall'architettura della lingua italiana all'architettura linguistica dell'Italia: Saggi in omaggio a Heidi Siller-Runggaldier*, Frankfurt am Main, Peter Lang, pp. 333-346.
- Colombo, Adriano (1982), *La riflessione grammaticale. Riflessioni di un conservatore*, in Mario Ambel (a cura di), *Insegnare la lingua. Quale grammatica?*, Milano, Mondadori, pp. 12-70.
- Denzi, Aldo – Gaboli, Milena – Tenconi, Graziella (2015), *Sulle ali del vento 4-5. Grammatica*, Milano, Fabbri Editore.
- Giuliano, Patrizia (2006), *Abilità narrativa ed emarginazione sociale. Bambini e adolescenti di un quartiere 'a rischio' di Napoli*, seconda edizione, Napoli, Liguori.
- Goodell, Elizabeth. W. – Sachs, Jaqueline (1992), *Direct and indirect speech in English-speaking children's retold narratives*, in «Discourse Processes», 15/4, pp. 395-422.
- Hickmann, Maya (1993), *The boundaries of reported speech in narrative discourse: some developmental aspects*, in John A. Lucy (ed.), *Reflexive language: reported speech and metapragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 63-90.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- Mortara Garavelli, Bice (1985), *La parola d'altri: prospettive di analisi del discorso*, Palermo, Sellerio.

- Mortara Garavelli, Bice (1995), *Il discorso riportato*, in Lorenzo Renzi – Giampaolo, Salvi – Anna, Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione. Vol. III: Tipi di frase, deissi, formazione delle parole*, Bologna, Il Mulino, pp. 427-468.
- Mortara Garavelli, Bice (2009), *La parola d'altri. Prospettive di analisi del discorso riportato*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- Nordqvist, Åsa (1998), *Projecting speech to protagonist in oral and written narratives: a developmental study*, in «Psychology of Language and Communication», 2/2, pp. 37-46.
- Nordqvist, Åsa (2001), *The use of direct and indirect speech by 1 ½ - to 4-year-olds*, in «Psychology of Language and Communication», 5/1, pp. 57-66.
- Pallotti, Gabriele (2017a), *Applying the interlanguage approach to language teaching*, in «International Review of Applied Linguistics in Language Teaching», 55/4, pp. 393-412.
- Pallotti, Gabriele (2017b), *Osservare l'interlingua: percorsi di educazione linguistica efficace per ridurre le diseguaglianze*, in Massimo Vedovelli (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX Convegno Nazionale GISCCEL*, Roma, Aracne, pp. 505-520.
- Pallotti, Gabriele – Borghetti, Claudia – Latos, Agnieszka – Rosi, Fabiana (2017), *Manuale di codifica per l'analisi dei testi del progetto Osservare l'interlingua*, manoscritto.
- Pallotti, Gabriele – Borghetti, Claudia – Ferrari, Stefania (c.s.), *Dalla riflessione su oralità e scrittura alla redazione di testi scritti efficaci: uno studio sperimentale*, in *Il parlato – lo scritto: aspetti teorici e didattici*. Atti del V Congresso della Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE), Università per Stranieri di Siena, 1-3 febbraio 2018.
- Pallotti, Gabriele – Ferrari, Stefania (2019), *Osservare l'Interlingua, un sillabo per un'educazione linguistica inclusiva ed efficace*, manoscritto, <https://interlingua.comune.re.it/>.
- Pallotti, Gabriele – Ferrari, Stefania – Borghetti, Claudia (c.s.), *Raccontare con la penna e con la voce, cosa è uguale e cosa cambia?*, in Miriam Voghera, Pietro Maturi e Fabiana Rosi (a cura di), *La multimodalità nell'ora di lezione*, Roma, Aracne.
- Seow, Anthony (2002), *The Writing Process and Process Writing*, in Jack C. Richards – Willy A. Renandya (a cura di), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 315-320.
- White, Ronald – Arndt, Valerie (1991), *Process Writing*, Harlow, Longman.



# Fare sociolinguistica attraverso la letteratura: una proposta didattica per studiare le varietà dell'italiano

GIOVANNI FAVATA, LIANA TRONCI\*

---

## Teaching sociolinguistics through literature: a proposal to study Italian language varieties

This paper examines the possibility of using literary texts as a non-normative approach to the study of language. Reflections on didactic matters are based on the sociolinguistic analysis of the novel *Dove troverete un altro padre come il mio* by Rossana Campo. The authors show that features of different registers, regional varieties and dialects systematically co-exist in the language of the characters and of the narrator.

Il contributo propone una riflessione sull'uso del testo letterario come approccio non normativo allo studio della lingua. Lo spunto per considerazioni didattiche è rappresentato dall'analisi sociolinguistica della lingua del romanzo *Dove troverete un altro padre come il mio* di Rossana Campo, in cui tratti di registri diversi, varietà regionali e dialetti si intrecciano sistematicamente nelle voci dei personaggi e del narratore.

GIOVANNI FAVATA ([g.favata@studenti.unistrasi.it](mailto:g.favata@studenti.unistrasi.it)) è dottorando in Linguistica all'Università per Stranieri di Siena. Docente di ruolo al Liceo Linguistico "Copernico-Luxemburg" di Torino, ha tenuto corsi di lingua italiana e di lingua francese presso l'Università degli Studi e il Politecnico della stessa città. Si occupa di apprendimento di LS e L2 e di formazione di insegnanti.

LIANA TRONCI ([tronci@unistrasi.it](mailto:tronci@unistrasi.it)) insegna Sociolinguistica e Linguistica comparativa all'Università per Stranieri di Siena. Ha studiato a Pisa, Siena e Zurigo. Si occupa

di linguistica e sociolinguistica di greco antico, latino e italiano. Partecipa al progetto europeo *Multilingualism and minority languages in Ancient Europe* (HERA 2016-2019).

\* Per quanto la ricerca sia stata concepita e condotta insieme dai due autori, Giovanni Favata è responsabile della stesura delle sezioni 3 e 4 e Liana Tronci delle sezioni 1 e 2.

---

## 1. Introduzione

In questo lavoro si propone una riflessione sulla didattica delle varietà dell'italiano prendendo a spunto un testo letterario, il romanzo *Dove trovare un altro padre come il mio* di Rossana Campo, pubblicato da Ponte alle Grazie nel 2015 e vincitore del Premio Strega Giovani nel 2016. Il romanzo narra, con la voce in prima persona dell'autrice-narratrice, le vicende della vita del padre «un essere tremendamente fragile, uno sbandato, iperemotivo, schizzato, a tratti anche matto, e un grande indefesso ubriacone» (Campo 2015: 10). L'avvio della narrazione è offerto dal ritorno nella nativa Albisola per la morte e i funerali del padre: inizia così il racconto della vita di Renato e Concetta (i genitori della narratrice), emigrati dal Meridione d'Italia (Molise) ad Albisola alla fine degli anni '50 del Novecento, e dei loro due figli, Rossana (la narratrice) e Nicola. Si tratta di una "storia italiana" per eccellenza: l'emigrazione dal Sud al Nord, le differenze culturali e linguistiche, le difficoltà di inserimento nel mondo lavoro per gli adulti e nella scuola per i bambini. Ecco come si esprime a questo proposito la narratrice alla fine del secondo capitolo del romanzo:

(1) si vede lontano mille chilometri quando stiamo arrivando noi meridionali, quelli della BASSA ITALIA, quelli che non sanno parlare senza gridare, quelli che si appiccicano sempre con tutti, quelli che magnano i maccheroni rossi col sugo con le polpette di carne. I terroni. (Campo 2015: 18)

Ed anche la lingua che la narratrice costruisce nel romanzo rappresenta un microcosmo ricco e articolato di "italianità": nelle scelte lessicali, nelle forme delle parole (derivazione e flessione), nella strutturazione sintattica delle frasi e persino nella *facies* fonetica di alcune espressioni sono rappresentati i diversi livelli di variazione (diafasica, diastratica e diatopica) che caratterizzano notoriamente l'espressione in lingua italiana. Il romanzo si presenta quindi come un ottimo banco di prova per affrontare, con metodo induttivo, lo studio della variazione linguistica e del nuovo standard dell'italiano scritto, anche letterario (Berruto 2015).

Ovviamente si tratta di una lingua "costruita", per così dire, da un singolo parlante (l'autrice in questo caso) e attribuita al narratore e ai personaggi del romanzo. In questo senso, i dati linguistici che il romanzo fornisce possono apparire meno autentici per condurre una ricerca sociolinguistica o comunque più "mediati" rispetto a dati della lingua parlata (per es. estratti da una conversazione effettiva tra più parlanti) o dati estratti da forme di lingua scritta con un minor grado di controllo rispetto alla lingua letteraria e comunque più libere dal rapporto con la tradizione. A nostro avviso, però, la scelta di condurre una ricerca sulle varietà dell'italiano all'interno di un testo letterario ha dei vantaggi. Il primo riguarda la rappresentazione della dimensione diafasica, che «anche se è all'apparenza intuitiva assai evidente, è spes-

so la più sfuggente da cogliere e descrivere con esattezza» (Berruto 2008: 71)<sup>1</sup>. Come vedremo, la lingua che l'autrice mette in bocca ai suoi personaggi e alla narratrice è una lingua riccamente articolata in funzione delle diverse situazioni comunicative, degli interlocutori e degli argomenti, e rilevare dati "reali" che documentino tale articolazione non è semplice (sulle difficoltà, anche terminologiche, nella definizione della diafasia, cfr. Berruto 2011). La lingua di un romanzo è senz'altro una rappresentazione e non è la "realtà" linguistica. Essa è creata, tuttavia, dalla consapevolezza linguistica e sociolinguistica di un parlante che della "fabbrica" della lingua ha fatto il proprio mestiere e che, nel caso specifico, dà forma a personaggi, situazioni, temi proprio attraverso la creazione di una lingua mimetica.

Il secondo vantaggio è di tipo didattico-applicativo. Il testo letterario diventa strumento per riflettere sulla sistematicità della variazione linguistica, sulle capacità di uso di più varietà da parte dello stesso parlante, sui modi di tale rappresentazione. Vi è anche tra l'altro una ricaduta metodologica: il testo letterario viene ancora oggi visto troppo spesso come l'ambito di preservazione di una varietà di lingua priva di contaminazioni e normata, cui aspirano molti "agenti" dell'educazione linguistica (dalle grammatiche ai docenti di scuola) ma la cui realizzazione viene poi puntualmente disattesa nelle espressioni quotidiane dei parlanti. La descrizione sistematica della lingua di un testo concepito come microcosmo mimetico della realtà linguistica porta alla luce una lingua variegata e molteplice ma non caotica. Apre la strada anche al confronto con altri testi, coevi (dello stesso o di altro genere) o del passato, in vista di uno studio della variazione in prospettiva diacronica e/o stilistica (cfr. *infra* § 3.1).

La nostra analisi è di tipo esclusivamente descrittivo: ci si limita ad osservare i fenomeni, rifuggendo quindi da ogni attitudine normativa, sia di tipo tradizionale (che mira alla preservazione di una sorta di standard dell'italiano basato sulla lingua letteraria classica: si vedano per esempio alcune posizioni in merito alla cosiddetta "morte del congiuntivo" cfr. Bonomi *et al.* 2006: 48, Diadori, Palermo, Troncarelli 2015: 241-242), sia del tipo avanzato recentemente, che propone una semplificazione lessicale e sintattica della lingua in nome di una maggiore capacità di comprensione (cfr. Giunta 2017). Seguiremo inoltre un metodo induttivo nella descrizione dei fenomeni: partendo dai dati testuali si tenterà di ricostruire le varietà di lingua presenti nel romanzo descrivendole nelle loro correlazioni sistematiche con i parametri extralinguistici (situazione comunicativa, parlante etc.).

---

<sup>1</sup> Come osserva Cerruti (2013: 98), «[g]li studi sulla variazione di registro, in ambito italiano, sono caratterizzati tradizionalmente da una generale carenza di indagini empiriche, specie su ampi *corpora*. Su questo piano, in effetti, la ricerca italiana sul tema soffre ancora di un certo ritardo rispetto a quanto si può riscontrare in ambito internazionale».

La proposta che qui si avanza è puramente esemplificativa e non mira ad offrire un catalogo di opere pronte per l'uso didattico. Riteniamo, del resto, che la scelta del testo adeguato per illustrare fenomeni sociolinguisticamente rilevanti dipenda dall'interrelazione di fattori molteplici. Innanzitutto, il livello e la natura della classe alla quale si intende presentare il tema; in secondo luogo, il tipo di riflessione che si intende proporre, in funzione dei diversi ambiti del diasistema (diatopia, diastratia, diafasia etc.). Da quest'ultimo aspetto, dipende ovviamente la scelta del testo che dovrà presentare in misura anche quantitativamente rilevante i fenomeni linguistici ai quali si intende prestare attenzione.

L'articolo è così strutturato: nel §2 si offrono alcuni spunti per un'analisi della lingua del romanzo in prospettiva sociolinguistica, con alcune riflessioni generali sulla loro possibile applicazione didattica. Nel §3 ci si concentra nello specifico sugli approcci didattici al tema della variazione linguistica, con particolare riferimento al ruolo svolto dalle grammatiche e dalla legislazione in materia. Infine nel §4 l'attenzione è rivolta alla figura del docente che, proprio in forza del suo ruolo attivo nella pratica e nelle scelte didattiche, rappresenta il destinatario ideale della nostra proposta.

## 2. Descrivere le varietà: il romanzo come laboratorio

### 2.1. Narratore e personaggi

Il primo aspetto interessante del romanzo è la rappresentazione linguistica della funzione del narratore: Rossana-narratrice racconta in prima persona le vicende della vita del padre e della propria famiglia, capace per la prima volta di prendere le distanze da questa figura allo stesso tempo vicina e lontana che aveva portato tanta gioia ma anche tanto dolore nella vita di tutta la famiglia. La voce di Rossana-narratrice si sdoppia in quella di Rossanì, Rossana bambina, così chiamata in famiglia e in particolare dal padre: chiameremo Rossanì-narratrice la funzione di narratore dei capitoli del romanzo in cui si narrano le vicende del passato della famiglia e che sono tra l'altro quelli che sfoggiano una lingua sociolinguisticamente più marcata, in diastratia e in diatopia. La lingua di Rossanì-narratrice si avvicina a quella del personaggio Rossana-bambina, in una sorta di sdoppiamento della funzione di narratore che è linguistico oltre che narrativo. Le due voci si alternano nei capitoli del romanzo: sono quindi i tratti linguistici del narratore a scandire il tempo della storia e dell'intreccio.

## 2.2. Articolazioni diafasiche

### 2.2.1. Tratti neo-standard nella lingua di Rossana-narratrice

Nel primo capitolo parla Rossana-narratrice. Sintassi e lessico sono controllati, sebbene affiorino tratti marcati per lo scritto letterario, come il clitico dativo in combinazione con il pronome tonico (es. 2), l'uso di parole ed espressioni generiche (es. 3) o del turpiloquio (es. 4), dislocazioni a sinistra con ripresa clitica (es. 5), frasi sospese con ripresa, proprie del parlato (es. 6):

- (2) Papà, a noi ci è sempre sembrato quello che era (Campo 2015: 10)
- (3) Cos'è, cos'è questa roba che stai sentendo adesso? (Campo 2015: 13); mi sono aggrappata a questa roba che mi veniva da te (Campo 2015: 14)
- (4) che continuava a rompergli il cazzo sul bere (Campo 2015: 10); quella sua capacità di fottersene delle regole (Campo 2015: 13)
- (5) Di guardare alla nuda verità delle nostre vite, non ce la facciamo (Campo 2015: 12); La parte buona di Renato la vedevo ora come un'eredità preziosa (Campo 2015: 14)
- (6) Così appena sveglia [...] gli avevo detto, con la sicurezza che in qualche angolo dell'universo una parte di lui era rimasta, gli avevo detto (Campo 2015: 14).

Si tratta di fenomeni tipici del cosiddetto neostandard, che inglobano aspetti propri di più dimensioni di variazione e che non sempre è facile attribuire all'una o all'altra. Per es. l'uso del turpiloquio (cfr. Berruto 2008: 77) è frequente in registri informali (diafasia), soprattutto della lingua parlata (diamesia) e in parlanti di livello diastratico basso. L'uso che ne fa Rossana-narratrice ha un valore mimetico: riproducendo in terza persona le espressioni paterne (per es. «rompergli il cazzo sul bere» es. 4), avvicina la voce del narratore alla lingua dei personaggi, che è orale e più bassa in diastratia.

### 2.2.2. Rossani-narratrice: i dialoghi tra diastratia e diatopia

Nei capitoli in cui il racconto è affidato a Rossani-narratrice, la lingua si allontana ancora di più dallo standard letterario. Acquisisce tratti dell'oralità (diamesia) e dell'informalità (diafasia), ma anche aspetti di marcatezza in senso diatopico e diastratico. Ciò accade, per ovvie ragioni mimetiche, nei dialoghi tra il personaggio di Rossana-bambina e i genitori (il padre, in particolare), come mostrano i due esempi seguenti:

- (7) Io vado a casa e dico ai miei mentre mangiamo: Per domani devo fare la lanterna di Genova, devo fare un disegno con la lanterna di Genova e non sono capace. Che caspita è 'sta lanterna di Genova?  
Ahhhh...! Ma è 'na strunzata, ti aiuto io Stellì, senti a papà, prendi un foglio di carta e 'na matita, vedi che bella lanterna che ci facciamo a quel coppo della tua maestra (Campo 2015: 42).
- (8) Lui sta dicendo qualcosa: Eh una bella signora come lei, so io cosa ci farei.

Io dico: Hai finito di scassarci il cazzo vecchio porco?  
 Mia madre mi dice: Uèè? ma chi te le impara queste volgarità!  
 Io dico: E a questo qua se non la finisce mò ci allungo due sganassoni che vede.  
 Ci cambio i connotati (Campo 2015: 77).

Nel primo, Rossana parla con il padre. L'espressione della bambina è caratterizzata dalla forma interrogativa *che caspita* invece di *che cosa* e dall'aferesi del dimostrativo *'sta per questa*. L'aferesi torna anche nelle forme dell'articolo *'na per una* nell'espressione paterna. A questo proposito, una riflessione ci pare necessaria, anche in prospettiva didattica. Il fenomeno dell'aferesi è notoriamente alla base della costituzione di molte forme italiane rispetto al loro etimo latino: nella formazione dei dimostrativi italiani per es. l'aferesi agisce sulle sequenze latine (EC)CUM ISTUM, (EC)CUM ILLUM, (EC)CUM TIBI ISTUM dando luogo alle forme *questo, quello, codesto* rispettivamente. La riduzione fonica e prosodica della prima delle tre forme dimostrative citate (*'sto per questo*) è fenomeno già rilevato da Berretta (1994: 267) che vi riconosce fonosintatticamente una cliticizzazione del dimostrativo al nome che lo segue. Il processo di riduzione formale pare accompagnarsi anche ad un processo di riduzione funzionale del valore dimostrativo della forma, proprio come era accaduto in latino ai dimostrativi *ISTE, ILLE* ecc., rifunzionalizzati come dimostrativi nella combinazione con *ECCUM*. Parimenti, in italiano il deittico defunzionalizzato *'sto* si combina con la marca deittica avverbiale *qui* o *qua* per esprimere la deissi (per es. *'sta ragazza qui, 'sti libri qua*) e nel romanzo si trovano frequentemente espressioni deittiche rafforzate con l'avverbio, per es. *questo qua* nell'es. 8. Il modello formale della forma aferetica italiana si individua in alcune varietà dialettali meridionali (cfr. Loporcaro 2009: 129-130) ma in prospettiva diacronica e generale è interessante rilevare la comparabilità con processi della transizione latino-romanza. L'aferesi colpisce anche le forme dell'articolo indeterminativo femminile *una* che ricorre come *'na* in *'na strunzata* e *'na matita* nelle parole del padre di Rossana (es. 7). Si tratta in questo caso di un tratto regionale meridionale (mediano e alto-meridionale), non diffuso nell'italiano neo-standard. Nel romanzo esso è presente nella lingua di Renato, ma non in quella di Rossana personaggio o Rossana narratrice, proprio a sottolinearne la marcatezza regionale e presumibilmente diastratica<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> È evidente che l'approfondimento del tema dell'aferesi in prospettiva diacronica sarà proposto solo nelle classi in cui i discenti siano provvisti di determinate conoscenze pregresse, nello specifico classi della scuola secondaria di II grado in cui si insegnano anche il latino. Non si esclude, tuttavia, *a priori* la possibilità di affrontare la riflessione anche in classi nelle quali l'insegnamento del latino non sia previsto ma vi sia per es. la possibilità di fare confronti interlinguistici: le forme italiane aferetiche *'sto / 'sta* si avvicinano alle forme dello spagnolo standard *esto / esta* che appunto continuano le originarie forme latine *ISTUM / ISTAM*. Ciò permette all'insegnante di introdurre una prospettiva di confronto interlinguistico che con-

Un secondo tratto che emerge dai dialoghi è l'uso di *ci* come clitico dativo di III persona indifferenziato, rispetto al sistema dello standard che differenzia in funzione dei tratti (a) di animatezza: non-animato (*ci*) vs animato (*gli, le, loro*), (b) di numero: singolare (*gli, le*) vs plurale (*loro*), (c) di genere: maschile (*gli*) vs femminile (*le*). Come è noto, il sistema a clitico dativo unico *ci* è proprio dell'italiano popolare ed è presente nell'italiano regionale di area meridionale, soprattutto in parlanti di livello diastratico basso (emblematica a questo proposito la lingua del personaggio televisivo di Vito Catozzo creato dal comico Giorgio Faletti negli anni '80 del Novecento). Nel romanzo, questa forma ricorre solo nell'espressione del padre di Rossana e di Rossana bambina (personaggio e narratrice) ma non è mai presente nell'italiano della narratrice adulta, che opta invece per la forma neo-standard *gli*, anch'essa sovrastesa a coprire differenze di genere, numero e animatezza (sulla questione, numerosi sono gli studi: si rimanda a Berruto 2015: 84 e alla bibliografia ivi citata). La netta separazione negli usi del clitico dativo di III persona marca quindi nel romanzo una distinzione sociolinguistica di tipo diastratico (Rossana-bambina e il padre vs Rossana-narratrice) sottolineando un elemento sottile di differenziazione sociale ben presente nella coscienza linguistica di parlanti italiani.

### 2.2.3. Rossanì-narratrice: un esempio di mimesi enunciativa

Tratti di marcatezza diastratica, diatopica e diafasica sono presenti anche nelle parti non dialogiche, in cui è la voce della narratrice-bambina a parlare:

- (9) Ci hanno i vestiti sgargianti quando vanno a ballare, ci hanno i papion (Campo 2015: 16).  
 (10) A me invece mi piace com'è fatto Renato (Campo 2015: 17).  
 (11) cerca sempre di tirar fuori cazzate a tutta birra (Campo 2015: 17).  
 (12) lui ha capito che non mi dovevano forzare, che tanto, pure se mi sparavano io dalle cape 'e pezza non ci sarei andata (Campo 2015: 17).

Nell'es. 9 ricorre una forma di *averci* al posto dello standard *avere*, con il *-ci* cosiddetto attualizzante (cfr. Sabatini 1985: 160-161): si tratta di un fenomeno molto noto, di origine probabilmente centro-italiana ma ormai proprio dell'italiano neo-standard, almeno nella lingua parlata (Berruto 2015: 85, cfr. anche D'Achille 2010, Lorenzetti 2015). La presenza costante nel testo dà la misura della non-marcatezza del tratto nel sistema sociolinguistico costruito dall'autrice. La resa grafica delle forme finite di *averci* è quanto meno problematica: *ci avevo* o *c'avevo*? La prima è rispettosa della regola secondo cui il

---

sente di riposizionare le variazioni presenti nel repertorio italo-romanzo in una più generale prospettiva di confronto tra lingue romanze.

grafema <c> si pronuncia [tʃ] quando è seguito dalle vocali <i>, <e> e si pronuncia [k] quando è seguito da <a>, <o>, <u>. La seconda è più fedele alla realizzazione fonetica. Sulla questione è intervenuta anche l'Accademia della Crusca<sup>3</sup>. Nel romanzo la resa grafica è sempre del primo tipo, anche nei discorsi diretti, per es. «Sì, le gemelle Kessler, quelle **ci hanno** due metri di gambe [...] Ah, che bel carattere che **ci ha** questa» (Campo 2015: 16).

Non-marcata nel romanzo è anche la struttura con ripresa clitica del pronome tonico *a me mi*, ritenuta espressione propria del parlato e censurata dalle grammatiche (cfr. Serianni 2010: 251 «si tratta di un costrutto caratteristico del parlato; però, in un registro appena controllato, lo si evita se i due pronomi sono in immediata successione»). Considerata forma con dislocazione a sinistra e ripresa clitica, non diversa dal tipo *Il caffè lo bevo freddo* (cfr. Benincà 1986: 72-74, Berruto 2015: 76), essa trova corrispondenze in ambito romanzo (con lo spagnolo, cfr. Cortelazzo 1984) e manifesta una continuità con l'italiano popolare (Lepschy 1983) che ne garantisce l'antichità<sup>4</sup>.

Oltre alle espressioni colloquiali e del turpiloquio di cui si è già discusso, per es. il lessema *cazzate* e l'espressione *a tutta birra* dell'es. 11, ricorrono nella voce della narratrice bambina forme marcate in diatopia, per es. *cape 'e pezza* per designare le suore. L'espressione è presente nella lingua di Renato e, mimeticamente, in quella di Rossanì-narratrice: fono-sintatticamente ('e per la preposizione meridionale *de*) ma anche lessicalmente (*cape* 'teste') l'espressione si connota come alto-meridionale (campana, per la precisione). Da notare la resa grafica secondo la norma italiana delle terminazioni con vocale tipica indistinta del campano dei nomi *cap-e* (plurale femminile) e *pezz-a* (singolare femminile)<sup>5</sup>.

Chiudiamo questa rassegna con la descrizione dell'inizio del cap. 6 del romanzo: è di nuovo Rossanì-narratrice ad esprimersi e la sua lingua è fortemente impregnata di tratti substandard marcati in diatopia e in diastratia.

(13) Un giorno, mi provo a fare le magie. Ci sono dei pomeriggi che me ne sto tutta sola a casa e ho visto alla tivù una tipa con un cappello in testa che fa le

<sup>3</sup> <http://www.accademiadellacrusca.it/en/italian-language/language-consulting/questions-answers/ancora-sulluso-attualizzante-verbo-avere> (ultima consultazione: 30.05. 2019).

<sup>4</sup> Molti tratti riconosciuti propri della lingua italiana solo nei nuovi processi di standardizzazione si sono rivelati antichi almeno quanto quelli dell'italiano letterario: un esempio è il clitico dativo *gli* sovraesteso (cfr. Camugli Gallardo, Tronci, c.s.).

<sup>5</sup> A questo proposito potrebbe essere utile in prospettiva didattica una comparazione con scritture autentiche di dialettofoni campani, per es. nelle testimonianze dei prigionieri di guerra della Prima Guerra Mondiale raccolte da Spitzer (1976). In molti casi, la resa grafica della vocale finale indistinta del campano e dell'italiano regionale di Campania pare assolutamente al di fuori di ogni regolarità: per es. «Amattissimo mia Peppine Viscrive questa lettera per farvi sapere le mie notizie e per oro unotima salute bene e cosi spere divoio e di tutto le nostre famiglie che ildio cideve farstare bene» (Spitzer (1976: 15, lettera da Mauthausen a Montefalcone, Benevento).

magie [...], mi piacerebbe assai pure a me di fare le magie! Quel pomeriggio sono con Mariapia l'amica di mamma che mi parcheggiano ogni tanto da lei quando vanno a lavorare, allora a me piacerebbe trasformare questa Mariapia che tiene un caspito di nasone grosso e la scucchia in un cagnolino, così mi fa compagnia e se ne sta zitta (Campo 2015: 39).

Abbondano i verbi con clitico desemantizzato (*mi provo, se ne sta zitta*), il *che* polivalente (*che me ne sto tutta sola in casa, che mi parcheggiano ogni tanto da lei*), forme di italiano regionale meridionale (*assai, tiene, caspito*) e costruzione della completiva all'infinito con preposizione (*di fare le magie*). Si tratta di fenomeni che nel modello di architettura dell'italiano proposta da Berruto (2015: 23) si collocano lungo l'asse diamesico nel parlato colloquiale, lungo l'asse diastratico nell'italiano regionale popolare e lungo l'asse diafasico nell'italiano informale trascurato. Come abbiamo osservato, la combinazione dei tre aspetti non si dà mai nella lingua di Rossana-narratrice che presenta marcatezza diafasica e diamesica, seppure in misura minore, ma non marcatezza diastratica.

La capacità dell'autrice di rappresentare la variazione sociolinguistica costruendo le due voci narranti di Rossana bambina (la cui lingua è mimetica rispetto alle forme espressive usate dai genitori) e Rossana adulta (italiano neostandard) offre spunti interessanti per avviare una riflessione anche sulla storia linguistica dell'Italia nel secondo dopoguerra, sul ruolo dell'istruzione e sul dibattito che a tale riguardo è stato proposto anche in anni recenti.

Un'ultima osservazione merita senz'altro la questione del dialetto, che nel romanzo ha una presenza del tutto marginale o, potremmo dire, nascosta. I personaggi non si esprimono in dialetto, nemmeno il padre di Rossana. La sua lingua, fortemente marcata in diatopia, presenta solo raramente tratti che possono essere ascritti al dialetto campano: uno di questi è l'articolo maschile singolare *'o* che ricorre più volte in una conversazione tra Rossana e il padre (all'inizio del cap. 18) e non è menzionato tra i tratti dell'italiano regionale campano in De Blasi (2014: 103-106). Un tratto fonetico proprio del dialetto campano ma riflesso anche nella varietà regionale campana (con ovviamente una distribuzione variabile in diastratia) è la neutralizzazione delle opposizioni vocaliche finali nel suono [ə] e la conseguente percezione acustica della perdita delle vocali finali in tutte le parole. Questo aspetto è reso graficamente nella parola *cazz* che ricorre sia in questa forma (per es. a p. 105: *Che cazz c'è?*) sia nella forma grafica "italianizzata" *cazzo* (a p. 106: *e non stare a rompere 'o cazzo pure tu*).

La presenza ridotta di espressioni esclusivamente dialettali – per quanto alcuni tratti del dialetto siano infiltrati nelle forme dell'italiano regionale campano – è da imputare presumibilmente anche alle difficoltà di resa grafica dei tratti fonetici del dialetto, che comprometterebbero l'intelligibilità di un testo la cui finalità è precipuamente letteraria.

### 3. Approcci didattici al tema della variazione

#### 3.1. Educazione linguistica e tradizioni didattiche

Consapevoli del legame esistente tra i docenti di italiano e il canone letterario, ci rendiamo conto che proporre in una classe un romanzo che presenta scelte linguistiche e stilistiche ben lontane dalla norma letteraria tradizionale può risultare di difficile accettazione da parte di chi ha dedicato e dedica la propria attività didattica a insegnare tale norma ed è abituato ad etichettare come errori proprio quei tratti che il romanzo presenta sulla pagina scritta e di cui ci stiamo occupando. Vorremmo sottolineare tuttavia che molti dei fenomeni discussi sono presenti anche in opere letterarie del passato e considerate parte della tradizione (cfr. Palermo 2010: 241, Sabatini 2016: 181), come peraltro ribadisce anche Lo Duca (2003: 108):

C'è da dire che molti dei tratti elencati da Sabatini non sono 'corruzioni' moderne indotte dall'uso parlato dell'italiano. Come Sabatini stesso sostiene [...], parte dei tratti propri di questo 'italiano dell'uso medio' erano già presenti nel sistema dell'italiano dei secoli scorsi, anche se respinti ai margini e interdetti dalla normalizzazione grammaticale cinquecentesca di cui fu principale promotore l'umanista Pietro Bembo [...]. Tali tratti, repressi per secoli e tuttavia ampiamente attestati in opere scritte del passato, riemergono oggi con forza sotto la pressione incalzante di masse di parlanti che impongono le loro scelte linguistiche e travalicano gli argini che qualcuno crede ancora di dover difendere.

Un esempio è offerto dall'animata discussione nella casa dei nobili Uzeda, riportata al cap. 2 del romanzo storico *I Viceré* di Federico De Roberto, pubblicato nel 1894, che di seguito riportiamo:

«Io credo che i Giulente sono nobili», disse Lucrezia, prima che la zia finisse e senza alzare gli occhi.  
 «Io credo che invece sono ignobili», ribatté secco donna Ferdinanda. «Se possedevano documenti da far valere, avrebbero ottenuto l'approvazione reale.»  
 «Nobili di Siracusa...» cominciò don Mariano.  
 «O Siracusa o Caropepe, se avevano i titoli non gli avrebbero negata l'iscrizione nel Libro Rosso!» (De Roberto 1995 [1894]: 40).

Nella rappresentazione del dialogo tra nobili sono presenti molti tratti oggi ascritti all'italiano neostandard: l'indicativo in frasi complete oggettive dopo i *verba putandi* invece dell'atteso congiuntivo della norma letteraria; il periodo ipotetico dell'irrealtà costruito con l'imperfetto indicativo nella protasi e il clitico dativo di III persona plurale *gli* in luogo di *loro*. Si tratta di aspetti della lingua parlata che, mimeticamente, il narratore mette in bocca ai propri personaggi nel contesto del dialogo.

Se dunque questi tratti sono presenti anche in opere del canone scolastico, perché presentare ad una classe il romanzo qui descritto potrebbe suscitare perplessità negli insegnanti? La differenza ovviamente c'è ed è quantitativa, ma anche, e soprattutto, qualitativa. La frequenza dei tratti non-standard è molto alta nel romanzo qui analizzato ed è pervasiva: non è limitata al dialogo, ma investe anche le parti narrative; non ha funzione mimetica ma rappresenta la realtà linguistica nella sua interezza, lingua del narratore inclusa (seppure con i dovuti *distinguo*, come abbiamo illustrato). Essa è tuttavia lo specchio delle diverse condizioni sociolinguistiche della Nazione e come tale dovrebbe essere descritta e presentata ad una classe: riflette il processo di italianizzazione e di accesso alla lingua italiana per tutti rispetto ad una situazione – come è quella descritta ne *I Viceré* – in cui l'italiano era lingua delle classi colte. Il confronto insomma può rappresentare un piccolo laboratorio di “storia linguistica dell'Italia unita” per riprendere la felice espressione di De Mauro (1963).

Come strumento per una riflessione didattica sulla variazione ci pare utile la proposta di Geymonat (2018: 247) che potrebbe essere anche ampliata: al suggerimento della studiosa di presentare in classe brani di testi anche molto antichi (la *Commedia*, il *Decameron*) caratterizzati da tratti non-standard chiedendo agli studenti di parafrasarli in italiano standard, aggiungerei anche l'esercizio inverso, cioè presentare testi composti in una lingua marcatamente letteraria e proporre di riscriverne parti (per es. le parti dialogiche) in una lingua più vicina al neo-standard.

### 3.2. In classe: dalla teoria alla pratica

#### 3.2.1. La lettura nei documenti istituzionali

Lo sviluppo delle abilità di lettura, anche in chiave critica e con declinazioni sociolinguistiche, è un processo che richiede sicuramente tempo ed esercizio sistematico. La nostra proposta didattica, pertanto, può essere rivolta a qualsiasi gruppo classe già a partire dalla terza della scuola secondaria di I grado. Ricordiamo, infatti, che tra gli obiettivi di apprendimento riferiti a questa classe presenti nelle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e della scuola del primo ciclo*, sono indicate abilità di lettura di notevole spessore:

Leggere testi letterari di vario tipo e forma (racconti, novelle, romanzi, poesie, commedie) individuando tema principale e intenzioni comunicative dell'autore; personaggi, loro caratteristiche, ruoli, relazioni e motivazione delle loro azioni; ambientazione spaziale e temporale; genere di appartenenza. Formulare in collaborazione con i compagni ipotesi interpretative fondate sul testo (MIUR 2012: 44).

Non è, tuttavia, da escludere la possibilità di svolgere delle attività di carattere sociolinguistico anche nelle classi prime e seconde attraverso l'uso di

brani tratti dal romanzo, nello stesso modo in cui i docenti esercitano la loro attività didattica in classe con i brani antologici. L'importanza della lettura di un testo letterario è, inoltre, ribadita nelle *Linee guida per gli Istituti Professionali* (MIUR 2010a: 37) e nelle *Linee guida per gli Istituti Tecnici* (MIUR 2010b: 39), in cui si afferma che sin dal primo biennio «gli studenti devono saper leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo», e nelle *Indicazioni Nazionali per i Licei*, in cui viene raccomandato di abituare gli studenti alla lettura sin dai primi anni di tutti i percorsi liceali e in tutti gli indirizzi in essi attivati:

Ha inoltre una complessiva coscienza della **storicità** della lingua italiana, maturata attraverso la lettura fin dal biennio di alcuni testi letterari distanti nel tempo, e approfondita poi da elementi di storia della lingua, delle sue caratteristiche sociolinguistiche e della presenza dei dialetti, nel quadro complessivo dell'Italia odierna, caratterizzato dalle varietà d'uso dell'italiano stesso (MIUR 2010c: 11).

Alla scuola italiana, quindi, sono date grandi responsabilità relativamente alla formazione linguistica dei propri studenti, ma tale formazione, come cercheremo di mettere in evidenza nei paragrafi che seguono, deve avere il suo punto di partenza nel repertorio linguistico già consolidato degli studenti stessi, ed è su queste fondamenta che il docente dovrà gettare nuove basi per far sì che gli apprendenti imparino a muoversi all'interno di più sistemi linguistici.

### 3.2.2. La scuola, microcosmo di variazione sociolinguistica

Non è difficile immaginare che ogni singola unità scolastica rappresenti potenzialmente un microcosmo della composita realtà linguistica della Penisola: la lingua italiana (con i suoi livelli di variazione), le varietà omo- ed eteroglosse (dialetti e varietà alloglotte) e recentemente le lingue degli immigrati, che si sono aggiunte e continuano ad aggiungersi sul territorio contribuendo a modificare lo spazio linguistico italiano (cfr., tra gli altri, D'Achille 2010, Sobrero 2008, Vedovelli 2010, Berruto 2015). Nel sistema-classe e singolarmente per ognuno dei suoi componenti, l'acquisizione della consapevolezza della variazione è un percorso necessario che, se opportunamente guidato, può essere fonte di arricchimento per il singolo e per la comunità scolastica. La presenza di studenti alloglotti può anzi facilitare la riflessione sulla variazione anche nell'ambito dell'italofonia e mostrare come le dinamiche linguistiche odierne che coinvolgono italiano e lingue immigrate hanno interessato, seppur con forme e modalità diverse, anche i secoli passati della storia linguistica dell'Italia, nei rapporti tra italiano e dialetti e, in certe aree, tra italiano, dialetti e minoranze storiche (cfr., tra gli altri, Consani, Desideri 2007). La riflessione condotta in ambito accademico sulla questione (Lo Duca 2003: 57, Sabatini 2016: 161) e sulle sue potenzialità euristiche ed applicative (Vedo-

velli 2010, Andorno, Sordella 2017) comincia ad avere ricadute positive anche su quanti operativamente si occupano, nella scuola, di didattica della lingua materna e delle lingue straniere e seconde.

### 3.2.3. L'italiano delle maestre, tra passato e presente

Un'attitudine censoria nei confronti di espressioni non-standard è presente nel romanzo nella figura della maestra di Rossana bambina:

(14) Gli altri stronzetti si sganasciano ancora di più,  
Io dico: Ma che caspita ci avete da ridere, ma siete proprio dei mongoli!  
La maestra dice: Portami il diario, ti metto una nota, non si insultano i compagni di classe.  
E questi che caspita ci hanno da ridere?  
Non si dice che caspita ci hanno, semmai si dice, cosa hanno da ridere (Campo 2015: 42).

L'atteggiamento è dichiaratamente prescrittivo e testimonia peraltro una norma dell'italiano oggi superata nel parlato ma anche nello scritto: la maestra corregge l'uso di *averci* in luogo di *avere*, tratto oramai proprio del neo-standard (Lo Duca 2003: 107, Berruto 2015: 85, 143). Se oggi tale attitudine ci appare inadeguata, così appariva anche nel 1975, quando sono state pubblicate le *Dieci Tesi* del GISCEL<sup>6</sup>. Nella settima si critica aspramente l'insegnamento tradizionale della lingua:

La pedagogia linguistica tradizionale trascura di fatto e, in parte, per programma, la realtà linguistica di partenza, spesso colloquiale e dialettale, degli allievi. La stessa legge del 1955 sull'adozione e la redazione dei libri per le elementari, porta alla produzione di testi unici su tutto il territorio nazionale. Senza saperlo, forse senza volerlo, l'educazione linguistica tradizionale ignora e reprime con ciò, trasforma in causa di svantaggio la diversità dialettale, culturale e sociale che caratterizza la grande massa dei lavoratori e della popolazione italiana.

Se le *Tesi* invitavano i docenti a diffondere l'italiano senza combattere l'uso dei dialetti, ma valorizzando le varietà del repertorio linguistico presenti nelle classi (cfr. Vedovelli, Casini 2016: 51), l'indicazione viene ribadita a quarant'anni di distanza da documenti ministeriali come le *Indicazioni Nazionali* del 2012 e il *Quadro di riferimento delle prove Invalsi di Italiano*<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-educuzione-linguistica-democratica> (ultima consultazione: 30.05.2019).

<sup>7</sup> I Quadri di riferimento Invalsi più recenti sono stati pubblicati il 30 agosto 2018. Anche se il periodo dell'anno scolastico che coincide con la somministrazione delle prove Invalsi è spesso caratterizzato da mobilitazioni, a causa degli scioperi indetti dalle diverse sigle sindacali, il corpo docente interessato non può esimersi dallo studio dei *Quadri di riferimento*, dal mo-

Le *Indicazioni Nazionali* si soffermano sulla questione relativa alle varietà di lingua presenti nel repertorio linguistico dell'alunno sin dalla scuola dell'infanzia (MIUR 2012: 34) e sul fatto che compito dei docenti è potenziarne le abilità linguistiche, facendo in modo che l'alunno acquisisca una sempre maggiore padronanza delle varietà "alte" della lingua senza abbandonare le altre varietà presenti nel suo repertorio linguistico. Fra i «traguardi per lo sviluppo delle competenze» al termine della scuola primaria e secondaria di I grado vengono messe in evidenza rispettivamente le competenze seguenti:

Riflette sui testi propri e altrui per cogliere regolarità morfosintattiche e caratteristiche del lessico; riconosce che le diverse scelte linguistiche sono correlate alla varietà di situazioni comunicative. È consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo) (MIUR 2012: 47).

Adatta opportunamente i registri informale e formale in base alla situazione comunicativa e agli interlocutori, realizzando scelte lessicali adeguate. Riconosce il rapporto tra varietà linguistiche/lingue diverse (plurilinguismo) e il loro uso nello spazio geografico, sociale e comunicativo (MIUR 2012: 50).

Il raggiungimento di tale obiettivo potrebbe essere di non facile portata per un alunno straniero che entri in contatto con più varietà di lingua contemporaneamente (l'italiano insegnato dai docenti e l'italiano che quotidianamente usano i compagni). Le attività didattiche di carattere sociolinguistico che abbiamo proposto potrebbero, tuttavia, essere di grande aiuto anche per gli alunni stranieri: il brano riportato in (14), per es., potrebbe favorire una riflessione metalinguistica utile anche per gli alunni stranieri, che sono comunque esposti a più varietà di lingua, pur cogliendone con difficoltà le sfumature sociolinguistiche e pragmatiche in assenza di una spiegazione esplicita da parte del docente (Nuzzo, Gauci 2012: 77). L'es. (14) offre del resto un altro tratto neostandard: l'uso di *cosa* al posto di *che cosa* da parte della maestra (cfr. Lo Duca 2003: 107) mentre sgrida la bambina per aver detto *che caspita*.

D'altra parte, che la scuola sia chiamata a sviluppare tali competenze linguistiche è stato sottolineato anche nel *Quadro di riferimento delle prove Invalsi di Italiano*. A proposito della riflessione sulla lingua, si ricorre al concetto di grammatica implicita ed esplicita (Invalsi 2018: 6): la prima viene appresa naturalmente nel momento in cui l'individuo impara la lingua o le lin-

---

mento che essi costituiscono un aspetto essenziale della *Parte Generale* del programma d'esame per i concorsi di reclutamento. Citiamo dall'Allegato A (integrato) del D.M. 95/2016: «Il candidato deve mostrare di conoscere [...] l'ampio dibattito connesso alla didattica per competenze, compresi i sistemi valutativi nazionali (Invalsi) e internazionali (OCSE-PISA)» (MIUR 2016: 9). L'importanza della conoscenza delle prove Invalsi e della loro struttura ha anche un risvolto inclusivo: è compito del docente, infatti, favorire la partecipazione a tali prove anche degli alunni con disabilità (MIUR 2016: 124).

gue presenti nel repertorio, mentre la seconda viene acquisita grazie alla scuola che ha il compito di fornire all'individuo le conoscenze metalinguistiche della propria lingua e delle varietà che la compongono.

## 4. Il ruolo del docente, tra prescrizione e descrizione

### 4.1. Rigidità vs elasticità

L'indagine di Palermo (2010) sull'accettabilità dei tratti neostandard dell'italiano, condotta attraverso la somministrazione di un questionario a docenti in servizio nelle scuole e a specializzandi di master e corsi di formazione sulla didattica dell'italiano come L2, ha messo in rilievo un atteggiamento di insofferenza verso le forme del neostandard proprio da parte dei docenti di Lettere. Al contrario, tra coloro che si occupano di didattica dell'italiano L2 vi è una maggiore disponibilità all'accoglimento della variazione e dei tratti ritenuti non-standard secondo la norma linguistica dell'italiano letterario più tradizionale. Ciò accade probabilmente perché, nei corsi rivolti ad apprendenti stranieri, viene posta molta enfasi sugli aspetti comunicativi della lingua, che sono molto vicini al parlato o a forme di scrittura meno formali (Palermo 2010: 244). Ovviamente, l'elasticità dell'approccio comunicativo non è da considerare un atteggiamento didattico lassista. Si tratta di presentare la complessità della variazione linguistica in maniera graduale: dalle forme dell'uso quotidiano – che sono quelle del parlato e dello scritto informali, per es. il clitico dativo *gli* in luogo di *loro* al plurale o l'imperfetto controfattuale nel periodo ipotetico dell'irrealtà – si passerà ad illustrare livelli di formalità maggiori, segnalando allo studente che l'uso del clitico *loro* per il plurale o della combinazione di congiuntivo piuccheperfetto nella protasi e condizionale composto nell'apodosi del periodo ipotetico sono varianti sociolinguistiche delle precedenti, che è necessario conoscere per leggere i testi letterari e per esprimersi in contesti ad elevato grado di formalità. Se al docente di italiano L2 si richiedono elevate competenze grammaticali (cfr. Rastelli 2009: 78-80), si dovrebbero altresì richiedere conoscenze della variazione sociolinguistica e dei parametri che la controllano.

### 4.2. La lingua italiana e la scuola

#### 4.2.1. La descrizione della lingua nelle grammatiche

La prima difficoltà cui il docente si trova di fronte riguarda la scelta dei libri di testo per l'insegnamento della lingua. Le grammatiche scolastiche adottano generalmente una prospettiva normativa, che procede dalla regola alla sua applicazione: raramente le grammatiche affrontano un argomento ponendolo in un contesto di varietà e partendo dal testo in cui un determina-

to fenomeno è documentato. Per quanto vi siano eccezioni al riguardo, su cui si veda Baratto, Duberti, Sordella (2014: 137), i casi di variazione rispetto alla norma letteraria vengono sempre presentati come propri di un registro basso, quindi informale e/o colloquiale. Se, da un lato, vi sono grammatiche che accolgono costrutti prima banditi (cfr. Diadori, Palermo, Troncarelli 2015: 236), dall'altro, vi sono ancora oggi casi di grammatiche prettamente normative che rifiutano qualsiasi elemento di variazione rispetto allo standard letterario (cfr. Squartini 2006: 82 per una discussione). Il fatto poi che la storia dell'italiano sia stata ripetutamente percorsa da "questioni della lingua" (Schlösser 2005: 87, Scarpa 2012: 11) e che l'italianità sia «piena di problemi» (Sabatini 2016: 199) rende il ruolo del docente di lingua ancora più arduo: alla complessità della variazione in sincronia si aggiungono le vicende diacroniche dell'italiano come lingua letteraria e del suo rapporto con le altre varietà di lingua.

#### 4.2.2. Tratti di varietà non-standard nei manuali scolastici

Se, come osserva Lo Duca (2003: 107), gli elementi di variazione ritenuti non-standard nelle grammatiche sono presenti non soltanto nella lingua parlata di non colti o nelle opere letterarie a fini mimetici, ma anche in testi scritti di "media formalità", non sorprenderà il fatto di trovarli in libri di testo per la scuola. A titolo di esempio, citiamo un breve brano tratto da un manuale di storia per il triennio della scuola secondaria di II grado: si tratta della traduzione di un testo latino<sup>8</sup>, in cui viene usato il clitico dativo di III persona plurale *gli*.

##### **La condanna della chiesa**

Gli usurai peccano contro natura volendo fare generare denaro dal denaro, come un cavallo da un cavallo o un mulo da un mulo. Oltre a ciò, gli usurai sono dei ladri poiché vendono il tempo che non **gli** appartiene [...] (De Vecchi, Giovannetti 2012: 58).

I manuali scolastici delle diverse discipline potrebbero essere sfruttati a fini di riflessione ed educazione linguistica, così da rendere gli alunni consapevoli degli usi molteplici che si fanno della lingua e delle sue varietà rispetto alle norme sancite nei libri di grammatica, in cui i tratti del neostandard sono ancora segnalati come errori. Molto spesso, invece, lo studio disciplinare è finalizzato esclusivamente all'apprendimento dei contenuti; l'aspetto linguistico viene del tutto trascurato e non si riflette mai sul fatto che se vi fosse un approfondimento anche sulle varietà di lingua delle diverse tradizioni disci-

---

<sup>8</sup> La *Tabula exemplorum secundum ordinem alphabeti*, opera di un francescano in Francia della fine del XIII secolo, edita da Jean-Thiébaud Welter.

plinari, ciò apporterebbe grande beneficio alla formazione linguistica dell'apprendente.

#### 4.2.3 Prospettive didattiche

L'insegnamento grammaticale tradizionale segue un approccio deduttivo (dalla regola all'applicazione) e propone una prospettiva categoriale della grammatica: nel libro di testo vengono presentate la categoria (per es. pronome personale) e le forme, ne viene illustrato l'uso e la comprensione viene messa alla prova attraverso appositi esercizi. A tale approccio si contrappone quello pragmatico proposto soprattutto nei manuali di grammatica per apprendenti stranieri (Diadori, Palermo, Troncarelli 2015: 165). Si tratta di un approccio che potremmo chiamare induttivo: partendo dal testo si prova ad estrapolare una regola, che viene costruita in funzione del contesto e dell'uso (si veda il concetto di «unità di lavoro centrata sul testo» di Vedovelli 2010: 137). Il testo è quindi il fulcro dell'attività del docente e può anche diventare fonte di questioni e dubbi linguistici per l'apprendente (Vedovelli 2010: 142) e pertanto occasione di discussione e scoperta di possibili soluzioni. È ciò che abbiamo cercato di fare con il testo qui preso in esame nel § 2, senza pregiudizi normativi, ma solo descrivendo la “lingua-in-uso” in un testo letterario contemporaneo. Inoltre, lavorare con un testo letterario che offra possibilità di riflessione su più varietà di lingua può essere d'aiuto anche per lo studente straniero<sup>9</sup> e per il suo grado di motivazione all'apprendimento della lingua italiana (Spera 2014: 14).

La necessità di una prospettiva testuale nell'insegnamento della lingua è ribadita anche nel *Quadro comune di riferimento europeo* (Consiglio d'Europa 2002: 19) e nelle *Indicazioni Nazionali* (MIUR 2012: 44-52). Lavorando con il testo si acquisiscono, quindi, oltre ad abilità ricettive e produttive, competenze fondamentali per un uso consapevole della lingua e delle sue molteplici e sistematiche variazioni.

### Riferimenti bibliografici

Andorno, Cecilia – Sordella, Silvia (2017), *Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di éveil aux langues nella scuola primaria*, in «Italiano Lingua Due», 9/2, pp. 162-228.

Baratto, Gabriele – Duberti, Nicola – Sordella, Silvia (2014), *Registri di classe. Note su un'esperienza didattica di educazione alla variabilità diafasica*, in

---

<sup>9</sup> Ne offre un esempio la tesi di laurea di Kaneyama (2015-2016).

- Massimo Cerruti – Elisa Corino – Cristina Onesti (a cura di), *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica*, Alessandria, Dell’Orso, pp. 137-162.
- Benincà, Paola (1986), *Il lato sinistro della frase italiana*, in «ATI Journal», 47, pp. 57-85.
- Berretta, Monica (1994), *Il parlato italiano contemporaneo*, in Luca Serianni – Pietro Trifone (a cura di), *Storia della lingua italiana*, 3 voll., Torino, Einaudi, vol. II *Scritto e parlato*, pp. 239-270.
- Berruto, Gaetano (2008), *Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche*, in Alberto A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all’italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma-Bari, Laterza, pp. 37-92 (1<sup>a</sup> ed. 1993).
- Berruto, Gaetano (2011), *Registri, generi, stili: alcune considerazioni su categorie mal definite*, in Massimo Cerruti – Elisa Corino – Cristina Onesti (a cura di), *Formale e informale. La variazione di registro nella comunicazione elettronica*, Roma, Carocci, pp. 15-35.
- Berruto, Gaetano (2015), *Sociolinguistica dell’italiano contemporaneo*, Roma, Carocci.
- Bonomi, Ilaria – Masini, Andrea – Morgana, Silvia – Piotti, Mario (2006), *Elementi di linguistica italiana*, Roma, Carocci.
- Camugli Gallardo, Catherine – Tronci, Liana (c.s.), *Statut de la variation entre données et modélisations : le cas des clitiques datifs pluriels loro et gli en italien contemporain*.
- Cerruti, Massimo (2013), *Varietà dell’italiano*, in Gabriele Iannaccaro (a cura di), *La linguistica italiana all’alba del terzo millennio (1997-2010)*, Roma, Bulzoni, pp. 91-127.
- Consani, Carlo – Desideri, Paola (a cura di) (2007), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, Roma, Carocci.
- Consiglio d’Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Cortelazzo, Manlio (1984), *Perché ‘a mi me gusta’ sì e ‘a me mi piace’ no?*, in Günter Holtus – Edgar Radtke (a cura di), *Umgangssprache in der Iberoromania. Festschrift für Heinz Kröll*, Tübingen, Narr, pp. 25-28.
- D’Achille, Paolo (2010), *L’italiano contemporaneo*, Bologna, il Mulino (1<sup>a</sup> ed. 2002).
- De Blasi, Nicola (2014), *Geografia e storia dell’italiano regionale*, Bologna, il Mulino.

- De Mauro, Tullio (1963), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Roma-Bari, Laterza.
- De Roberto, Federico (1995 [1894]), *I Viceré*, Roma, Newton Compton.
- De Vecchi, Giorgio – Giovannetti, Giorgio (2012), *Storia in corso 1, edizione verde*, Milano, Scolastiche Bruno Mondadori.
- Diadori, Pierangela – Palermo, Massimo – Troncarelli, Donatella (2015), *Insegnare italiano come seconda lingua*, Roma, Carocci.
- Geymonat, Francesca V. (2018), *Cambia la norma o la lingua?*, in Erminia Ardisino (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola secondaria*, Milano, Mondadori, pp. 237-250.
- Giunta, Claudio (2017), *E se non fosse la buona battaglia? Sul futuro dell'istruzione umanistica*, Bologna, il Mulino.
- Kaneyama, Azusa (2015-2016), *Forme di italiani regionali e neo-standard nel romanzo Dove troverete un altro padre come il mio*, tesi di laurea, Università per Stranieri di Siena.
- Invalsi (2018), *Quadro di riferimento delle prove Invalsi di Italiano* (versione 30.08.2018), sul sito [www.invalsi.it](http://www.invalsi.it), sezione Area Prove (ultima consultazione maggio 2019).
- Lepschy, Giulio C. (1983), *L'italiano popolare. Riflessioni su riflessioni*, in Federico Albano Leoni – Daniele Gambarara – Franco Lo Piparo – Raffaele Simone (a cura di), *Italia linguistica: idee, storia, strutture*, Bologna, il Mulino, pp. 269-282.
- Lo Duca, Maria Giuseppa (2003), *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma, Carocci.
- Loporcaro, Michele (2009), *Profilo linguistico dei dialetti italiani*, Roma-Bari, Laterza.
- Lorenzetti, Luca (2015), *L'italiano contemporaneo*, Roma, Carocci.
- MIUR (2010a), *DPR 87 del 15 marzo 2010, Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti Professionali*.
- MIUR (2010b), *DPR 88 del 15 marzo 2010, Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti Tecnici*.
- MIUR (2010c), *DPR 89 del 15 marzo 2010, Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento per i licei*.
- 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.

- MIUR (2016), *Decreto Ministeriale 95 del 23 febbraio 2016, Prove e programmi d'esame, Allegato A Integrato*.
- Nuzzo, Elena – Gauci, Phyllisienne (2012), *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*, Roma, Carocci.
- Palermo, Massimo (2010), *L'italiano giudicato dagli insegnanti*, in «Lid'O - Lingua italiana d'Oggi», 7, pp. 241-251.
- Rastelli, Stefano (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- Sabatini, Francesco (1985), *L'italiano dell'uso medio. Una realtà tra le varietà linguistiche italiane*, in Günter Holtus – Edgar Radtke (a cura di), *Gesprochenes und Gegenwart*, Tübingen, Narr, pp. 154-184.
- Sabatini, Francesco (2016), *Lezione di italiano. Grammatica, storia, buon uso*, Milano, Mondadori.
- Scarpa, Raffaella (2012), *La questione della lingua. Antologia di testi da Dante a oggi*, Roma, Carocci.
- Schlösser, Rainer (2005), *Le lingue romanze*, traduzione di Pietro Maturi, Bologna, il Mulino.
- Serianni, Luca (2010), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, Torino, UTET (1<sup>a</sup> ed. 1989).
- Sobrero, Alberto A. (a cura di) (2008), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma-Bari, Laterza (1<sup>a</sup> ed. 1993).
- Spera, Lucinda (2014), *La letteratura per la didattica dell'italiano agli stranieri. Cinque percorsi operativi nel Novecento*, Pisa, Pacini.
- Spitzer, Leo (1976), *Lettere di prigionieri di guerra italiani 1915-1918*, Torino, Boringhieri (ed. originale tedesca 1921).
- Squartini, Mario (2006), *L'insegnante di fronte alle "lingue" degli allievi*, in Franca Bosc – Carla Marengo – Silvana Mosca (a cura di), *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*, Torino, Loescher, pp. 70-85.
- Vedovelli, Massimo (2010), *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Roma, Carocci.
- Vedovelli, Massimo – Casini, Simone (2016), *Che cos'è la linguistica educativa*, Roma, Carocci.



# La scrittura argomentativa nei manuali di scrittura per il triennio delle scuole superiori

**DANIELA GRAFFIGNA**

---

## **Argumentative writing in handbooks for the triennium of upper-secondary school**

The present paper analyses the way handbooks of writing for the triennium of upper-secondary schools approach argumentative writing. The objective of the analysis is to verify whether currently-used handbooks propose appropriate methodologies, based on efficient and up-to-date linguistic theories.

Il contributo analizza le modalità con cui i manuali di scrittura per il triennio della scuola secondaria di secondo grado propongono l'insegnamento della scrittura argomentativa. Obiettivo dell'analisi è verificare se la manualistica oggi disponibile si avvale di metodologie adeguate e si fonda su teorie linguistiche aggiornate ed efficaci.

DANIELA GRAFFIGNA ([daniela.graffigna@gmail.com](mailto:daniela.graffigna@gmail.com)) insegna Italiano e Latino al triennio del Liceo classico e scientifico; nel 2018 ha pubblicato, insieme a Daniela Notarbartolo e Giuseppe Branciforti, una grammatica per il biennio della secondaria di secondo grado, *Grammatica e pratica dell'italiano*, in 2 volumi, edita da Bulgarini Tagedite.

---

## 1. Finalità della ricerca\*

L'insegnamento della scrittura argomentativa resta uno degli obiettivi più ambiziosi e difficili da conseguire da parte dei docenti di italiano della scuola secondaria, sia inferiore sia superiore.

D'altra parte, gli interventi legislativi che recentemente hanno modificato le prove scritte degli Esami di Stato finali del primo e secondo grado della scuola secondaria ribadiscono la necessità e l'importanza del conseguimento di una competenza di scrittura argomentativa solida, seppur attentamente circoscritta nei contenuti e nell'estensione<sup>1</sup>.

Il presente contributo intende prendere in esame, attraverso un'indagine a campione, i percorsi didattici e gli esercizi relativi alla scrittura argomentativa proposti nei manuali di scrittura che accompagnano alcune storie letterarie per il triennio della scuola superiore. Indipendentemente da considerazioni sulla opportunità / necessità / utilità di lavorare sulla scrittura argomentativa anche al o a partire dal triennio, si cercherà nelle pagine che seguono di riflettere, soprattutto alla luce dell'esperienza didattica, sulle modalità di strutturazione di tali percorsi in relazione al conseguimento dell'obiettivo che si propongono, cioè l'acquisizione da parte degli studenti di una accettabile competenza linguistico-testuale nella scrittura argomentativa.

---

\* Ringrazio Bianca Barattelli, Daniela Notarbartolo e Simone Pregolato per aver riletto il testo, fornendomi preziosi consigli e suggerimenti; dedico queste pagine a Michele Colombo, in segno di stima e amicizia.

<sup>1</sup> Per la prova scritta di italiano dell'Esame di Stato finale della scuola secondaria di I grado, si veda il *Documento di orientamento* (MIUR 2018a), pubblicato il 16 gennaio 2018. Per la prova scritta di italiano dell'Esame di Stato finale della scuola secondaria di II grado, i testi legislativi di riferimento sono la circolare ministeriale n. 3050 del 04.10.2018, il *Documento di lavoro per la preparazione delle tracce* (MIUR 2018b) a questa allegato e il DM 769 del 26.11.2018 con i relativi allegati (MIUR 2018c); le novità maggiori introdotte per la scuola secondaria di II grado sono state la riduzione delle tipologie di scrittura da 4 a 3 con l'eliminazione del tema di argomento storico; l'eliminazione del «saggio breve» e dell'articolo di giornale; l'introduzione di una nuova tipologia, la B, «Analisi e produzione di un testo argomentativo». Le tipologie di scrittura previste dal nuovo Esame di Stato sono dunque: «Analisi di un testo letterario italiano» (tipologia A); «Analisi e produzione di un testo argomentativo» (tipologia B); «Riflessione critica di carattere espositivo-argomentativo su tematiche di attualità vicine all'orizzonte esperienziale delle alunne e degli alunni-») (tipologia C). Una attenta disamina della nuova normativa dal punto di vista didattico è stata condotta da Giunta, Barattelli (2019: 2-8); molto utile, anche e soprattutto come repertorio di spunti didattici relativi alla nuova tipologia B, è Ruele 2019.

## 2. Definizione del corpus di libri analizzati

L'editoria scolastica si è di necessità adeguata, ed in tempi brevissimi, ai mutamenti intervenuti nella prima prova scritta dell'Esame di Stato della secondaria di secondo grado: sono state pubblicate nuove storie della letteratura o versioni aggiornate di letterature già in commercio, tutte corredate dai relativi manuali di scrittura; questi ultimi trattano, come è comprensibile, delle nuove tipologie di produzione scritta<sup>2</sup> (e del colloquio d'Esame, della prova Invalsi, della relazione sui percorsi di alternanza scuola-lavoro...), ma lasciano sostanzialmente invariata, rispetto alle precedenti edizioni, la parte teorica, relativa ai vari tipi di testo (descrittivo, espositivo, ecc.).

Di séguito, in ordine alfabetico, i manuali di scrittura che ho preso in considerazione, scelti in base a criteri empirici (diffusione del manuale; autorevolezza e/o notorietà dell'autore):

1. Armellini-Colombo = Armellini, Guido – Colombo, Adriano – Bosi, Luigi – Marchesini, Matteo (2019), *Con altri occhi. Scrivere e parlare bene. Verso il nuovo Esame di Stato*, a cura di Patrizia Becherini, Lucia Gasperini, Stefano Sandrelli, Bologna, Zanichelli.
2. Degl'Innocenti = Degl'Innocenti, Elisabetta (2019), *Amor mi mosse. Letteratura italiana. La comunicazione scritta e orale*, Milano, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
3. Giunta-Mezzadrelli = Giunta, Claudio – Mezzadrelli, Alessandro (2019), *Cuori intelligenti. Modelli di scrittura*. Edizione aggiornata in preparazione all'esame di stato 2019, Novara, De Agostini Scuola – Garzanti Scuola.
4. Roncoroni = Roncoroni, Angelo (2019), *La vita immaginata. Il Nuovo Esame di Stato e le altre prove dell'ultimo anno. Guida allenamento simulazioni*, Milano, Arnoldo Mondadori.
5. Zioni-Rossetti = Zioni, Maria – Rossetti, Valeria (2019), *Il nuovo laboratorio di scrittura*, in Novella Gazich, *Il senso e la bellezza*, 1. *Dalle origini al primo Cinquecento*, vol. 2, Milano, Principato.

---

<sup>2</sup> Esempi ed esercizi relativi alle tre tipologie si trovano inoltre proposti in tutti i volumi delle rispettive storie letterarie.

### 3. La trattazione teorica

#### 3.1. Intorno alla definizione di testo argomentativo

I testi che dedicano maggior spazio alla trattazione teorica del testo argomentativo sono Armellini-Colombo e Giunta-Mezzadrelli; ma mentre Giunta-Mezzadrelli ha una struttura più tradizionale<sup>3</sup>, Armellini-Colombo è quasi esclusivamente dedicato alla scrittura argomentativa, tranne alcune pagine riguardanti il riassunto; Degl'Innocenti dedica alla spiegazione di che cosa sia un testo argomentativo mezza pagina (p. 164), in un paragrafo intitolato «La scrittura argomentativa a scuola» (l'opportunità del complemento di luogo / limitazione è discutibile, a mio parere); Roncoroni illustra che cosa sia un testo argomentativo in due facciate circa (pp. 106-108), laddove si accinge a spiegare, relativamente alla tipologia B, come si debba commentare e produrre un testo argomentativo: viene introdotta la differenza tra argomenti e ragionamenti, si spiega in che cosa consista un ragionamento, quali siano le tecniche argomentative e quali i più comuni errori di ragionamento. Zioni-Rossetti, manuale di impianto più tradizionale, dedica al testo argomentativo ben 2 capitoli (uno generale ed uno specificamente dedicato alla tipologia B), all'interno dei quali complessivamente tre facciate sono riservate alla illustrazione delle caratteristiche di tale tipologia testuale (pp. 111, 220-221).

Dal punto di vista teorico, il manuale più interessante e, probabilmente, utile, è senz'altro Armellini-Colombo: in esso, sin dalle prime pagine, viene mostrato come e perché la capacità argomentativa sia una delle *skills for life* (p. 4); allo studente vengono cioè fornite *le ragioni* per cui vale la pena che egli lavori sull'argomentazione e sulla scrittura argomentativa, mostrandogli come questa sia fondamentale per l'esercizio consapevole della cittadinanza attiva. Ne vengono infatti illustrate le strette connessioni con la logica e si spiega come la forma del discorso (di competenza della retorica) sia la seconda imprescindibile componente del testo argomentativo, capace di determinarne, a propria volta, i contenuti<sup>4</sup>. Dal punto di vista dell'acquisizione delle competenze di cittadinanza, risulta particolarmente apprezzabile questa impostazione di Armellini-Colombo, mirata a motivare lo studente, mostrandogli l'utilità per la sua vita di quanto gli si propone di imparare, piuttosto che fornirgli soltanto una serie di istruzioni operative.

---

<sup>3</sup> La struttura solita del manuale di scrittura prevede una parte generale nella quale vengono presentate le caratteristiche del testo didatticamente declinate (per cui a coerenza e coesione si aggiunge, normalmente, la correttezza); le fasi di elaborazione del testo (ideazione, progettazione, stesura, revisione); seguono poi le sezioni dedicate ai vari tipi di testo (espositivo, argomentativo, valutativo, ecc.).

<sup>4</sup> Si vedano in particolare il cap. 1 § 1 «Perché l'argomentazione» e il cap. 3 § 1 «Argomentare: strumenti e forme».

Giunta-Mezzadrelli non inquadra l'argomentazione in un contesto di *skills*, essendo la trattazione concentrata sulla chiarezza del discorso<sup>5</sup>; tuttavia, nel percorso 3, «Argomentare», vengono illustrate con dovizia di esempi le diverse tecniche argomentative e gli errori da evitare nella costruzione di una argomentazione; non si trascura, insomma, il legame con la logica (e non c'è bisogno qui di spiegare quanto sia oggi più che mai importante insegnare agli studenti a riconoscere le fallacie argomentative, non solo per non produrne, ma soprattutto per riconoscerle nel discorso altrui).

### 3.2. Come si scrive un testo argomentativo

Come già si accennava nella nota 3, la spiegazione di come si scrive un testo argomentativo viene spesso anticipata nella trattazione del testo in generale – alla quale poi si rimanda al momento della trattazione specifica del testo argomentativo – soprattutto quando si affrontano gli aspetti della coerenza e della coesione. È confortante notare come, per mostrare i requisiti del testo, tutti i manuali presi in esame abbiano ormai adottato – seppur in misura diversa – il metodo suggerito e auspicato da Serianni (2013: x): analisi e smontaggio di testi «ben fatti», in modo che lo studente possa vedere concretamente – e, si spera, imparare – che cos'è, come è fatto e «come funziona un testo ben costruito». Interessante in Giunta-Mezzadrelli il fatto che di un medesimo testo (costruito *ad hoc*) venga fornita la versione NON dotata della caratteristica richiesta (es. la coerenza) e di fianco venga invece presentata la versione adeguata; si osservino gli esempi, tratti rispettivamente dalle pp. 35 e 36:

Testo con coerenza logica	Testo senza coerenza logica
<p>La crisi economica ha provocato la chiusura di molte attività commerciali. La diminuzione dei consumi ha infatti messo in difficoltà i negozianti perché ha notevolmente ridotto il volume degli scambi commerciali, mentre il costo dell'affitto e delle bollette (riscaldamento, elettricità...) è in costante salita. Le famiglie, questo è il dato che emerge, destinano una quota sempre minore del proprio budget alle spese quotidiane, anche perché temono di veder diminuito il potere d'acquisto dei propri stipendi.</p>	<p>La crisi economica ha provocato la chiusura di molte attività commerciali. L'incremento dei consumi ha infatti messo in difficoltà i negozianti perché ha notevolmente ridotto il volume degli scambi commerciali, mentre l'aumentato costo del denaro ha danneggiato la stagione turistica. Le famiglie, questo è il dato che emerge, sono in crisi perché in questa fase di benessere economico sono in aumento anche separazioni e divorzi. In questi casi i figli diventano il primo motivo di scontro tra i due ex-coniugi.</p>

<sup>5</sup> Si veda la prima sezione del libro, dal significativo titolo «Per favore, scrivete chiaro».

<b>Testo coeso</b>	<b>Testo non coeso</b>
I diritti dei minori sono oggi lontani dall'essere universalmente rispettati: nonostante i trattati internazionali, le dichiarazioni, le convenzioni, molti bisogni fondamentali dell'infanzia non sono soddisfatti. Tra gli altri ricordiamo il diritto all'istruzione, ad avere un'alimentazione e delle cure mediche adeguate, alla protezione da abusi, violenze o sopraffazioni. Lo sfruttamento del lavoro minorile, per esempio, è ancora molto diffuso, soprattutto nei Paesi in via di sviluppo, e sono numerosi i conflitti in cui vengono impiegati i bambini-soldato. Non mancano, inoltre, episodi di violenza fisica e psicologica sui minori.	I diritti con minori sono oggi lontani dall'essere universalmente rispettate: nonostante i trattati internazionali, la dichiarazioni, la convenzioni, molti bisogni fondamentali dell'infanzia non sono soddisfatti. Benché ricordiamo il diritto all'istruzione, ad avere un'alimentazione e delle cure mediche adeguate, alla protezione di abusi, violenze o negligenze. Lo sfruttamento del lavoro minorile, per esempio, è ancora molto diffuso, soprattutto nei Paesi in via di sviluppo, tuttavia sono numerosi i conflitti in cui vengono impiegati i bambini-soldato. Non mancano, ciononostante, episodi di violenza fisica e psicologica sui minori.

Altro elemento positivo è il fatto che nei manuali di Armellini-Colombo, Degl'Innocenti e Giunta-Mezzadrelli i connettivi vengono classificati non da un punto di vista morfologico (in base alla classe di parole cui appartengono), ma da un punto di vista funzionale<sup>6</sup>: si parte cioè dalla funzione testuale (es. «Porre problemi», «Individuare cause», «Indicare conseguenze», ecc.), e si indicano poi quali connettivi possono esprimere tali relazioni. Armellini-Colombo (l'unico manuale, se non erro) distingue i connettivi in semantici (o frasali) e testuali, in una tabella (p. 104) nella quale l'ordine predetto è invertito: l'elenco dei connettivi, semanticamente classificati, è affiancato dalla indicazione della loro funzione («A che cosa servono»); tuttavia, poi, negli esercizi viene chiesta, a mio avviso in modo didatticamente molto efficace, l'operazione inversa, come mostra la tabella qui sotto riportata, riprodotta da p. 106:

<sup>6</sup> Sul problema di un utile e scientificamente corretto insegnamento scolastico della grammatica, nonché della sua funzionalizzazione all'acquisizione delle competenze di scrittura, basti qui il rimando a Notarbartolo 2019, con l'ampia bibliografia ivi indicata.

**1** Completa la seguente tabella, riportando almeno due esempi per ciascuna tipologia di connettivo e utilizzandoli in altrettante frasi.

Tipo di connettivo	Esempi	Frase
Connettivi utilizzabili per aggiungere informazioni	_____	_____
Connettivi utilizzabili per spiegare ciò che è stato detto in precedenza	_____	_____
Connettivi correlativi, utilizzabili per contrapporre due fatti	_____	_____
Connettivi utilizzabili per indicare la causa che determina un fatto	_____	_____
Connettivi utilizzabili per indicare la conseguenza di un fatto	_____	_____

**Figura 1: Armellini-Colombo, p. 106 esercizio n. 1**

Anche la punteggiatura, laddove è trattata (da tutti i manuali tranne Degl'Innocenti), è sempre, correttamente, presentata come una componente della testualità.

#### 4. Gli esercizi

Eccoci dunque giunti all'analisi della parte più operativa: gli esercizi proposti agli studenti.

Degl'Innocenti è ricco di «Consigli operativi», «Esempi svolti» e «Guide allo svolgimento», ma, per quanto riguarda gli esercizi non presenta un percorso di attività che appunto guidino operativamente e accompagnino lo studente alla corretta elaborazione di un testo, limitandosi a consegne quali «Scrivi», «Argomenta», «Sintetizza»: l'esperienza didattica insegna che ripercorrere teoricamente i passi compiuti da altri, senza cimentarsi di persona, è attività che risulta in breve noiosa per gli studenti e didatticamente poco efficace.

Roncoroni presenta, nella sezione dedicata al testo argomentativo (pp. 99-150), molte prove guidate, svolte in maggiore o minore misura dal curatore del testo (alcune totalmente, altre in cui viene assegnata allo studente la risposta a certe domande, in particolare l'elaborazione del «Commento») e una serie di «Simulazioni» della prova d'Esame. Sulla linea della «Prova guidata» sono i box intitolati «Alla prova», contenenti vari esercizi sull'argomento appena spiegato. In entrambe queste sezioni, i più interessanti sono senz'altro gli esercizi denominati «Riscrittura» o «Riformulazione», in particolare quelli che, con precise consegne, chiedono allo studente di concentrarsi specificamente sulla *forma* linguistico-testuale del testo che egli andrà a realizzare, essendo già dato il contenuto: «Riformula con parole semplici e

chiare la frase *La popolazione matura ha il terrore di invecchiare e vampirizza l'allure della gioventù, abbandonando i ragazzi alle loro ombre.*» (p. 121. es. 3)<sup>7</sup>. Esercizi sugli aspetti linguistico-lessicali del testo sono proposti infine nel capitolo 5 «Competenze di base per tutte le tipologie: le regole della lingua», dedicato al ripasso di ortografia, morfologia, punteggiatura e lessico; poco spazio viene però assegnato alla testualità, trattata nel solo paragrafo 5.18 («Sintassi della frase e del periodo»), dove, partendo dalla frase semplice, a sua volta costituente del periodo, si spiega che «dall'insieme [*sic!*] dei periodi risulta costituito il **testo** [in neretto nell'originale]» (p. 216). Seguono poi l'elenco delle congiunzioni coordinanti e subordinanti, classificate non secondo le loro funzioni logiche, ma sulla base delle categorie della grammatica tradizionale (copulative, disgiuntive, dichiarative, ...), e l'analisi contrastiva guidata di due testi, l'uno a struttura paratattica, l'altro ipotattica. Non si spiega però agli studenti che cosa fa sì che un "insieme" di periodi diventi un testo<sup>8</sup>.

Sotto questo profilo, risultano senz'altro più interessanti e probabilmente utili gli altri tre manuali.

Armellini-Colombo, conformemente alla sua impostazione teorica, propone diversi esercizi di logica; inoltre propone fin da subito degli scritti «su consegna»: ad esempio p. 63 n. 1: «Redigi un testo di una ventina di righe, utilizzando almeno due figure retoriche, basate sulla seguente argomentazione: «Le regole non sono un ostacolo alla nostra libertà. In effetti..... Per esempio,..... Tuttavia.....»; oppure, di altro tipo ma sempre secondo la medesima logica, a p. 89 l'esercizio n. 3 chiede di elaborare, per ciascuno di una serie di connettivi logici dati, una frase, aggiungendo l'interessante precisazione: «Se alcuni [connettivi] ti sembrano sinonimi, cerca di capire le differenti sfumature di significato, aiutandoti con un vocabolario». La *ratio* che informa questa tipologia di esercizi è, a mio avviso, senz'altro condivisibile: costringere lo studente a scrivere facendo attenzione al solo aspetto formale, in modo che poi, col tempo, tale attenzione diventi una sorta di riflesso condizionato, anche quando il problema prioritario diventerà il contenuto. Si muove in questa stessa direzione anche l'esercizio seguente, tratto da p. 107:

---

<sup>7</sup> Su questa tipologia di esercizio di scrittura, che prevede consegne formali ben precise, mi sia consentito il rinvio a Graffigna 2019, e alla bibliografia ivi fornita.

<sup>8</sup> A p. 220 si dice: «Gli obiettivi finali di tutte queste considerazioni sulla sintassi sono la **coerenza** e la **coesione** [in neretto nell'originale], cioè che il testo segua un filo logico e sia fluido, secondo i criteri esposti a p. 110»; a p. 110 ci sono tre facciate di spiegazione teorica su coerenza e coesione (con una tabella dei connettivi classificati questa volta sulla base della loro funzione logica), seguite da un «Alla prova» (p. 113) che chiede di unire frasi tra loro staccate con il (o i) connettivo/-i opportuno/-i e da un secondo e ultimo «Alla prova» costituito da una analisi molto guidata di un testo argomentativo, di cui viene chiesto, tra le altre cose, un riassunto.

**3** Elabora un breve testo, di senso compiuto, su un tema a tua scelta, che rispecchi la struttura seguente. Indica a quale tipologia appartengono gli argomenti usati (dati, esempi, citazioni ecc.).

Problema	_____
Tesi	_____
Primo argomento (tipologia: _____)	_____ _____
connettivo: _____	
Secondo argomento (tipologia: _____)	_____ _____
connettivo: _____	
Terzo argomento (tipologia: _____)	_____ _____
connettivo: _____	
Conclusione	_____ _____

**Figura 2: Armellini-Colombo, p. 107 esercizio n. 3**

Anche negli esercizi relativi alla tipologia B, della quale vengono forniti esempi completamente svolti, ci si muove nella medesima direzione, fornendo indicazioni precise per la redazione del commento, come mostra questa consegna, relativa ad un testo di ambito scientifico (p. 186, e si tralascino il bisticcio «costruisci/costruito» e il refuso «esame» al posto di «schema»):

**COMMENTO**

Dopo aver messo in relazione le diverse ragioni alla base delle missioni Apollo, esponi la tua opinione sulle motivazioni che, secondo te, dovrebbero guidare e orientare la ricerca scientifica. Sostieni le tue argomentazioni facendo ampio ricorso alle tue conoscenze storiche e scientifiche. Costruisci un testo costruito secondo il seguente esame, utilizzando i connettivi adeguati:

- introduzione e tesi;
- due argomenti a favore della tesi;
- antitesi;
- argomenti a favore dell'antitesi;
- confutazione;
- conclusione, in cui riprendi la tesi alla luce dell'argomentazione condotta.

**Figura 3: Armellini-Colombo, p. 186.**

Anche Giunta-Mezzadrelli presenta una serie di esercizi molto guidati (e quindi molto utili nell'ottica del conseguimento della padronanza della forma scritta): ad esempio a p. 49 si chiede di completare un elenco di frasi ciascuna con «una o più cause» (es. 3) o «una o più conseguenze» (es. 4), oppure si chiede di scrivere un breve testo sviluppando una scaletta data, stendendo un paragrafo per ciascun punto (es. 6) o di riordinare (logicamente) una scaletta data (es. 7), sviluppandone poi, come nell'esercizio precedente, i punti.

Interessante anche il lavoro che viene proposto su alcuni testi scritti, come quello di individuarne gli errori di coerenza all'interno di un elenco fornito (p. 53 n. 12); di riscriverli «sostituendo frasi fatte e luoghi comuni con altre parole o espressioni» (p. 54 n. 15) o sostituendo i «barbarismi» o correggendo gli errori di coesione (p. 54). Esercizi di riscrittura vengono proposti anche per spezzare e semplificare la sintassi di testi molto complessi (anche da *incipit* di famosi romanzi: pp. 63-64).

Per quanto riguarda i connettivi, risultano particolarmente interessanti due tipologie di esercizi (pp. 55-56): quella che chiede di stabilire la funzione prevalente dei connettivi di un testo, individuandola all'interno di un elenco dato («spiegare, aggiungere un'informazione, ordinare le idee...»: es. n. 20); quella che chiede di scegliere un argomento all'interno di tre proposti e di scrivere su di esso un breve testo «utilizzando il maggior numero possibile di connettivi delle due categorie proposte» (per ciascun argomento: es. n. 21). Per quanto riguarda gli esercizi specificamente dedicati al testo argomentativo (p. 90 e sgg.), si registra la presenza di attività diverse, ma tutte ugualmente utili perché finalizzate a sollecitare l'attività cognitiva e la competenza di scrittura degli studenti: si chiede di riconoscere la struttura argomentativa di un testo, di indicare il tipo di argomento o di ragionamento impiegato in frasi date, o di individuare gli errori di ragionamento; non mancano infine gli scritti «su consegna» (p. 95), come il seguente (n. 12): «Scegli due delle seguenti tesi e scrivi per ciascuna un breve testo per sostenerla. Utilizza almeno un argomento per tipo (argomenti concreti, d'autorità, pratici, logici)».

Ricco di esempi e attività guidate consistenti nello smontaggio e nell'analisi di testi è Zioni-Rossetti, che specifica sempre, inoltre, quale tipo di attività verrà chiesta sul testo preso in esame (es.: «Scrivere usando i connettivi», «Distinguere, individuare, scrivere», «Analizzare il lessico», ecc.). Anche le attività relative alla tipologia B sono guidate in maniera molto precisa per quanto attiene la comprensione, e, soprattutto all'inizio, è altrettanto guidata la produzione del commento, con presentazione di possibili scalette, modulate però sulla scansione dei contenuti e non su quella dei rapporti logici. Pochi, e concentrati nella parte iniziale («Il testo») gli esercizi incentrati sulla sola forma linguistico-testuale; è ben vero che nelle attività guidate si raccomanda allo studente di controllare che il proprio testo sia «chiaro, coerente e coeso», ma non gli si forniscono i criteri in base ai quali verificare la presenza di tali caratteristiche.

## 5. Riflessioni conclusive

I manuali presi in esame sono, come tutti quelli esistenti in commercio, senz'altro ricchi di esempi e testi, e possono in questo senso essere comun-

que utili al docente come repertorio di prove da somministrare ai propri studenti.

Si può forse rilevare in essi una eccessiva finalizzazione all'Esame di Stato della parte che abbiamo definito «teorica»: coerenza, coesione, capacità di sintesi o di comprendere la tesi di un testo argomentativo non sono importanti perché presenti negli indicatori delle griglie di valutazione dell'Esame fornite dal MIUR<sup>9</sup>, ma sono stati inseriti in quelle griglie di valutazione perché sono elementi importanti, direi fondamentali, per la realizzazione di un testo<sup>10</sup>, e questo è ciò che deve essere insegnato agli studenti, onde evitare il *teaching to the test*.

Allo stesso modo, «argomentare» non andrebbe inteso nel senso restrittivo di sviluppare tesi / antitesi, argomenti a sostegno e a confutazione, ma in quello indicato da Serianni (2013: 14) di realizzare un «congegno che, per funzionare, richiede la perfetta organizzazione delle sue parti». Un insegnamento del genere, tra l'altro, permetterebbe di lavorare con maggiore respiro sull'argomentazione partendo anche da testi letterari, o comunque da testi non persuasivi in senso stretto.

Anche, sarebbe auspicabile che i consigli di classe mettessero finalmente in atto quanto previsto dalle Indicazioni nazionali del 2010, laddove si declinano gli obiettivi specifici di apprendimento di lingua italiana per il secondo biennio ed il quinto anno: «L'affinamento delle competenze di comprensione e produzione sarà perseguito sistematicamente, in collaborazione con le altre discipline che utilizzano testi, sia per lo studio e per la comprensione sia per la produzione (relazioni, verifiche scritte ecc.)» (MIUR 2010: 13); è infatti evidente che un obiettivo tanto ambizioso quanto imprescindibile quale quello della padronanza linguistica non può, realisticamente, gravare sulle spalle del solo insegnante di italiano (e non solo nei percorsi liceali).

L'esperienza dimostra che tutte le tipologie di esercizi possono essere utili, in relazione alle esigenze degli studenti e di ciascuno studente; ciò che conta, è far scrivere molto i discenti, sulla base di precise consegne e/o modelli; correggere i loro scritti arrivando progressivamente a tenere conto di tutte le dimensioni del testo: ortografica, interpuntiva, morfosintattica, lessicale-semantiche, testuale; essere certi che capiscano i rilievi fatti dall'insegnante e fare in modo che si auto-correggano<sup>11</sup>; procedere per piccoli e successivi step. Ad esempio, ipotizzando (e auspicando) che lo studente al bien-

<sup>9</sup> Si vedano i documenti citati alla nota 1.

<sup>10</sup> Parafraso qui, relativamente agli indicatori delle griglie di valutazione, una considerazione formulata, *mutatis mutandis*, dall'amica e mentore Daniela Notarbartolo in riferimento al *Quadro di riferimento della prova Invalsi di italiano*.

<sup>11</sup> Serafini 2011 propone di far lavorare gli studenti stessi alla correzione dei loro errori sulla base dell'indicazione della tipologia dell'errore («correzione classificatoria»); considerazioni come sempre fondamentali su che cosa correggere negli scritti degli studenti e in quale modo vengono da Serianni, Benedetti 2009, in particolare al capitolo 6 «Come e cosa correggere».

nio e alla secondaria di primo grado abbia già lavorato su parafrasi, riassunto, testo descrittivo ed espositivo, si può prevedere un percorso che, partendo dall'analisi e dallo smontaggio di testi argomentativi ben scritti, conduca progressivamente lo studente a:

- riconoscere la struttura del testo argomentativo (tesi, eventuale anti-tesi, argomenti a sostegno della tesi, ecc.);
- riconoscere i movimenti testuali;
- riconoscere gli elementi linguistici che garantiscono la coesione del testo argomentativo (*in primis* i connettivi);
- riprodurre, a livelli di complessità sempre maggiore, la struttura del testo argomentativo.

Il manuale perfetto, si sa, non esiste: in questo senso, ancora una volta, è bene seguire il metodo consigliato da Seriani (2013): ogni docente – anzi, meglio, ogni consiglio di classe – può preparare da sé esercizi (e/o percorsi), sulla base di modelli collaudati ed autorevoli, modulati sui bisogni formativi dei propri studenti in quel determinato contesto.

## Riferimenti bibliografici

Giunta, Claudio – Barattelli, Bianca (2019), *Traguardo maturità. Preparazione all'Esame di Stato*, Novara, De Agostini Scuola Garzanti Scuola.

Graffigna, Daniela (2019), *Lo scritto "su consegna"*, in Massimo Palermo – Eugenio Salvatore (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*. Atti del secondo Convegno nazionale ASLI Scuola (Siena, Università per Stranieri, 12-14 ottobre 2017), Firenze, Franco Cesati editore, pp. 383-390.

MIUR (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*, in [www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/licei2010/indicazioni\\_nuovo\\_impaginato/\\_decreto\\_indicazioni\\_nazionali.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf) (ultima consultazione: 21.07.2019).

MIUR (2018a), *Documento di orientamento per la redazione della prova d'italiano nell'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo*, in [www.miur.gov.it/documents/20182/0/Documento+orientamento+prova+italiano+esame+di+stato+primo+ciclo/82e41006-0ccb-499f-8c9a-ca0eb5619b9c?version=1.0](http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Documento+orientamento+prova+italiano+esame+di+stato+primo+ciclo/82e41006-0ccb-499f-8c9a-ca0eb5619b9c?version=1.0) (ultima consultazione: 18.07.2019).

MIUR (2018b), *Documento di lavoro per la preparazione delle tracce della prima prova scritta dell'Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di*

*istruzione*, in [www.miur.gov.it/documents/20182/0/documento+di+lavoro.pdf](http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/documento+di+lavoro.pdf) (ultima consultazione: 18.7.2019).

MIUR (2018c), D.M. 769 del 26 novembre 2018 e allegati, in [www.miur.gov.it/-/esami-di-stato-del-secondo-ciclo-di-istruzione-a-s-2018-2019-d-m-769-del-26-novembre-2018](http://www.miur.gov.it/-/esami-di-stato-del-secondo-ciclo-di-istruzione-a-s-2018-2019-d-m-769-del-26-novembre-2018) (ultima consultazione: 18.07.2019).

Notarbartolo, Daniela (2019), *Padronanza linguistica e grammatica. Perché e che cosa insegnare*, Loreto (AN), Academia Universa Press.

Ruele, Michele (a cura di) (2019), *La prova di italiano nell'esame. Esiti di un percorso formativo e materiali di lavoro*, Trento, IPRASE ([www.iprase.tn.it/documents/20178/264352/La+prova+di+italiano+nell'esame.+Esiti+di+un+percorso+formativo+e+materiali+di+lavoro+di+stato+del+secondo+ciclo/461759c7-bed4-489c-a41f-d5803022b141](http://www.iprase.tn.it/documents/20178/264352/La+prova+di+italiano+nell'esame.+Esiti+di+un+percorso+formativo+e+materiali+di+lavoro+di+stato+del+secondo+ciclo/461759c7-bed4-489c-a41f-d5803022b141), ultima consultazione: 19.07.2019).

Serafini, Maria Teresa (2011), *Errori prototipici e grammatica nella didattica della composizione*, in Loredana Corrà – Walter Paschetto (a cura di), *Grammatica a scuola*, Milano, Franco Angeli, pp. 335-346.

Serianni, Luca – Benedetti, Giuseppe (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci.

Serianni, Luca (2013), *Leggere scrivere argomentare. Prove ragionate di scrittura*, Roma-Bari, Laterza.

---



# Le polirematiche fra morfosintassi e semantica. Uno studio sperimentale per la didattica dell'italiano nella scuola dell'infanzia

**PAOLO NITTI**

---

## **Polyrematic units between morphosyntax and semantics. An experimental study on of Italian teaching in Kindergarten**

This paper presents a didactic experiment on teaching vocabulary in a Kindergarten. The object of the research was to teach polyrematic constructions through vocabulary development activities to a heterogeneous group of children. This research draws on studies in applied linguistics, and focuses on the development of communicative competence.

Il contributo presenta una sperimentazione di didattica del lessico nella scuola dell'infanzia. L'oggetto della ricerca riguarda la possibilità di insegnare le polirematiche, attraverso attività di sviluppo del lessico, a un gruppo di bambini caratterizzato da disomogeneità. Il contributo, di carattere didattico-acquisizionale, ha come riferimento per lo svolgimento delle attività didattiche lo sviluppo della competenza comunicativa.

PAOLO NITTI ([pnitti@uninsubria.it](mailto:pnitti@uninsubria.it)) è professore a contratto in diversi atenei italiani (Aosta, Bolzano, Padova, Torino, Verona) dove insegna *Didattica dell'italiano come L1 e L2*, *Linguistica italiana* e *Linguistica Applicata*. I suoi principali ambiti di ricerca riguardano l'acquisizione e l'insegnamento dell'italiano come L2 e della lettoscrittura. Membro attivo della Società di Linguistica Italiana (SLI) e della Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE), dal 2015 è il Responsabile scientifico del Centro Interculturale della Città di Torino.

---

## 1. Introduzione

L'apprendimento della lingua e, più specificamente del lessico, nella scuola dell'infanzia configura una dimensione didattica e metalinguistica poco rappresentata rispetto agli studi di linguistica e di glottodidattica:

anche se le ricerche nel settore si sono moltiplicate, gli aspetti semantici dell'acquisizione del linguaggio rimangono un terreno da esplorare con una certa urgenza, data l'importanza che potrebbe avere una corretta analisi di come il bambino apprenda e concepisca il significato per la formulazione di una teoria semantica aderente ai dati di fatto (Berruto 1976: 165).

In questo contributo si tratterà una sperimentazione relativa all'insegnamento del lessico e, in maniera più precisa, delle unità lessicali superiori, in alcuni gruppi di apprendenti di scuola dell'infanzia.

L'obiettivo della ricerca riguarda la valutazione dell'impatto di alcune attività didattiche rispetto allo sviluppo della lingua e della metalingua, secondo una prospettiva didattico-acquisizionale (Rastelli 2009).

L'elemento centrale sul quale ruota la ricerca è costituito dall'insegnamento del lessico (Jiménez Jiménez 1986: 45-58) come modalità privilegiata per l'incremento della competenza comunicativa (Hymes 1971) nella scuola dell'infanzia, ambiente poco rappresentato dal campo di studi della linguistica e della didattica della lingua italiana:

è chiaro che si aprono settori di applicazione della semantica non sperimentati ma a lume di naso importantissimi: trattazione dei rapporti logico-semantici tra frasi e tra parole, esami dei fattori che determinano il significato, introduzione dell'analisi componenziale per 'entrare dentro' il significato [...]. Tutti settori che non possono non essere molto proficui per lo sviluppo della capacità di conoscere ed adoperare la lingua (Berruto 1976: 167).

## 2. Le polirematiche

Nello sviluppo linguistico di parlanti nativi e stranieri, l'apprendimento delle polirematiche è uno degli aspetti di maggior complessità. In tutte le lingue naturali, infatti, è possibile osservare alcune strutture (Masini 2016: 16-28) il cui significato complessivo non è desumibile dalla scomposizione in costituenti singoli (Berruto 2006: 63). Ai fini della comprensione, il parlante necessita di attivare la propria enciclopedia linguistica e culturale (Masini 2016: 17), identificando un significato complesso e superiore. Queste strutture, oggetto di interesse da parte della linguistica in Italia da più di un quarantennio, sono state classificate mediante le espressioni «lessemi complessi» (Voghera 1994), «parole complesse» (Simone 2011: 151), «locuzioni» (Ježek

2005: 190-198), «polillessematiche» (Berruto 2006: 62) e «parole sintagmatiche» (Masini 2012), concentrandosi in misura più o meno elevata sul comportamento morfosintattico o sul valore semantico<sup>1</sup>.

La formazione delle polirematiche, in effetti, è generalmente frutto di un'«agglutinazione puramente semantica» (De Mauro 2003: 74), la quale – per mezzo di estensioni di stampo metaforico e metonimico – dà origine a una struttura che unisce l'uso combinatorio delle singole unità che costituiscono l'elemento polillessematico, il cui significato complessivo non sarebbe più interpretabile sulla base del significato dei singoli elementi costitutivi (Voghera 1994).

Inoltre, secondo De Mauro (2003: 53), il processo di *polirematizzazione* riguarda la

formazione di locuzioni complesse con valore di sostantivi, aggettivi, verbi, preposizioni ecc., il cui significato non è ricavabile dal significato dei lessemi costituenti, ma è un significato nuovo, nato sia in ambiti specialistici sia nel parlato corrente.

Una polirematica solitamente è prodotta attraverso un processo di metaforizzazione che opera sul piano connotativo (Ježek 2005: 190-198). Le lingue, per mezzo di questo processo, arricchiscono ed ampliano le possibilità semantico-espressive, creando delle catene semantiche identificate dallo spostamento parziale dei significati (Simone 2011: 151-153).

Il meccanismo di polirematizzazione, inoltre, porterebbe alla formazione di un numero difficilmente quantificabile di unità che amplirebbero in misura significativa la massa lessicale della lingua (De Mauro 2003), identificando la polirematica come segno quasi del tutto indipendente rispetto all'unione dei significati dei segni che la costituiscono: «questa espressione linguistica, insomma, che è composta da più parole, finisce per comportarsi, dal punto di vista semantico e sintattico, come una parola sola» (Ježek 2005: 199).

Secondo Serianni (1988: 288), le polirematiche possiedono alcune proprietà; ad esempio, il costrutto NOME1 + a + NOME2, caratterizzato da valore strumentale o qualificativo, si rileva in unità lessicali superiori come *palla a mano*. Una delle proprietà maggiormente significative delle polirematiche riguarda l'impossibilità di estensione dei sintagmi attraverso l'aggiunta di altri elementi, a eccezione di utilizzi marcati; pare poco comune, infatti, produrre una struttura come *\*becco d'acciaio d'oca*, inserendo all'interno della polirematica *becco d'oca* la specificazione relativa alla materia *d'alluminio*.

La determinazione precisa del numero di polirematiche in una lingua non è certamente un'operazione semplice, poiché in molti casi gli elementi

---

<sup>1</sup> In questo contributo si utilizzeranno le etichette come sinonimi, non operando una distinzione funzionale.

costitutivi di una polillessematica possono essere suscettibili di variazione morfologica, basti pensare alla coniugazione dei verbi o alla flessione dei nomi e degli aggettivi per le unità lessicali superiori costituite a partire da questi elementi (es.: *mangio in bianco, mangeresti in bianco, mangiassi in bianco*, ecc).

Secondo Mel'čuk (1998: 24), le polirematiche sono identificabili come *frasemi* e il loro numero in una lingua sarebbe superiore di dieci volte a quello delle parole. Una stima della quantità di polillessematiche all'interno della lingua italiana è stata indicata, per approssimazione, nel *Grande Dizionario Italiano dell'uso* (De Mauro 2007) e totalizzerebbe circa 130.000 unità su 360.000 parole. All'interno degli studi quantitativi di lingua, inoltre, emerge come «il numero di espressioni fisse effettivamente ricavabili da *corpora*, tramite tecniche di estrazione semiautomatica, sia molto più alto di quello registrato nei dizionari» (Masini 2016: 17). In effetti, una buona parte di queste strutture rientrerebbe all'interno delle lingue speciali (Cortelazzo 1994: 8; Bagna, Barni, Troncarelli 2008: 113-140), sebbene sia possibile notare un ampio uso anche nelle varietà di lingua non specialistiche.

Per quanto concerne il piano meramente definitorio, il sintagma *unità lessicale superiore* include e comprende le etichette di polirematica, collocazione fissa, locuzione, parola sintagmatica, polillessematica, poiché si concentrerebbe sulla superiorità della struttura, riguardo alla sintassi e alla semantica (Ballarin, Nitti 2018).

Le unità lessicali superiori si presentano come strutture caratterizzate da una forte componente idiomatica (Grossmann, Reiner, 2004: 1-40) e si è visto che il parlante ai fini dell'interpretazione sfrutta risorse di carattere culturale e linguistico. A questo proposito, Makkai (1972: 76-79) classifica gli idiomatismi in strutture linguistiche che presentano idiomaticità, senza particolari difficoltà di comprensione da parte del parlante – *idiom of encoding* – come accade per la polillessematica, calco del francese, *topo di biblioteca*, e gli *idiom of decoding*; ovvero gli elementi che non possono essere interpretati o prodotti senza che sia attivata l'enciclopedia culturale del parlante, come *zampe di gallina* (rughe attorno agli occhi e alle labbra). La proposta di Makkai risulta significativamente produttiva per il quadro teorico, cornice di questa ricerca, consentendo di porre l'accento sui processi comunicativi e ragionando sulla relazione fra lingua e cultura (D'Agostino 2012: 147-155), svincolandosi dal piano puramente classificatorio delle unità lessicali superiori (Dardano 1978: 3-8).

### 3. L'apprendimento del lessico nella scuola dell'infanzia

Come si è anticipato (§1), la letteratura scientifica presenta alcune ricerche di carattere psicolinguistico e psicoevolutivo sull'acquisizione della lingua madre e, in particolare, del lessico (Stahl 1999: 4-35), nonostante i contributi relativi alla scuola dell'infanzia siano esigui (Lentin 1972: 38-41). È doveroso notare, inoltre, che «storicamente, molte delle informazioni sul modo in cui il cervello umano elabora il linguaggio provengono dallo studio di persone con lesioni che ne hanno alterato le funzioni linguistiche» (Cacciarri 2011: 99). In effetti, si tratta essenzialmente di ricerche basate sull'idea del cervello come elemento dinamico e multicomponenziale, caratterizzato da una capacità spiccata di supplire alle mancanze determinate da aree lesionate.

Le teorie innatiste generalmente spiegano l'acquisizione del lessico, anche in presenza di *input* povero e in assenza di un'educazione specifica, attraverso dispositivi biologici (Bosisio, Chini 2014: 88-93). Secondo questi modelli di acquisizione della lingua madre, l'apprendimento formale della lingua risulta marginale, così come altri aspetti della sfera soggettiva come l'ambiente, l'interazione sociale, il profilo cognitivo, ecc.

Il modello costruzionista ipotizzato da Goldberg (2003), invece, concepisce l'apprendimento della lingua e del lessico come costruzione graduale di forme sempre più astratte, a partire da elementi concreti. Un aspetto rilevante della teoria di Goldberg riguarda anche la frequenza e la consuetudine delle forme linguistiche: si parte dall'assunto che le strutture più ricorrenti nella vita di un individuo vengono acquisite prima (Bosisio, Chini 2014: 90-93).

La prospettiva presenta analogie evidenti rispetto agli studi componenziali-generativisti:

lo sviluppo semantico avviene per "approfondimento" del significato delle singole voci lessicali, che viene dapprima registrato solo con qualcuno dei tratti semantici che lo costituiscono, e poi viene via via completato con l'aggiunta dei tratti semantici occorrenti (Berruto 1976: 165-166).

Tra le innumerevoli teorie che si sono occupate dell'acquisizione della lingua e del lessico vale la pena di menzionare i modelli ambientali, che rimarcano la significatività degli elementi esogeni rispetto all'individuo che apprende e si concentrano sull'interazione sociale. Ovviamente la sola esposizione all'*input*, come accade d'altronde anche per l'acquisizione delle lingue seconde, non determina automaticamente la fissazione della struttura, e occorre che l'individuo sia parte attiva rispetto alle pratiche sociali (Bosisio, Chini 2014: 31-35).

Il contributo della glottodidattica rispetto agli studi acquisizionali riguarda alcune ricerche di neurolinguistica applicate all'apprendimento delle lingue e, in particolare, i concetti di bimodalità e direzionalità. Il cervello umano si concentrerebbe dapprima sulla globalità e, in un secondo tempo,

elaborerebbe le informazioni rispetto all'analisi (Danesi 2015: 75-94). È da chiarire che questi studi, di carattere certamente pionieristico, sono stati in parte superati da modelli più potenti, che concepiscono un livello molto alto di interazione fra i due emisferi fin dalle prime fasi di contatto con il materiale linguistico (Marini 2018: 20-27).

Per quanto concerne in maniera specifica il lessico, superato il periodo della lallazione, in cui il bambino specializza l'inventario fonologico della lingua madre e opera essenzialmente a livello di competenza passiva, è possibile notare come le prime parole prodotte costituiscano olofrasi. Fra i 9 e i 15 mesi, infatti, la velocità dei movimenti delle labbra e delle mascelle aumenta in misura significativa, consentendo di pronunciare le parole di una lingua (Anlar, Bayoglu, Muluk 2016).

Successivamente, fra i 18 e i 24 mesi si assiste a una progressiva estensione del vocabolario (Belsky 2009: 12), scandita «dall'improvviso aumento del ritmo con cui le nuove parole entrano a far parte del vocabolario attivo» (Levorato 2002: 217). Le prime parole sono abbinate formando dei sintagmi poveri, sebbene, al di là dello *stadio telegrafico*, i bambini siano in grado di comprendere enunciati decisamente più articolati rispetto a quelli che producono. Probabilmente in questa fase inizia a farsi evidente la distanza, che accompagnerà l'individuo lungo tutto l'arco della vita, fra competenza passiva e attiva del lessico della lingua, infatti

tra i fatti importanti dell'acquisizione del significato, va ancora notato che lo sviluppo semantico è molto più lento rispetto agli sviluppi fonologico e morfosintattico, al punto che è possibile affermare che esso continui lungo tutto l'arco della vita dell'individuo (Berruto 1976: 166).

Il vocabolario ricettivo, in effetti, rappresenta l'insieme delle parole che un individuo riesce a comprendere, soprattutto in combinazione con altre parole, ma che non utilizza, mentre il vocabolario potenziale riguarda le parole che un parlante non ha mai incontrato, ma che può comprendere sulla base dell'enciclopedia linguistica (Corda, Marellò 2004: 10-15).

Com'è noto in letteratura scientifica, l'acquisizione di una parola può essere garantita quando questa è in connessione con un referente, con un processo o con un oggetto che riguardi la persona e non attraverso una presentazione sequenziale (Marellò 1996: 257-262).

Il processo di acquisizione del lessico, come si è visto, risulta non solo complesso, ma anche molto veloce: un bambino è in grado di memorizzare una parola nuova in poco tempo e, se determinante rispetto ai bisogni primari e sociali, anche attraverso una sola esposizione (Lentin 1972: 8-10); così dal possesso di circa 50 unità lessicali a 18 mesi, è possibile passare alle 4-600 parole verso i 24 mesi e a qualche migliaio intorno ai 4 anni (Levorato 2002: 1-46).

In merito al rapporto fra i bisogni comunicativi e l'acquisizione del lessico, la letteratura scientifica è fiorente sia sul piano della linguistica che su quello della glottodidattica (Bonifacio, Stefani 2016: 1-5).

Si è notato, ad esempio, che gli iperonimi sono acquisiti tendenzialmente prima di molti iponimi e che la frequenza, la lunghezza, l'incasellamento sintattico-testuale di una parola ne determinano la comparsa più o meno tardiva a seconda della combinazione delle diverse variabili (Bruner 1983: 2-28; Nit-ti 2018a).

È interessante evidenziare che il lessico di un individuo aumenta costantemente lungo l'arco della vita, mentre le abilità linguistiche che consentono di utilizzarlo sono generalmente concluse alla fine della prima fanciullezza (Belsky 2009: 15-17). La variabilità individuale, inoltre, costituisce un elemento essenziale per la spiegazione dei processi di acquisizione della lingua (Caselli, Vicari 2017: 34-38), sebbene sul piano didattico-acquisizionale risulti poco funzionale (Rastelli 2009: 46-79).

Lo sviluppo del lessico, infatti, è intimamente connesso con la capacità che ha un individuo di recepire e di produrre diversi significati, sulla base dell'accesso al lessico mentale (Nation 2001: 77-85).

La polisemia di una parola rappresenta una delle principali criticità connesse con l'acquisizione del lessico, poiché può capitare che si conosca una parola solamente rispetto a una delle sue possibili estensioni semantiche, trascurando le altre. Le polirematiche si prestano bene a identificare il fenomeno della complessità della polisemia di una parola, giacché, quando combinato con altre strutture, un lessema può arrivare a perdere il significato di base e acquistarne un altro, in molti casi distante rispetto a quello di partenza (§ 2).

In aggiunta a quanto riportato, è opportuno considerare che l'apprendimento delle unità lessicali superiori si colloca in una zona liminare fra il lessico, la morfologia e la sintassi, poco indagata, ma produttiva per l'apprendimento: «particolare importanza debbono avere, specie per le prime fasi di sviluppo del linguaggio, i rapporti fra semantica e sintassi» (Berruto 1976: 166).

#### 4. La ricerca

Sulla base delle premesse descritte nel paragrafo precedente, si è ritenuto di avviare una sperimentazione all'interno della scuola dell'infanzia sull'apprendimento di dodici polirematiche relative agli animali. Come si è visto, il lessico di una lingua non è composto solamente da parole isolate, ma coinvolge anche i gruppi sintagmatici più ampi e le forme idiomatiche (Laufer 1992: 1-24), ed è opportuno che la didattica della lingua ne tenga conto (Bigozzi, Boschi, Falaschi 2009: 10-15). Le unità lessicali superiori rientrano a

pieno titolo all'interno delle dinamiche di estensione del lessico, esattamente come accade per altri meccanismi di formazione di nuove parole (composizione, derivazione, prestito).

Sul piano didattico è interessante notare come le polirematiche si distribuiscono all'interno delle diverse varietà di lingua, distinguendo quelle di carattere colloquiale dalle forme utilizzate nelle lingue speciali (Cortelazzo 1994: 9-37; Bagna, Barni, Troncarelli 2008: 23-28). Le parole introdotte a lezione generalmente sono apprese ricettivamente e solamente in un secondo momento saranno utilizzate in maniera produttiva, se lo scopo della lezione riguarda l'utilizzo della struttura (Corda, Marengo 2004: 5-7).

Siccome spesso il contesto e la struttura della polirematica non contribuiscono ad aiutare il parlante nell'interpretazione del significato e, presumendo nei bambini di scuola dell'infanzia un'enciclopedia culturale e linguistica ridotta, si è ritenuto di avviare una sperimentazione relativa alla trattazione di 12 unità lessicali superiori caratterizzate da NOME1 + *di* + NOME2, in cui il NOME1/2 riguardava un animale.

Infatti, lo scopo della didattica acquisizionale, in cui questo contributo si inserisce, è di «suggerire dei criteri che rendano i metodi didattici paragonabili tra loro» (Rastelli 2009: 15).

Si sono scelte polirematiche connesse con gli animali per fini meramente pratici, permettendo di attivare la motivazione e la curiosità dell'apprendente (Mariani 2012). Oltre al piano motivazionale, occorre esplicitare che si tratta di parole abbastanza ricorrenti nel contesto formativo della scuola dell'infanzia (fiabe, giochi, racconti). Per quanto riguarda le disposizioni psicoaffettive, effettivamente, «la motivazione è un fatto soggettivo che ha luogo all'interno della persona e che può tradursi in comportamenti, atteggiamenti, intenzioni, credenze e obiettivi» (Moè 2010: 12). All'interno dell'ambiente d'aula, inoltre, la motivazione riguarda la quantità di concentrazione e di applicazione che un discente investe nelle attività, tradotta in interesse, curiosità, volontà e partecipazione (Brophy 2003: 3-10).

In Italia, nell'ambito della scuola dell'infanzia, la legge dispone di attuare la «valorizzazione e il potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano» (art. 7, Legge 107/2015). Secondo le *Indicazioni Nazionali*, inoltre, la scuola dell'infanzia ha il compito di formare la personalità del bambino attraverso la maturazione dell'identità personale, sotto il profilo corporeo e intellettuale, lo sviluppo delle competenze e il consolidamento delle abilità intellettive, motorie, sensoriali, linguistiche e delle capacità culturali e cognitive, e il raggiungimento dell'autonomia.

All'interno della scuola dell'infanzia, infatti, sono svolte generalmente attività che riguardano la lettura enfatica o animata di racconti, la narrazione di storie, la presentazione di testi regolativi, le esercitazioni di pregrafismo e di avvicinamento alla scrittura. La competenza comunicativa in italiano, dunque, permette di formulare ipotesi, di esprimere idee e di appropriarsi di co-

noscenze personali, attraverso il reperimento delle informazioni e l'esercizio di una cittadinanza consapevole<sup>2</sup>. Lo sviluppo semantico, pertanto, «deve essere posto in particolare connessione con lo sviluppo delle capacità cognitive in generale» (Berruto 1976: 166).

La trattazione del lessico nella scuola dell'infanzia, tuttavia, sul piano prettamente operativo risulta un ambito particolarmente trascurato o, per lo meno, concepito come implicito e naturale rispetto allo sviluppo lungo il ciclo di vita (Ferreri 2008: 10-15); a tal proposito, Berruto osserva che

l'insegnamento tradizionale delle lingue [...] quando non ha ignorato completamente gli aspetti semantici della lingua, li ha utilizzati e trattati in modo quanto mai inadeguato. Le ragioni di questa negligenza per la semantica nei programmi di insegnamento [...] sono molteplici, e non tutte sono riconducibili allo scarso favore che la semantica ha goduto per parecchio tempo nell'ambito delle scienze del linguaggio (1976: 166).

Sebbene si possa osservare un sostanziale progresso per quanto riguarda la dimensione semantica all'interno dei programmi di insegnamento attuali (Nattinger, Decarrico 1992: 78-80), a distanza di quasi cinquant'anni dall'affermazione di Berruto, è altrettanto vero che la scuola dell'infanzia pare essere uno degli ambienti in cui l'attenzione all'insegnamento della lingua e all'educazione linguistica sia ancora marginale (Green 1993: 23-27). Questa considerazione si traduce in un apprendimento incidentale del lessico (Marello 1996: 36-42), poiché strumentale per quanto concerne altre attività. La lettura di una storia o la presentazione delle regole di un gioco, ad esempio, richiedono l'utilizzo della lingua (e non sempre di uso comune); le parole, così, vengono acquisite mediante modalità secondarie, non ricorrendo ad attività specifiche e mirate in cui il lessico non sia subalterno ad altri elementi (Bigozzi, Boschi, Falaschi 2009: 37-58).

Lungi dalla polemica, la premessa appena descritta porta a evidenziare ulteriormente la sostanziale mancanza di letteratura scientifica relativa alla didattica della lingua italiana nella scuola dell'infanzia, sebbene, come indicato in precedenza, esistano contributi di carattere psicolinguistico e psico-evolutivo, anche relativi ad altre lingue differenti dall'italiano (Nitti 2018a).

Per valutare l'efficacia dell'insegnamento del lessico, si sono considerate alcune polirematiche comuni nella lingua italiana, ma insolite rispetto all'uso che generalmente ci si attende da parte di un bambino che frequenta la scuola dell'infanzia.

Una delle domande di ricerca era relativa alla modalità appropriata per l'insegnamento delle unità lessicali superiori a bambini della scuola

---

<sup>2</sup> <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/-3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2> (ultima consultazione: 20.06.2019).

dell'infanzia, dal momento che in letteratura non risultano disponibili né modelli né formati didattici relativi a questo profilo di apprendente (Diadori, Palermo, Troncarelli 2015: 200-227).

Come riportato nel paragrafo precedente, la presentazione del lessico attraverso liste e didattica frontale generalmente non porta a un miglioramento effettivo e rapido della competenza (Marello 1996: 57-68) e occorrerebbe mirare a un apprendimento di carattere qualitativo, inserendo il lessico all'interno di contesti significativi che si dirigano verso una dimensione di comprensione profonda, trasformandosi in un apprendimento duraturo.

In aggiunta a quanto detto, una via privilegiata per l'insegnamento del lessico riguarda la prospettiva ludolinguistica e ludodidattica (Nitti 2017), purché il momento ludico sia organizzato in maniera funzionale all'apprendimento, consentendo di mantenere alta la motivazione, la concentrazione, nell'ambito di un'esperienza significativa (Venera 2015: 46-49).

## 5. La sperimentazione

Sono state selezionate, sulla base della manifestazione di interesse da parte di alcune insegnanti all'interno di gruppi tematici all'interno dei *social media*, 6 scuole dell'infanzia delle province di Alessandria, Torino e Verona.

Le attività sono state organizzate avvalendosi della supervisione di 5 docenti formate nella didattica del lessico<sup>3</sup> e la sperimentazione ha riguardato 6 sezioni dei *grandi*, per un totale di 65 bambini, coinvolgendo altrettanti bambini di ulteriori 5 sezioni, utilizzati come gruppo di controllo ai fini della ricerca.

In 3 sezioni sperimentali e in 2 di controllo si rileva la presenza di bambini con gravità, seguiti da insegnanti di sostegno. In tutti i casi i soggetti hanno potuto partecipare alle attività, in quanto le problematiche non riguardavano il piano linguistico. Tuttavia, è necessario presentare il dato per spiegare l'esiguità numerica dei gruppi di bambini, poiché, secondo il D.P.R. 81/2009, art. 5, c.2, le sezioni che accolgono alunni con disabilità non possono essere costituite da più di 20 alunni.

I gruppi sperimentali e di controllo presentano una situazione di forte disomogeneità in termini linguistici (Nitti 2018b: 1-29): il 38% dei bambini, infatti, è di seconda generazione, mentre il 9% è straniero. La presenza di un gruppo plurilingue, con competenze differenti rispetto all'italiano non ha prodotto esiti differenti sul piano valutativo né tantomeno ha portato al cam-

---

<sup>3</sup> Si tratta di 3 tirocinanti del Centro Interculturale della Città di Torino e 2 laureande in Scienze della Formazione Primaria, direttamente formate da me, in qualità di responsabile scientifico della ricerca.

biamento di impostazione delle attività didattiche, poiché tutti gli apprendenti riportavano un livello linguistico autonomo (Knight 1994: 290-295).

Il progetto sperimentale è stato scandito in tre fasi ed è durato complessivamente 12 ore. In effetti, l'acquisizione di strutture linguistiche complesse richiede tendenzialmente tempi più dilatati, soprattutto rispetto alla fissazione, tuttavia, l'indagine risulta di carattere esplorativo e i risultati permettono di apprezzarne l'efficacia.

La prima fase ha riguardato l'osservazione dei gruppi e l'analisi dei bisogni (D'Agostino 2012: 243-259), raccogliendo alcuni dati sulle sezioni e intervistando le insegnanti che prestano servizio abituale all'interno delle scuole oggetto di sperimentazione. La seconda fase ha riguardato un breve periodo di affiancamento della docente sperimentatrice all'insegnante titolare, consentendo di avviare la sperimentazione. Infine, nel corso della terza fase si sono valutati, attraverso un test sotto forma di attività ludica (Serragiotto 2016: 43-50), il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo rispetto alla comprensione delle polirematiche trattate nel corso delle attività.

Cuor di leone	Piede di porco
Becco d'oca	Zampe di gallina
Topo di biblioteca	Occhio d'aquila
Lacrime di coccodrillo	Lingua di gatto
Coda di cavallo	Uccel di bosco
Topo d'appartamento	Cavallo di battaglia

**Tabella 1: Le polirematiche oggetto di didattizzazione**

Come emerge dalla Tabella 1, le polirematiche presentano la stessa struttura (NOME1 + *di* + NOME2), cambiando solamente il livello di trasparenza per gli apprendenti e la flessione morfologica del primo elemento per *zampe* e *lacrime*. La posizione del nome di animale al primo o al secondo posto è totalmente irrilevante ai fini della sperimentazione; come si è esplicitato in precedenza, si sono scelte unità lessicali superiori caratterizzate da animali semplicemente per ragioni motivazionali relative al profilo di apprendente.

## 6. L'analisi dei dati

Ogni intervento connesso con la sperimentazione è stato svolto di pomeriggio, al fine di beneficiare della maggior parte degli spazi delle agenzie formative.

Nel corso del primo incontro, dedicato alla fase dell'accoglienza, i gruppi si sono presentati indicando, oltre al nome e all'età, un gioco, un piatto e un animale favoriti. L'attività, di carattere puramente motivazionale, ha riguar-

dato un momento di gioco di gruppo relativo agli animali, alternato ad attività di gioco libero.

Nel secondo incontro, invece, si è portata in aula una scatola contenente delle tessere raffiguranti i significati unitari delle polirematiche, gli animali contenuti in uno degli elementi nominali delle unità lessicali superiori (Figura 1) e una storia fantastica illustrata. A titolo esemplificativo, la polirematica *cuor di leone* è stata raffigurata attraverso due situazioni in cui un bambino aveva occasione di vincere le proprie paure (dormire al buio, tuffarsi in piscina), mentre l'unità lessicale superiore *topo d'appartamento*, per mezzo di un appartamento svaligiato, con un ladro che esce furtivo, portando con sé il sacco contenente la razzia (cfr. Figura 1).



**Figura 1: Immagini inserite nelle flashcard (*topo + appartamento = topo d'appartamento*)**

I bambini, a turno, sono stati invitati a inventare la storia sulla base delle illustrazioni, creando una narrazione collettiva: l'attività ha permesso di coinvolgere gli apprendenti, di lavorare sul clima di classe e di attivare il lessico relativo agli animali e ai significati delle unità lessicali superiori, partendo dai significati dei lessemi singoli e presentando il significato delle unità lessicali superiori, associato alle immagini.

La storia, inoltre, consente di identificare una cornice all'interno della quale il lessico risulta inserito in un contesto (Nagy, Herman 1985), così da permettere ai bambini l'estrapolazione dei significati, anziché privilegiare una trattazione di tipo frontale (Corda, Marellò 2004: 12-36).

Il terzo incontro ha riguardato un esercizio ludico di associazione fra la polirematica, pronunciata dalla docente, e l'immagine corrispondente, raffigurata nella tessera. I bambini, divisi in squadre, si sono confrontati e hanno ipotizzato un collegamento, al fine di vincere il gioco.

Gli apprendenti, oltre a indovinare l'associazione corretta per acquisire il punto e vincere, avrebbero dovuto spiegare il significato dell'unità lessicale superiore e immaginare una situazione possibile per utilizzarla.

Successivamente, attraverso un'ulteriore attività di carattere ludico, i bambini hanno collegato ciascuna immagine del significato della polirematica

con l'immagine dell'animale che la compone, ragionando, guidati dalla docente, sul fatto che il significato complessivo dell'unità lessicale superiore non è immediatamente riconducibile a quello della somma degli elementi.

È seguito un momento di riflessione individuale, in cui i bambini hanno dovuto rappresentare, per mezzo di un disegno e aiutati dall'insegnante, il significato unitario di alcune polirematiche (Figura 2).



**Figura 2: Transcodificazione del significato di «ucel di bosco», nella quale l'apprendente ha rappresentato un individuo nel tentativo di scappare**

Lo sviluppo della metalingua, dunque, è avvenuto in maniera induttiva ed è stato formalizzato alla fine delle attività giungendo alla conclusione che si tratta di parole speciali.

Nel momento in cui è stato richiesto ai bambini se avessero sentito nel corso della loro vita quotidiana queste espressioni, una minima parte ha risposto in maniera affermativa (12%) e il dato conferma le risposte fornite dal gruppo di controllo rispetto alle richieste del test conclusivo.

Trattandosi della scuola dell'infanzia, tutte le attività sono state ovviamente condotte in forma orale.

Il quarto incontro, che prevedeva il rinforzo delle polirematiche oggetto di trattazione, ha riguardato un gioco di composizione dell'unità lessicale superiore attraverso la somma delle immagini che ne raffigurano le componenti e l'immagine del risultato (es. immagine di un *becco* + immagine di un'*oca* = immagine di un *becco d'oca*, inteso come fermacapelli). I bambini sono stati divisi in coppie e hanno dovuto, a turno, riconoscere, nel minore tempo possibile, le dodici somme relative alle polirematiche trattate. In seguito, sono state rimosse le immagini delle polirematiche e lasciati solamente gli elementi che le compongono, richiedendo alle coppie di formare delle nuove coppie per creare dei significati ancora diversi. I bambini si sono dimostrati spaesati e si è didattizzata la sensazione di incertezza, insistendo sul valore convenzionale delle polirematiche e sul fatto che le forme della lingua, oltre a essere inventate, devono anche essere utilizzate, divenire convenzionali e incontrare fortuna nella tradizione.

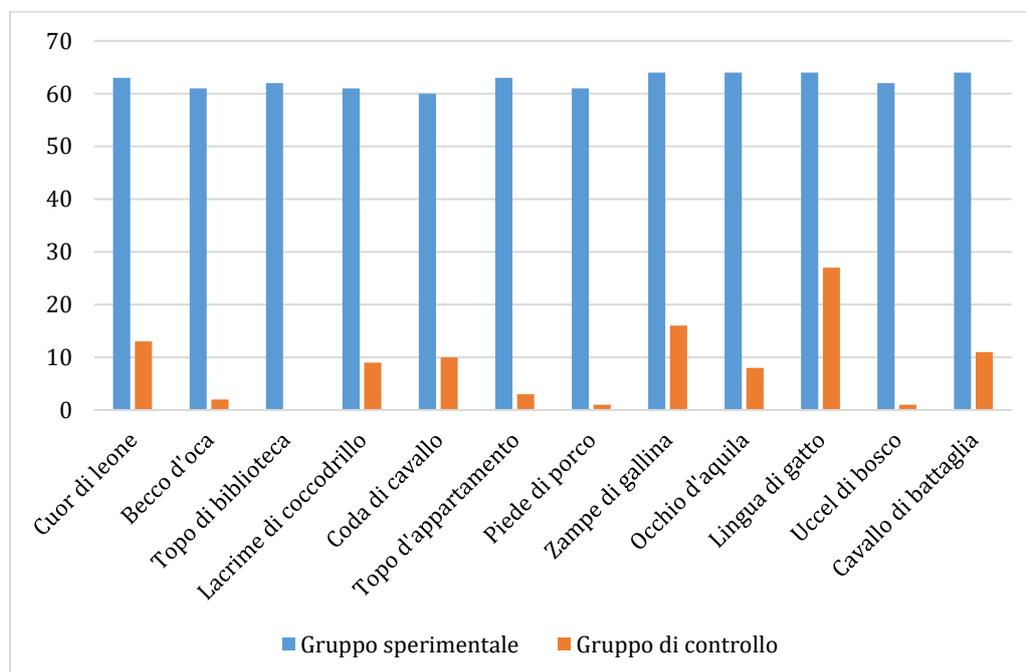
La conclusione della sperimentazione, ovvero l'ultima fase, di carattere qualitativo e soggettivo, ha riguardato l'espressione del gradimento delle attività e la manifestazione di eventuali perplessità o fonti di insicurezza, svincolandosi da una prospettiva puramente linguistico-acquisizionale e orientandosi verso aspetti qualitativi di carattere glottodidattico (Serragiotto 2016). Il momento di confronto ha permesso di discutere in maniera approfondita gli elementi trattati e ha rappresentato un'occasione preziosa per valutare l'andamento delle attività, permettendo di calibrare gli eventuali interventi successivi.

Tutti i bambini, infatti, hanno gradito le attività ludiche e, in particolare quelle di rinforzo a coppie, mentre si sono dimostrati più resistenti rispetto all'attività più creativa, legata all'invenzione di nuove unità lessicali superiori.

L'ultima attività, sempre progettata in prospettiva ludodidattica, ha preso in considerazione un quiz proiettato sulla LIM (Nitti 2016) al fine di verificare la fissazione delle strutture linguistiche: si chiedeva a ogni bambino di transcodificare verbalmente un'immagine relativa a una polirematica trattata, ma differente rispetto alle immagini precedenti, insistendo sulla tripartizione semantica relativa al significato-significante-referente (Volli 2003: 22-36).

La stessa attività è stata utilizzata anche con i gruppi di controllo per verificare la comprensione delle immagini raffiguranti il significato unitario delle polirematiche, ad esempio la figura di un becco d'oca (per fermare i capelli). I bambini che hanno transcodificato le immagini sono stati guidati dalle docenti con alcune domande, in modo da insistere sull'eventuale enunciazione della polirematica.

Il Grafico 1 mostra una forbice decisamente ampia rispetto ai risultati fra il gruppo che ha beneficiato delle attività relative alla trattazione delle polirematiche e il gruppo di controllo, che può essere venuto a contatto incidentalmente con le unità lessicali superiori richieste, non attraverso un processo glottodidattico.



**Grafico 1: Test conclusivo sul riconoscimento e sulla produzione delle polirematiche**

## 7. Conclusioni

La riflessione sugli aspetti linguistici, anche all'interno della scuola dell'infanzia, si è rivelata produttiva e ha permesso di migliorare le abilità di ricezione e produzione verbale, promuovendo, inoltre, le capacità logiche e di ragionamento:

un punto importante a favore di una larga utilizzazione della semantica nell'educazione linguistica [...] è l'immediatezza, per così dire, dell'approccio semantico, che si presta ad essere condotto lavorando su materiale linguistico concreto (Berruto 1976: 167).

L'aspetto probabilmente più sorprendente riguarda non solo il raggiungimento dell'obiettivo della comprensione delle unità lessicali superiori trattate, ma anche la capacità dei bambini di usarle appropriatamente, nonostante queste strutture necessitino di una capacità di astrazione significativa, dal momento che intervengono processi di slittamento semantico e di metaforizzazione. I bambini, infatti, hanno spiegato ad altri compagni il significato delle polirematiche inserite nella storia narrata e come giocare, a seconda delle istruzioni date per l'attività di gioco. La ricaduta delle attività sulla competenza comunicativa dei bambini è significativa, poiché le polirematiche, così

come le unità lessicali singole, «sono suscettibili di entrare in testi più ampi e contribuire, in quelli, al calcolo complessivo del significato, in modo analogo alle parole semplici» (Ježek 2005: 199).

In conclusione, questo contributo ha documentato un formato didattico sperimentato con successo nella scuola dell'infanzia e nelle *stesse Indicazioni Nazionali*, in effetti, si rileva che la documentazione delle attività è una parte significativa delle attività di progettazione, poiché «intesa come processo che produce tracce, memoria e riflessione negli adulti e nei bambini, rendendo visibili le modalità e i percorsi di formazione e permettendo di apprezzare i progressi dell'apprendimento individuale e di gruppo»<sup>4</sup>.

## Riferimenti bibliografici

- Anlar, Banu – Bayoğlu, Birgül Ural – Muluk, Bayar Nurai (2016), *A study of language development and affecting factors in children aged 5 to 27 months*, in «Ear, Nose, Throat Journal», 95, pp. 23-29.
- Bagna, Carla – Barni, Monica – Troncarelli, Donatella (a cura di) (2008), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, Milano, Franco Angeli.
- Ballarin, Elena – Nitti Paolo (2018), «Essere al nero e a luci gialle»? *Un caso studio rivolto all'acquisizione di polirematiche e collocazioni fisse in italiano L2 da parte di apprendenti arabofoni*, in Alberto Manco (a cura di), *Le lingue extra-europee e l'italiano: aspetti didattico-acquisizionali e sociolinguistici*. Atti del LI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Napoli, 28-30 settembre 2017), Milano, Officina21, pp. 103-130.
- Belsky, Janet (2009), *Psicologia dello sviluppo*, Bologna, Zanichelli.
- Berruto, Gaetano (1976), *La semantica*, Bologna, Zanichelli.
- Berruto, Gaetano (2006), *Corso elementare di linguistica generale*, Novara, UTET.
- Bigozzi, Lucia – Boschi, Filippo – Falaschi, Elena (2009), *Lessico e ortografia*, Trento, Erickson.

---

<sup>4</sup> <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf> (ultima consultazione: 20.06.2019).

- Bonifacio, Serena – Stefani, Loredana Hvastja (2016), *L'intervento precoce nel ritardo di linguaggio. Il modello INTERACT per il bambino parlatore tardivo*, Milano, FrancoAngeli.
- Bosisio, Cristina – Chini, Marina (2014), *Fondamenti di glottodidattica*, Roma, Carocci.
- Brophy, Jere (2003), *Motivare gli studenti ad apprendere*, Roma, Editrice LAS.
- Bruner, Jerome (1983), *Children's Talk: Learning to Use Language*, New York, Norton.
- Cacciari, Cristina (2011), *Psicologia del linguaggio*, Bologna, il Mulino.
- Caselli, Maria Cristina – Vicari, Stefano (2017), *Neuropsicologia dell'età evolutiva*, Bologna, il Mulino.
- Corde, Alessandra – Marelli, Carla (2004), *Lessico. Insegnarlo e impararlo*, Perugia, Guerra edizioni.
- Cortelazzo, Michele (1994), *Lingue speciali. La dimensione verticale*, Padova, Unipress.
- D'Agostino, Mari (2012), *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino.
- Danesi, Marcel (2015), *Il cervello in aula! Neurolinguistica e didattica per le lingue*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Dardano, Maurizio (1978), *La formazione delle parole nell'italiano di oggi*, Roma, Bulzoni.
- De Mauro, Tullio (2007), *Grande dizionario italiano dell'uso*, 8 voll., Novara, UTET.
- De Mauro, Tullio (2003), *Linguistica elementare*, Roma-Bari, Laterza.
- Diadori, Pierangela – Palermo, Massimo – Troncarelli, Donatella (2015), *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Roma, Carocci.
- Ferreri, Silvana (2008), *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Roma, Aracne Editrice.
- Goldberg, Adele (2003), *Constructions: A New Theoretical Approach to Language*, in «Trends of Cognitive Studies», 7/5, pp. 219-224.
- Green, Joseph (1993), *The word wall: Teaching vocabulary through immersion*, Ontario, Pippin Publishing Limited.
- Grossmann, Maria – Reiner, Franz (2004), *La formazione delle parole in italiano*, Berlino, De Gruyter.
- Hymes, Dell (1971), *On Linguistic Theory, Communicative Competence, and the Education of Disadvantaged Children*, in Murray Wax – Stanley Diamond –

- Fred Gearing (a cura di), *Anthropological Perspectives on Education*, New York, Basic Books, pp. 61-66.
- Ježek, Elisabetta (2005), *Lessico. Classi di parole, strutture e combinazioni*, Bologna, il Mulino.
- Jiménez Jiménez, Bonifacio (1986), *Didáctica del vocabulario*, Barceló, Humanitas.
- Knight, Susan (1994), *The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities*, in «The Modern Language Journal», 78, pp. 285-299.
- Laufer, Batia (1992), *How much lexis is necessary for reading comprehension?*, London, Macmillan.
- Lentin, Laurence (1972), *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans*, Paris, Les Editions ESF.
- Levorato, Maria Chiara (2002), *Lo sviluppo psicologico. Dal neonato all'adolescente*, Torino, Einaudi.
- Makkai, Adam (1972), *Idiom Structure in English*, The Hague, Mouton.
- Marello, Carla (1996), *Le parole dell'italiano. Lessico e dizionari*, Bologna, Zanichelli.
- Mariani, Luciano (2012), *La motivazione negli apprendenti linguistici: approcci teorici e implicazioni pedagogiche*, in «Italiano LinguaDue», 4/1, pp. 1-19.
- Marini, Andrea (2018), *Manuale di neurolinguistica. Fondamenti teorici, tecniche di indagine, applicazioni*, Roma, Carocci.
- Masini, Francesca (2012), *Parole sintagmatiche in italiano*, Cesena, Caissa Italia.
- Masini, Francesca (2016), *Grammatica delle Costruzioni. Un'introduzione*, Roma, Carocci.
- Mel'čuk, Igor (1998), *Collocations and Lexical Functions*, in Anthony Cowie (a cura di), *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications*, Oxford, Oxford University Press, pp. 23-53.
- Moè, Angelica (2010), *La motivazione*, Bologna, il Mulino.
- Nagy, William – Herman, Patricia (1985), *Learning words from context*, in «Reading Research Quarterly», 20, pp. 233-253.
- Nation, Paul (2001), *Learning vocabulary in another language*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Nattinger, James – Decarrico, Jeanette (1992), *Lexical phrases and language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Nitti, Paolo (2016), *Didattica della lingua seconda e TIC/ICT*, in «Scuola e Didattica», 8, pp. 40-43.
- Nitti, Paolo (2017), *Ludolinguistica e insegnamento della grammatica*, in «Scuola e Didattica», 6, pp. 41-45.
- Nitti, Paolo (2018a), *Insegnare e imparare il lessico*, in «Scuola e Didattica», 5, pp. 41-43.
- Nitti, Paolo (2018b), *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*, Brescia, Editrice La Scuola.
- Rastelli, Stefano (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- Serragiotto, Graziano (2016), *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Torino, Loescher.
- Simone, Raffaele (2007), *Verbi sintagmatici come costruzione e come categoria*, in Monica Cini (a cura di), *I verbi sintagmatici in italiano e nelle varietà dialettali*, Frankfurt am Main, Peter Lang, pp. 41-59.
- Simone, Raffaele (2011), *Fondamenti di linguistica*, Milano, McGraw-Hill.
- Stahl, Steven (1999), *Vocabulary development*, Cambridge, Brookline Books.
- Venera, Anna Maria (2014), *Arricchimento linguistico nella scuola dell'infanzia*, Trento, Erickson.
- Voghera, Miriam (1994), *Lessemi complessi: percorsi di lessicalizzazione a confronto*, in «Lingua e stile», 29/2, pp. 185-214.
- Volli, Ugo (2003), *Manuale di semiotica*, Roma-Bari, Laterza.
-



# Traguardi linguistici per l'italiano al termine del triennio

LUCA SERIANNI

---

## Linguistic goals in Italian at the end of the triennium of upper-secondary school

Based on the last school reform in Italy, the present paper shows that school education should focus on the development of students' linguistic competence in Italian. The paper makes proposals, gives examples and evidences some critical points such as the necessity to modernise grammar instruction and to dedicate more attention to aspects of textuality in all school cycles.

Partendo da alcuni spunti legati alla più recente riforma scolastica, il contributo evidenzia la necessità di porre al centro del percorso scolastico il raggiungimento della padronanza della lingua italiana da parte degli studenti. In quest'ottica, vengono avanzate proposte, portati esempi e messi in evidenza alcuni punti critici, come la necessità di rinnovare l'insegnamento della grammatica e di dedicare una maggiore attenzione agli aspetti testuali nel lavoro in classe in tutti i cicli scolastici.

LUCA SERIANNI è professore emerito di Storia della lingua italiana nell'Università "La Sapienza" di Roma e dottore *honoris causa* dell'Università di Valladolid e dell'Università Nazionale e Kapodistrias di Atene. Socio nazionale delle Accademie dei Lincei, della Crusca, dell'Arcadia, delle Scienze di Torino e dell'Accademia Virgiliana, corrispondente non residente dell'Istituto Lombardo di Scienze e Lettere, direttore delle riviste «Studi linguistici italiani» e «Studi di lessicografia italiana», si è occupato di vari argomenti di storia linguistica italiana antica e moderna. Ha scritto una fortunata *Grammatica italiana*, più volte ristampata (come Garzantina col titolo *Italiano*, nel 1997) e ha curato, con P. Trifone, una *Storia della lingua italiana* a più mani (Einaudi, 1993-94). Ha dedicato all'insegnamento dell'italiano i volumi *Italiani scritti* (il Mulino, 2003, 2007<sup>2</sup>), *Prima lezione di grammatica* (Laterza, 2010<sup>8</sup>), *L'ora d'italiano* (Laterza, 2010<sup>4</sup>), *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura* (Laterza, 2013) e *Il sentimento della lingua. Conversazione con Giuseppe Antonelli* (il Mulino, 2019).

---

L'ultima riforma della scuola che avesse l'ambizione di essere organica è quella varata dal governo Renzi con la legge 107, poi diventata operativa, dopo i relativi decreti attuativi, il 31 maggio 2017 (e nota come "La buona scuola"). Sul piano dei contenuti disciplinari, le proposte sono generalmente condivisibili, in qualche caso anche molto condivisibili (come il potenziamento della musica già nella primaria, di grande importanza cognitiva, oltre che culturale). Manca però l'idea della centralità delle tre materie che sono l'asse portante della scuola, di oggi e di domani: l'italiano, la matematica e le scienze. Sono le materie sulle quali si è fondata l'Accademia Nazionale dei Lincei per organizzare, su scala regionale, seminari di aggiornamento e di approfondimento, a struttura laboratoriale, rivolti ai docenti dei vari ordini di scuola.

È probabile che la sottovalutazione si debba, banalmente, al fatto che per le tre aree disciplinari non si prevedono spostamenti né verticali, da un ciclo all'altro, né orizzontali, con cambiamento del monte orario all'interno di un medesimo ciclo. Ma la cosa desta comunque qualche perplessità, proprio in un documento che si proponeva di rimettere in discussione *routines* didattiche consolidate.

Vanno posti nel giusto rilievo alcuni dati di fatto. È vero che non bisogna cedere al generale pessimismo, trascurando le punte di eccellenza che la nostra scuola è in grado di assicurare anche nel confronto con altri Paesi. Senza un'adeguata formazione negli anni decisivi della scuola non sarebbe spiegabile, per esempio, la buona posizione degli scienziati italiani nelle valutazioni internazionali di ambito scientifico, come il *Field Weighted Citation Impact*, che misura la qualità degli articoli in base al numero di citazioni e che vede abitualmente l'Italia in ottima posizione internazionale. Ma la precaria padronanza media della massa studentesca nelle discipline portanti non va sottovalutata; e non va sottovalutato nemmeno il fatto che stiamo parlando delle fondamenta di qualsiasi percorso di istruzione. La lingua materna (nel nostro caso l'italiano) – come ha scritto una scienziata, l'immunologa Maria Luisa Villa – «ha una superiore capacità di dar corpo ai pensieri e di trasformarli in parole chiare, perché nel corso dell'acquisizione infantile essa plasma in modo duraturo le strutture della mente» (Villa 2013: 39); quanto alla matematica, si tratta del fondamento di qualsiasi processo di ragionamento astratto, che ci permette di stabilire legami e dipendenze e di verificarne la validità attraverso una dimostrazione; e le scienze sono gli strumenti di conoscenza della realtà materiale che ci circonda e le componenti fondamentali dei processi attraverso i quali gli uomini sono intervenuti sulla natura nel corso dei secoli, modificandone la stessa percezione.

Si tratta insomma di saperi prioritari e preliminari rispetto alla stessa "alfabetizzazione digitale" della quale si preoccupa, prevedibilmente, "La buona scuola"; si tratta di una dotazione che va costruita e arricchita in vista

di una cittadinanza consapevole, cioè di un obiettivo che riguarda la totalità degli studenti che arrivano all'esame di Stato, da quelli che frequentano i licei a quelli degli istituti tecnici e professionali, le due categorie che, da sole, coprono circa la metà dell'insieme. Occorre reagire con forza all'atteggiamento di chi vorrebbe una scuola orientata solo sulle conoscenze immediatamente applicabili nel mercato del lavoro, un mercato oltretutto dagli assetti in continuo riassetamento per la rapidissima evoluzione tecnologica. Continuo a credere in una scuola che abbia al suo centro la formazione dell'individuo, che lo addestri a ragionare, a riflettere sulla realtà, su sé stesso e sulla società di cui fa parte: e non mi curo che ciò possa essere stato definito il "mito di un curriculum di studi generalista" (Pedrizzi 2009), col parallelo vagheggiamento del triennio della scuola superiore finlandese in cui lo studente può comporre a suo piacere più moduli a disposizione. La scuola non è un supermercato e, senza disconoscere le buone prestazioni degli studenti di Helsinki, credo che ogni Paese abbia una sua fisionomia storico-culturale che va gelosamente mantenuta.

L'importanza di una formazione vista come un valore in sé, disinteressato, è stata sostenuta tra gli altri da un grande intellettuale calabrese, Nuccio Ordine, il cui *pamphlet* dal titolo provocatorio, *L'utilità dell'inutile* (2013), ha avuto un successo straordinario, con edizioni già apparse anche in francese, spagnolo, greco e in corso di realizzazione tra l'altro in tedesco, cinese, turco, bulgaro.

Quel che serve è ripensare l'insegnamento, senza illudersi che possa essere accresciuto il monte ore, ma puntando invece sulla riorganizzazione dei contenuti e, soprattutto, delle prove di verifica. Mi soffermerò qui sull'italiano, procedendo, per comodità espositiva, per singoli punti con l'intento non tanto di delineare ambiziosi e astratti quadri d'insieme, quanto di suggerire concrete riflessioni operative. Una premessa: per l'italiano, più che in qualsiasi altra materia, esiste continuità tra i vari segmenti scolastici. Il bambino, nel primo giorno di scuola, sa già usare, poniamo, le preposizioni nei costrutti fondamentali, e solo via via arricchirà la sua competenza linguistica di usi meno centrali e imparerà a riflettere sulla lingua che usa o che legge. Ma questo percorso non si compie mai una volta per tutte e va continuamente richiamato, senza paura di essere elementari. I "traguardi linguistici" conclusivi presuppongono il pieno possesso delle tappe precedenti; se questo possesso non c'è, o è stato compromesso da vicende personali, va ripristinato.

Mi limito a due aspetti.

1. Teoria grammaticale. È un comparto che va profondamente rinnovato, specie nella secondaria inferiore, che non a caso è il segmento formativamente più debole del nostro sistema scolastico. Si insiste troppo sulla tassonomia («Come si classificano le preposizioni? Proprie e improprie» ecc.) e su distinzioni che non apportano lumi sul funzionamento della lingua, ma che si trascinano per pura inerzia. Qual è l'utilità di distinguere tra complemento di

agente e di causa efficiente (in italiano, non in latino) o tra complemento di compagnia e di unione? Più in generale: si dovrebbe partire non dalla definizione astratta, ma risalire dalla concretezza degli usi reali alle funzioni linguistiche via via svolte. Un esempio. Più interessante della definizione, peraltro banale, di “complemento di moto a luogo” è abituare l’alunno a riconoscere la varietà di manifestazioni superficiali in cui esso si realizza (e del cui uso, in quanto madrelingua, ha già padronanza): se dico «Vado a Napoli», ma «Vado da Paolo / da lei» o anche, poniamo in una favola, «Andò da un leone», è perché la preposizione cambia a seconda che l’elemento retto sia o non sia animato. E ai ragazzi di liceo si può far notare che alcuni noti precetti evangelici che sembrano smentire questo uso («Lasciate che i bambini vengano a me», «Venite a me voi tutti che siete affaticati e oppressi») dipendono dal soggiacente modello latino: *Sinite parvulos venire ad me* Mt 19 14 e *Venite ad me omnes qui onerati et solliciti estis* Mt 11.28. Lo stato in luogo si esprime normalmente con *a*, ma anche con *in*, specie con un riferimento generico: «vivo a Pescara», ma «vivo in città», e non «in campagna», oppure per indicare un interno («Hai guardato nell’armadio?»); e, in usi formali e codificati, anche un riferimento specifico: «Giuseppe Russo, notaio in Milano». Così, l’idea dell’allontanamento da un luogo (il “moto da luogo”) si esprime normalmente con *da*, ma in alcuni casi ricorre anche il più antico *di*: *uscire di casa* e, in accezione figurata, *uscire di testa*.

Fortunatamente, si sta sempre più diffondendo nella didattica un approccio fondato sulla linguistica testuale, che valorizza i due requisiti essenziali di un testo orale o scritto: coerenza e coesione (e i test INVALSI, allestiti con grande sapienza didattica, si fondano proprio su questi presupposti). È proprio qui che si deve insistere, puntando sulla consapevolezza dell’uso linguistico e sulla comprensione del testo; deprimendo un certo grammaticalismo fine a sé stesso in favore della semantica e della formazione delle parole.

Ho citato poco fa il Vangelo; colgo l’occasione per ricordare che il catechismo della Chiesa cattolica è stato rinnovato *ab imis* quanto alla sua formulazione nel 1992, abbandonando lo schema domanda-risposta del catechismo tridentino o del catechismo “maggiore” di Pio X («Che vuol dire la parola *onnipotente?*» – «La parola *onnipotente* vuol dire che Dio può fare tutto quello che vuole»), in favore di un testo insieme chiaro e di grande respiro teologico. Mi piacerebbe che i libri di testo – le grammatiche, ma anche i manuali di materie scientifiche, in verità – prendessero spunto dal rinnovamento avvenuto nella Chiesa cattolica, stimolando la riflessione oltre alla memorizzazione di formule, che pure molte volte può essere un passaggio ineludibile; ma in ogni caso è un mezzo, non un fine.

2. Tipologia degli esercizi. La sperimentazione *in corpore vili* non è solo una procedura tipica delle scienze sperimentali. Anche nella lingua, la verifica sulla realtà concreta è un momento centrale. La batteria di esercizi proposta dal manuale adottato è necessariamente generica, quanto alle tipologie di

istituti: non è la stessa cosa insegnare in un blasonato liceo classico frequentato dalla buona borghesia e in un istituto professionale della periferia degradata di una grande città. Non solo: ogni insegnante sa bene che non esiste una classe uguale all'altra; e, solo che abbia un po' d'esperienza e di passione per questo mestiere, adatta la sua didattica alla mutevole e viva realtà che si trova di fronte. Un'ottima palestra è rappresentata dai giornali, per vari motivi: 1. se l'obiettivo è quello di far raggiungere a un diciottenne scolarizzato una soglia di cittadinanza consapevole, la capacità di capire un articolo generalista rappresenta un traguardo che deve essere raggiunto universalmente; 2. a differenza di quello che si sente dire spesso, i giornali sono scritti bene e riflettono abitualmente i requisiti di un testo argomentativo, ossia di una tipologia testuale che, proprio per il suo stimolo cognitivo, costituisce l'esperienza più formativa per l'addestramento linguistico di un adolescente; 3. i temi che possono essere trattati in un giornale (o in un suo supplemento) allargano utilmente l'orizzonte di idee dello studente, spingendolo a confrontarsi con argomenti, la sociologia, l'economia, la geostoria, che in generale sono assenti o emarginati dall'offerta didattica.

Proporrò un esempio (da un articolo di Stefano Rodi, apparso in «Sette – Supplemento del “Corriere della Sera”» del 5.12.2014; titolo: «I grappoli che rendono più verde la Franciacorta»; sommario: «La sfida è iniziata negli anni 90: per primi coltivarono viti senza prodotti chimici. Una scelta vincente. Ora condivisa da altri produttori»). Leggiamo le prime righe:

Fare i pionieri è sempre difficile. Significa aprire una nuova strada e, quel che è forse peggio, bisogna farlo sotto gli sguardi scettici di quelli che stanno attorno. È sempre stato così, ed è successo anche in Franciacorta, con la produzione del vino biologico. Coltivare viti senza prodotti chimici, gestire aziende agricole che misurano e limitano il proprio consumo di acqua e combustibile, che tutelano la biodiversità del terreno sul quale lavorano, che si impegnano ad assorbire quantità significative di CO<sub>2</sub> e che, alla fine, conquistano credibilità e riconoscimenti internazionali, suscitava solo sorrisi sprezzanti e sguardi di compassione.

Il brano offre, intanto, la possibilità di qualche ovvio, ma sempre utile, incrocio interdisciplinare. Credo che, a parte i ragazzi lombardi, nessuno sarebbe in grado di identificare la Franciacorta, senza ipotizzare avventurosamente che si tratti di un curioso modo per riferirsi alla patria di Macron; eppure non si tratta di un dato inerte (come potrebbe essere l'inventario degli affluenti di destra e di sinistra del Po, in voga nella scuola dei miei tempi), sia per l'importanza di quel territorio in ambito enologico sia, più in generale, per la vitalità di tante regioni storiche, con una fisionomia specifica all'interno delle regioni amministrative, dal Canavese al Marchesato. Sciogliere la formula CO<sub>2</sub> è certamente più facile che non individuare dov'è la Franciacorta; ma siamo proprio sicuri che, se l'esercizio consistesse in un cloze da riempire e quindi si dovesse rispondere a una domanda come «Scegli quale ele-

mento o composto chimico è adeguato al contesto tra a. anidride carbonica, b. ossigeno; c. idrogeno; d. azoto», la risposta sarebbe così scontata? Il sovrascopo didattico di una domanda come questa è quello di far capire che nella cultura non esistono compartimenti stagni e che la competenza linguistica ha un carattere trasversale. Non si tratta di una domanda (solo) di chimica; anche un uso consapevole della lingua – quello che ci aspettiamo in un diciottenne al termine della secondaria superiore – presuppone che si sappia non solo cosa è l'anidride carbonica, ma si abbia anche un'idea della sua ridottissima proporzione nell'aria (molto al di sotto dello 0,1%) e delle conseguenze generali che un suo incremento può determinare sull'ambiente e sugli esseri viventi, a partire dall'uomo.

Ma il brano, si capisce, serve soprattutto a saggiare competenze linguistiche in senso stretto. Da quelle più ovvie, lessicali, a quelle legate alla coerenza testuale. Per il primo caso, pensiamo a *scettici*: se siamo convinti che una parola del genere debba appartenere alla dotazione lessicale di tutti i ragazzi (ed è certamente così), immaginiamo una domanda a risposta multipla, nella quale si debba individuare l'unica parola accettabile tra a. *scettici*, b. *entusiastici*, c. *tattici*, d. *avid*. I distrattori fanno leva o su semplici somiglianze foniche (*tattici*) o su incongruenze semantiche (l'antonimo *entusiastici*, o *avid*, che può indurre in errore per il frequente abbinamento con *sguardi avidi*; ma qui il testo è chiaro: allude all'indifferenza con cui gli innovatori audaci sono circondati all'inizio della loro esperienza). Nulla vieta, poi, se l'insegnante lavora in un liceo classico, scientifico o delle scienze umane, ossia in una scuola in cui si studia un po' di filosofia, di richiamare anche il valore originario di *scettico*, insieme con la duplicità di accezioni che hanno assunto altre parole di originaria matrice filosofica, poi adoperate in tutt'altro senso nella lingua comune: un conto è l'*idealismo* platonico, un conto è l'*idealismo* di una ragazzina dodicenne che vagheggia il principe azzurro.

Alla lingua nella sua dimensione logica possono rispondere altri due esercizi. Il primo, che potremmo anche chiamare il "gioco dell'intruso" consiste nel manipolare il testo, in modo da renderlo inaccettabile e di chiedere allo studente di correggerlo o almeno di individuare il punto in cui la coerenza testuale è compromessa. Immaginiamo di scrivere «Coltivare viti **con** prodotti chimici ecc.»; occorre capire che, in un brano che celebra il ricorso a metodi naturali e tradizionali nella coltivazione delle viti, quel *con* comporterebbe una lesione sul piano argomentativo. Il secondo esercizio coinvolge più direttamente la capacità del discente di inferire una conclusione da quel che legge. La consegna, alla fine del brano che avete letto, può essere la seguente: «Immagina che l'articolo si interrompa qui; quale tra le due seguenti conclusioni ti sembra accettabile e perché: a. «Adesso, 15 anni dopo, un terzo della zona coltivata a viti, cioè circa 1.000 ettari, sta passando all'agricoltura biologica»; b. «Adesso, 15 anni dopo, un terzo della zona coltivata a viti, cioè circa 1.000 ettari, ha abbandonato l'agricoltura biologica». Capire qual è la progressione

logica di un'argomentazione, insomma dove va a parare chi parla o scrive sostenendo una certa tesi è fondamentale: diventato adulto, il ragazzo abituato a interpretare criticamente i messaggi che riceve sarà meno facilmente preda dell'imbonitore di turno; sarà dunque un cittadino migliore.

Se è vero che la lingua materna ha una vocazione trasversale, in quanto letteralmente attraversa gli altri saperi, l'insegnante d'italiano, proprio come responsabile di una disciplina che si propone di addestrare e di sviluppare le competenze linguistiche dell'alunno, ha una responsabilità particolare. Non è, né deve essere, un tuttologo; ma deve saper sollecitare all'occorrenza la collaborazione di colleghi di altre discipline per affrontare argomenti che esulano dalle sue specifiche competenze. Assegnare un tema sull'inquinamento atmosferico (non è certo un esempio peregrino) significa o dare lo stura a tipici discorsi da uomo della strada, che non fanno maturare nessuna coscienza critica nell'alunno e che ne testano, tutt'al più, la capacità di buttar giù qualche frase grammaticalmente corretta. Invece, il tema, superata la fase del "parlare di sé", indubbiamente adeguata per la fascia della seconda infanzia e della prima adolescenza, è un esercizio complesso, il punto d'arrivo di un percorso guidato.

Per questo sono convinto che, prima di arrivarci, bisognerebbe puntare su una serie di esercizi specifici: che non sono affatto una "perdita di tempo" e nemmeno un'attività pedestre, ma un salutare apprendistato per un'attività complessa in cui il classico "tema" può essere, semmai, il punto d'arrivo.

Ho ricordato il cloze e, in generale, il lavoro su un testo ben formato, per riconoscerne i meccanismi che lo rendono ben funzionante e per arricchire la competenza lessicale. Ma ricordiamo l'importanza del riassunto, anche nel biennio delle superiori. Perché sia utile il riassunto deve essere vincolato a una serie di consegne rigide: occorre individuare le "unità informative" presenti nel testo di partenza e gerarchizzarle, distinguendo quelle irrinunciabili e quelle che, in una versione ridotta, possono cadere; e occorre imparare a mantenersi entro uno spazio prefissato (di battute, se ci si serve del computer, di parole o, al limite, di colonne di foglio protocollo, se l'esercizio è svolto in classe). Non sarà inutile ricordare che il giornalista impara il suo mestiere proprio riassumendo un testo o, all'occorrenza, sviluppando un lancio di agenzia. In entrambi i casi siamo agli antipodi rispetto all'ingenua convinzione studentesca (forse non sufficientemente contrastata da tutti gli insegnanti) che "quanto più si scrive, meglio è". In generale, è vero l'esatto contrario, almeno in un testo argomentativo o descrittivo (e non credo che i nostri studenti abbiano come modello, in un compito in classe, il Tolstoj di *Guerra e pace*).

Lavorare sulla lingua deve accompagnare anche l'attività dell'insegnante nel triennio delle superiori; e so bene quanto ciò sia difficile, per la concorrenza oraria della letteratura. Ma i testi letterari non dovrebbero essere gravati di oneri che non competono loro: non possono diventare occasioni di

esercizi linguistici, per non essere mortificati e per non spegnere nel ragazzo una qualsiasi fiammella d'interesse per la lettura; d'altra parte, il testo letterario è per sua natura plurivoco e non si presta a quell'interpretazione stringente e puntuale che è propria del testo argomentativo.

Brani letterari sono presenti anche nei test INVALSI e sono, anche in questo caso, scelti con meditata sapienza; tuttavia, anche per l'intensa batteria di domande che li accompagna, non tutte le richieste appaiono suscettibili di risposta univoca, che è la condizione tipica di un questionario consistente in risposte chiuse. Prendiamo, come esempio, l'adattamento di un racconto di Erri De Luca, proposto per la 1<sup>a</sup> secondaria di primo grado nel 2013, «Come sono diventato portiere»: è un testo che, a mio parere, potrebbe essere proposto anche a studenti più grandi. È la storia di un bambino che, in un cortile, vorrebbe giocare a pallone con ragazzini più grandi, «che avevano nove o anche dieci anni»; ma gli altri lo ignorano, finché gli si presenta un'occasione: il pallone finisce su un terrazzino al primo piano e il nostro, vincendo la paura e stimolato anche dallo sguardo di una bambina che lo guardava da una finestra del terzo piano, si arrampica pericolosamente su un vecchio tubo arrugginito e riprende il pallone agognato. Ma quando si volta per guardare la bambina, vede che lei è sparita.

Il testo è molto ben scelto: ha protagonisti che condividono l'orizzonte esperienziale dei discenti, allude con delicatezza alle prime manifestazioni di interesse per l'altro sesso, è scritto in una lingua piana anche se letterariamente scaltrita: «la mia paura era timida» dice a un certo punto il protagonista per sottolineare, con un ardito accostamento di termini, che, rispetto al timore di affrontare un'arrampicata pericolosa era ancora maggiore quello di non mostrarsi coraggioso di fronte agli altri ragazzi e alla muta e distaccata osservatrice del terzo piano. La gran parte delle domande sono perfettamente calibrate. Per esempio, quando si chiede: «Individua l'unica frase che non corrisponde a ciò che l'autore vuole sottolineare, quando descrive la rischiosa arrampicata dell'io narrante, dicendo "Sotto di me si erano azzittiti i commenti"» proponendo quattro risposte («a. Tutti avevano smesso di parlare; b. Si era creata un'atmosfera di attesa; c. I giocatori erano in ansia per il protagonista; d. I giocatori non avevano più voglia di giocare»), occorre selezionare d., per ragioni di logica: voglia o non voglia, i giocatori non potevano giocare senza la palla, finita appunto sul terrazzino. Ma quando si chiede di segnare con una crocetta le caratteristiche che, in base al testo, ha il protagonista del racconto, se non ci sono dubbi sul fatto che sia «agile», che non sia «violento» (subisce la prepotenza iniziale degli altri ragazzi, che non vogliono farlo giocare), che non sia «grasso», è più difficile dire se sia «coraggioso» (la paura c'è, per quanto «timida», al punto – scrive De Luca – «che si sarebbe vendicata dopo, la sera nel buio del letto, col fruscio dei fantasmi nel vuoto») o se sia esattamente «innamorato» della bambina, irrigidendo così un sentimento molto più sfumato e più congruo alla giovanissima età del protagonista.

Il fascino del testo letterario sta anche in questi particolari e nel suo recalcitrare a incasellamenti rigidi; e per questo la verifica della comprensione trova la sua prova ottimale non nella letteratura, bensì nella saggistica, anche quella rivolta al largo pubblico, che figura in un giornale o in un settimanale. Il problema è, specie per gli insegnanti del triennio liceale, riuscire a ritagliare un po' di tempo anche per queste operazioni; più facile il compito per gli insegnanti di scuola media, del biennio e anche del triennio tecnico e professionale in cui il programma di letteratura ha, per sua natura, vincoli molto più laschi rispetto a quel che avviene, comprensibilmente, in un liceo. Quanti sono i docenti di un tecnico industriale o di un alberghiero che fanno studiare Poliziano, Tasso o Parini (per restare ad autori canonici)?

In ogni caso si può ottimizzare il tempo, per non incidere troppo sul percorso di storia della letteratura. Per esempio, prevedendo un percorso a tre tappe, in ciascun quadrimestre. Prima tappa: in una lezione di un'ora il docente legge analizza e commenta insieme con gli alunni un testo di tipo argomentativo (per esempio un classico editoriale), sondandone l'effettiva comprensione, sia di singole parole, sia di eventuali sfumature ironiche, sia dei contenuti, magari attraverso la verifica fondata sul meccanismo vero / falso. Seconda tappa: si assegna, come compito a casa, un testo analogo, puntando più sulla produzione che non semplicemente sulla comprensione e invitando gli studenti a fare tutte le ricerche che credono in rete, selezionando le fonti ed esplicitando la provenienza. Terza tappa: compito in classe, valutabile come tale, che preveda comprensione del testo-stimolo e produzione di un testo nuovo. I ragazzi vi arriverebbero alla luce delle esperienze svolte, quindi si spera con una certa consapevolezza. In termini orari l'incidenza di questo percorso è minima: solo un'ora per quadrimestre (prima tappa; la seconda tappa rientra nei compiti a casa e la terza nelle ore riservate ai compiti in classe).

Ho voluto fare un riferimento abbastanza ampio alla filosofia didattica dei test INVALSI per osservare che le mie personali convinzioni in tema di didattica dell'italiano trovano un significativo riscontro in un genere di prove che pone al centro della lingua il testo e la sua comprensione: un obiettivo che interpella qualsiasi insegnante, quale che sia la materia impartita. Si tratta di un punto d'incontro essenziale, che non pregiudica, evidentemente, approfondimenti in cui il contributo di ogni disciplina torni ad essere specifico e caratterizzante. E in questa prospettiva, cioè dopo aver assicurato un adeguato possesso della lingua, anche allo studio della letteratura può e deve essere assicurato tutto lo spazio che le compete nel triennio conclusivo.

## Riferimenti bibliografici

Ordine, Nuccio (2013), *L'utilità dell'inutile*, Milano, Bompiani.

Pedrizzi, Tiziana (2009), *La favola dell'educazione generalista che ha danneggiato i nostri studenti*, in «il sussidiario.net» 26.8.2009 (<https://www.ilsussidiario.net/news/educazione/2009/8/26/scuola-la-favola-dell-educazione-generalista-che-ha-danneggiato-i-nostri-studenti/35861/>, ultima consultazione 30.05.2019).

Villa, Maria Luisa (2013), *L'inglese non basta*, Milano-Torino, Pearson Italia.

---

# Superstizioni grammaticali

ADRIANO COLOMBO

---

## Grammatical superstition

The article proposes a revision of some current ideas in Italian grammar textbooks, which are not supported by an in-depth analysis of data. An example is the the so-called comparative and superlative degrees of adjectives, presented as a morphological phenomenon, while in Italian it is a syntactic phenomenon and does not concern only adjectives. Another problematic case are modal verbs in Italian (also called “servili”), which are often associated with aspectual verbs as well as causative and perceptive constructions. These verbs are currently described as forming a single composite predicate with the main verb. However, this analysis can be questioned by some counter-arguments, and should therefore be revised. These examples lead to the conclusion that grammar teaching in school should be based on reflection on linguistic data, rather than grammatical rules.

Il contributo propone una revisione di alcune distinzioni e regole ripetute senza riflettere nelle grammatiche scolastiche, che, a un esame più approfondito, appaiono prive di fondamento. Un esempio è la distinzione dei “gradi dell’aggettivo”, presentati come fatto morfologico mentre in italiano si tratta di un procedimento sintattico e non specifico dell’aggettivo. Un altro campo problematico è quello dei verbi “servili”, spesso associati ai verbi aspettuativi e alle costruzioni fattitive e percettive; in tutti questi casi, si afferma perentoriamente, il verbo reggente e l’infinito formerebbero un predicato unico composto. Questa analisi va incontro ad obiezioni e dovrebbe essere quanto meno problematizzata. Con questi esempi l’autore sostiene l’idea che la grammatica a scuola dovrebbe essere “riflessione” e non “catechismo”.

ADRIANO COLOMBO ([adricolo1@alice.it](mailto:adricolo1@alice.it)) è stato insegnante nelle scuole secondarie di secondo grado, esperto in diversi progetti nazionali di ricerca didattica, docente a contratto all’Università di Bologna. È stato segretario nazionale dei Giscel dal 2004 al 2008.

---

## 1. Introduzione

Chi circa un mezzo secolo fa ha cominciato a usare l'espressione "riflessione sulla lingua" al posto di "insegnamento della grammatica", lo ha fatto con l'auspicio che la grammatica a scuola cessasse di essere un catechismo di definizioni e prescrizioni presentate come verità di fede, ma diventasse appunto un riflettere, una costruzione di ipotesi da verificare sui dati della lingua: un'esperienza di metodo scientifico (dove "scientifico" non significa accertato una volta per tutte, ma sottoposto a verifica e controversia)<sup>1</sup>. Purtroppo l'editoria scolastica, con rare e non fortunate eccezioni, ha preferito adagiarsi nella ripetizione di un approccio dogmatico, dove le affermazioni non si presentano come il risultato di una generalizzazione di dati, esempi e controesempi; dove le "tre analisi" (grammaticale, logica, del periodo) sembrano lo scopo supremo, ma che si possano dare criteri di verifica della correttezza di un'analisi è l'ultimo dei pensieri<sup>2</sup>.

In queste note (che saranno, se un dio lo vorrà, le prime di una piccola serie) intendo discutere non le grandi scelte che orientano una descrizione grammaticale (come il modello di riferimento, valenziale o altro, l'approccio più o meno formale o nozionale, ecc.), ma alcuni punti particolari della grammatica italiana che sono nei testi luoghi comuni, ripetuti da tutti senza pensarci (e questo preoccupa); a volte mi sembrano del tutto privi di fondamento (e per questi userò il termine "superstizioni grammaticali", che sono grato a Matteo Viale di avermi suggerito); altre volte passibili di dubbi, approfondimenti, revisioni, sul piano teorico (dove sono oggetto di dibattito) e/o sul piano didattico.

## 2. Una superstizione: i gradi dell'aggettivo

Un esempio di superstizione grammaticale è la teoria dei "gradi dell'aggettivo", che regolarmente incontriamo nella trattazione della morfologia dell'aggettivo. La trovo ripetuta in termini pressoché uguali in tutti i manuali di grammatica per i vari livelli di scuola che ho consultato. Cito da uno dei più diffusi nella scuola media: «gli aggettivi qualificativi possono esprimere tre gradi di intensità [...]. L'aggettivo qualificativo è di grado positivo quando esprime solo l'esistenza di una qualità, senza precisarne la misura. L'aggettivo qualificativo è di grado comparativo quando esprime un confronto tra

---

<sup>1</sup> Di cui restano un modello insuperato gli "esperimenti grammaticali" sperimentati e proposti da Maria G. Lo Duca (1997).

<sup>2</sup> Qualche anno fa, da un esame condotto su circa venticinque libri di testo destinati ai tre cicli scolastici, mi è risultato che la parola "verificare" compariva in tutto una sola volta in un solo manuale; cfr. Colombo 2015: § 6.3.

due termini (detti primo e secondo termine di paragone) rispetto a una certa qualità». Esempio «Stefano è **più bello** di Marco» (Zordan 2016: 170). In alto nella pagina una testatina ci avverte che siamo nella parte del libro «3. Morfologia». La mia obiezione è: che cosa c'è di morfologico nel preporre a un aggettivo un avverbio (*più*, o il suo corrispettivo *meno*), come si può fare con cento altri avverbi? (da *molto* a *poco*, a *straordinariamente*...). Certo, *più* e *meno* esigono di aggiungere un termine di paragone, creano cioè una struttura sintattica di comparazione. La quale è forse prevalente, ma non certo esclusiva degli aggettivi. Alcune grammatiche ammettono che la comparazione può riguardare un avverbio (“Stefano corre *più forte* di Marco”), nessuno ricorda che può investire un complemento avverbiale (“Stefano abita *più in alto* di Marco”), un nome (“Stefano ha *più soldi* di Marco”), un verbo (“Stefano *ha bevuto più* di Marco”). Perché non si dice che negli ultimi due esempi il nome *soldi* o il verbo *bere* si trovano in un particolare “grado”?

Bisogna risalire all'Ottocento per trovare chi abbia dubitato di questa favola. In quel secolo Severino Fabriani, un pio sacerdote modenese che si era dedicato all'insegnamento della lingua orale ai sordomuti (e per questo fondò un ordine di suore e un istituto che funzionano tuttora), scrisse una *Grammatica della lingua italiana*, pubblicata postuma nel 1875, ispirata ai principi della “grammatica ragionata” sviluppata dagli illuministi francesi. Nella sua grammatica Fabriani non parla di gradi dell'aggettivo; nel capitolo dedicato alle «parole qualificanti» (l'autore rinnova tutta la terminologia delle parti del discorso nel tentativo di renderla più razionale e trasparente), si limita a osservare che «le parole qualificanti formali, terminanti in *-iore* mostrano una comparazione nella misura di quantità o qualità comune a diversi oggetti» (Fabriani 1875: 19); in sostanza, tratta come comparativi le sole forme *maggiore*, *minore*, *migliore* e *peggiore*, quelle che l'italiano ha ereditato dal comparativo morfologico del latino; lo stesso già aveva fatto nella sua *Grammatica ragionata* (1771) il primo e maggiore grammatico italiano di questa tendenza, Francesco Soave.

Fabriani aveva esposto i principi a cui doveva ispirarsi una grammatica ragionata in certe sue *Lettere logiche* edite nel 1838. In queste non aveva toccato la questione dei comparativi; ma quando nel 1857 un suo nipote pure prete, Pio Sirotti, le ripubblicò, vi aggiunse una *Nota alla lettera IV* che chiarisce le ragioni della scelta. Criticando l'affermazione di Salvatore Corticelli (autore di una fortunata grammatica italiana uscita nel 1745 e in uso fin oltre la metà dell'Ottocento) secondo cui «i comparativi nella nostra lingua si formano con aggiungere le particelle *più* o *meno* le quali significano accrescimento o diminuzione» (1773: 11), Sirotti osserva: «Tutta la comparazione adunque sta in quelle particelle, e quindi è falso che gli aggettivi, ossia le qualificanti, nella nostra lingua abbiano il grado di comparazione» (Fabriani 1857: 73).

Non si poteva dire meglio. In effetti, l'idea dei gradi dell'aggettivo è trattata con cautela nelle grammatiche italiane di riferimento (quelle cioè non destinate direttamente alla scuola, ma agli studiosi e agli studenti universitari) uscite dal 1988 in poi. Solo la «grammatica ragionevole» di Lo Duca e Solarino (2004) ripete le formule delle grammatiche scolastiche. Luca Serianni, nella sua *Grammatica italiana*, sembra non volersene assumere la responsabilità: «Fermo restando che le possibilità di intensificare una qualità, sul piano linguistico-espressivo, sono virtualmente illimitate, per l'aggettivo qualificativo la grammatica ha codificato tre modalità funzionali di espressione della qualità, ossia tre tipi di gradazione (o gradi)» (Serianni 1988: 178 V.56). La *Nuova grammatica italiana* di Salvi e Vanelli nomina «il cosiddetto "grado comparativo" degli A» (Salvi, Vanelli 2004: 171). La *Grande grammatica italiana di consultazione* curata da Lorenzo Renzi e Giampaolo Salvi, nel capitolo dedicato al sintagma aggettivale, scritto da Maria Teresa Guasti, si limita a questa secca annotazione: «Altri modificatori, come *meno*, *più*, hanno la funzione di mettere a confronto il grado della qualità espressa dall'aggettivo» (Guasti 1991: 321); dunque, come diceva don Sirotti, la comparazione sta tutta in quegli avverbi modificatori.

Per trovare una presa di posizione del tutto chiara bisogna infine ricorrere alla *Grammatica della lingua italiana* di Christoph Schwarze, cioè a un autore che non ha per madrelingua l'italiano, ma una lingua come il tedesco che (al pari dell'inglese) ha davvero per gli aggettivi un comparativo e un superlativo morfologico (*schön* 'bello', *schöner* 'più bello', *schönst* 'il più bello'): «L'aggettivo italiano [...] non ha procedimenti di flessione per la formazione del comparativo e del superlativo; le due categorie corrispondenti si formano con procedimento sintattico» (Schwarze 2009: 171); cosa che non significa ignorare la comparazione: al contrario, nella parte di questa grammatica che assume un punto di vista nozionale, un intero capitolo è poi dedicato all'insieme dei procedimenti di comparazione.

Tutto quanto si è detto si estende al cosiddetto superlativo relativo, che pure non è una forma dell'aggettivo ma un costrutto sintattico: premettendo a *più* o *meno* l'articolo determinativo si crea un riferimento specifico ad un singolo oggetto, e lo si paragona a tutta una classe di oggetti: "Il più avvincente tra i romanzi di Camilleri". Lo spiegava bene Francesco Soave nella citata *Grammatica ragionata*, dove lo chiamava «superlativo di paragone»: «In tanto poi il superlativo di paragone richiede sempre l'articolo, in quanto appunto l'oggetto, al quale egli si aggiunge, resta da lui assolutamente, e precisamente determinato fra tutti quegli altri, con cui egli si paragona» (Soave 1771/1802: 35-36).

Ma c'è almeno un "grado dell'aggettivo" prodotto morfologicamente, il "superlativo assoluto" creato col suffisso *-issimo* (più di rado *-errimo*)? Naturalmente esiste, ma non ha niente a che fare coi procedimenti comparativo e superlativo relativo. Non è parallelo al superlativo delle lingue che ne hanno

uno morfologico, come l'inglese e il tedesco: il superlativo in *-est* dell'inglese e in *-st* del tedesco non corrisponde al nostro superlativo assoluto, ma al superlativo relativo: "una strada lunghissima" è in inglese *a very long road*, non certo *\*a longest road*, mentre *the longest road* è 'la strada più lunga' (fra tante). Per evitare equivoci le grammatiche di riferimento più moderne non parlano, per l'italiano, di un "superlativo assoluto", ma di un *elativo*, che non è un "grado", ma un alterato: *bianchissimo* non va messo in serie con *più bianco*, ma con *biancastro*, *piccolissimo* con *piccoletto*<sup>3</sup>.

Ma infine, nell'insegnamento scolastico è poi importante fare queste distinzioni? Certo se ne può fare a meno, come si potrebbe tranquillamente fare a meno di dedicare una mezza pagina di manuale o una mezz'ora di lezione a un fenomeno tutto sommato marginale, creando l'obbligo di specificare "grado: positivo" a quasi ogni aggettivo negli esercizi di analisi grammaticale. Ma se se ne parla, non bisogna fare affermazioni infondate; è questo un principio pedagogico essenziale che dovrebbe ispirare qualsiasi attività di riflessione sulla lingua: se questa attività deve essere educativa, non deve contraddire, ma incoraggiare uno sforzo di esame critico e verifica fattuale dei concetti che si introducono.

### 3. Servono davvero i verbi servili?

#### 3.1. I confini della categoria

«Questi verbi adunque si potranno dire alla Latina famulatorj, perché sempre, come i servi, seguitan altri, e mai non vanno da loro», scriveva Benedetto Buommattei nel suo trattato *Della lingua toscana* (1643/2007: 301) a proposito di *potere, volere, dovere* «e se altri ve ne sono». Credo che qui si possa rintracciare l'origine dell'espressione "verbi servili" che si incontra ancora in tutte le grammatiche scolastiche, talvolta affiancata alla definizione di "verbi modali", forse per evitare l'imbarazzante allusione a un rapporto servopadrone che, comune nel Seicento, non è più tale (o non dovrebbe essere) nel nostro secolo.

Le ragioni del raggruppamento e dei due termini sono spiegate nella *Grammatica italiana* di S. Battaglia e S. Pernicone: «Sono detti modali perché indicano un modo dell'azione espressa dall'infinito ch'essi reggono, e servili perché con l'infinito formano una unità inseparabile» (Battaglia, Pernicone 1951: 524): una ragione semantica e una ragione formale. La prima non è per sua natura perspicua: se "voglio partire" esprime una modalità del mio partire (qualunque cosa voglia dire "modo" o "modalità"), non si capisce perché

<sup>3</sup> Così un manuale di riferimento, *La formazione delle parole in italiano*, a cura di M. Grossmann e F. Rainer (2004).

“penso di partire” esprima una relazione di tipo diverso. Quanto all’«unità inseparabile», si riferisce in primo luogo al fatto che questi verbi reggono un infinito come oggetto diretto, senza preposizione. Con questi due requisiti i confini della categoria restano sfumati: per alcuni i verbi modali o servili sono tre, per altri comprendono tutti i verbi che reggono un infinito senza preposizione, come *desiderare, preferire, osare...* e c’è chi ci aggiunge «locuzioni verbali come *essere solito, essere in grado di, essere capace di*» (Zordan 2016: 328).

Il problema è stato affrontato da Luca Serianni nella sua *Grammatica italiana* non scolastica, che resta il più importante testo di riferimento di impostazione tradizionale: «I verbi *servili* (o *modali*) costituiscono una categoria piuttosto controversa e discussa, giacché non c’è accordo tra gli studiosi né sulle unità che compongono il gruppo né sulle loro specifiche caratteristiche funzionali» (1988: 334 XI.44). Dal canto suo Serianni ritiene di poterli identificare nei canonici *potere, dovere, volere* più (con alcune restrizioni) *solere* e *sapere* nel senso di ‘essere capace’. Questi verbi condividono tre tratti, ciascuno dei quali è presente anche in altri verbi, ma che solo in questi sono tutti compresenti: «a) la reggenza diretta di un infinito, b) l’identità di soggetti tra verbo servile e infinito, c) la collocazione mobile dei pronomi atoni, come proclitici prima del verbo servile o come enclitici dopo l’infinito (“ti devo dire” / “devo dirti”)» (Serianni 1988: 335 XI.44). Si noti che questo autore usa per definire la classe caratteristiche solo formali, mentre si astiene dal darne una definizione semantica, che sarebbe inevitabilmente vaga.

Il tratto a) è presente anche in *desiderare, preferire, intendere, osare, amare, odiare* e in qualche uso meno frequente di altri verbi; il tratto b) è comune a un gran numero di verbi che possono reggere una oggettiva introdotta da *che* nella forma esplicita, un infinito introdotto da *di* nella forma implicita, appunto se il soggetto dell’infinito è uguale a quello della reggente (e l’infinito è facoltativo se la frase esplicita è all’indicativo, obbligatorio se la frase esplicita dovrebbe essere al congiuntivo: “credo che tu sia onesto”, “credo di essere onesto”; ma non “\*credo che io sia onesto”); il tratto c) è comune ai verbi aspettuali: “lo comincio a capire” / “comincio a capirlo”, “ti finisco di dire”, “ti continuo a spiegare” e anche ad alcuni verbi di movimento: “lo vado a cercare”, “ti vengo a trovare”. Quest’ultima caratteristica, che i grammatici generativisti chiamano la “risalita del clitico”, è tipica dell’italiano ed è un vero rompicapo per chiunque lo debba apprendere come lingua straniera; come si vede, è distribuita irregolarmente tra un certo numero di verbi.

Stranamente Serianni non indica come tratto distintivo un’altra caratteristica (di cui comunque parla diffusamente): la possibilità che hanno i tre “servili”, che in sé prendono *avere* come ausiliare dei tempi composti, di assumere anche *essere* se questo è l’ausiliare dell’infinito che reggono: “ho voluto questo”, “ho voluto fare”, “ho voluto andare”, ma anche “sono voluto andare”. In verità questa possibilità di prendere l’ausiliare dell’infinito compare,

anche se più di rado, in alcuni verbi aspettuali: *cominciare* ha l'ausiliare *essere* quando è intransitivo ("le vacanze sono cominciate"), ha *avere* quando è transitivo ("ho cominciato il lavoro"), ancora *avere*, di regola, quando regge un infinito ("ho cominciato a lavorare"), ma talvolta anche *essere* se questo è l'ausiliare dell'infinito («sono cominciate a scomparire le lucciole», Pasolini sul «Corriere della sera», 1975 – DIACORIS).

Le grammatiche scolastiche si soffermano di solito sulla scelta dell'ausiliare, mentre ignorano compattamente (con la sola eccezione di quella firmata da Serianni per la scuola secondaria superiore) la risalita del clitico. Si dirà che questo fenomeno è difficile da spiegare mentre è usato spontaneamente da qualunque parlante nativo dell'italiano. Ma a parte il fatto che una percentuale non trascurabile di alunni sono oggi parlanti non nativi, questa obiezione ignora ciò che da decenni i difensori della grammatica a scuola cercano di spiegare, che la grammatica non serve a imparare ciò che non si sa dire, ma dovrebbe portare a coscienza riflessa ciò che già si padroneggia nella pratica: dovrebbe abituare a "vedere" le parole e la loro composizione; e i pronomi atoni (o clitici che dir si voglia) sono particolarmente poco "visibili".

Ai verbi "servili" sono associati in molte grammatiche i verbi aspettuali, quelli cioè che specificano un aspetto temporale dell'azione indicata da un infinito seguente. In questo caso il concetto semantico è chiaro, ma i confini della categoria sono più che mai sfumati, al di là di *cominciare (a)*, *finire (di)*, *continuare (a)*, accomunati dalla possibilità di risalita del clitico, e di costrutti come *stare + gerundio*, *stare per + infinito*, che si potrebbero anche assimilare agli ausiliari di tempo (per ragioni su cui non mi soffermerò qui). Chi si affida unicamente al significato finisce per dare come esempi di costrutti aspettuali "Cerca di arrivare preparato", "Finirete per litigare", "L'oratore si accinge a parlare" (esempi tratti da una grammatica diffusissima nella scuola media, Sensini 2017: 364 sg.). Ancora, sono associati in una stessa macro-classe, che taluno chiama "verbi di servizio" o "verbi accompagnatori", gli ausiliari *essere* e *avere*, *fare* e *lasciare* nei costrutti causativi o fattitivi "far fare", "lasciar fare" e, quando il grammatico se ne ricorda, gli analoghi costrutti percettivi come "veder fare", "sentir cantare".

### 3.2. Un predicato unico?

Tutti questi verbi e costrutti (e qui vengo al punto critico) avrebbero in comune la caratteristica di formare con l'infinito che segue un predicato unico. Su questo le grammatiche scolastiche fanno affermazioni perentorie come «ATTENZIONE! I verbi servili, in analisi grammaticale si analizzano singolarmente, in analisi logica, invece, formano con l'infinito un unico predicato» (Zordan 2017: 328), ripetute per gli aspettuali e i causativi.

Non è sempre stato così. Nella *Sintassi italiana* di Raffaello Fornaciari, il primo studioso che alla sintassi abbia dedicato un volume, l'argomento è toc-

cato fra gli usi dell'infinito: esso «fa sempre le veci di proposizione oggettiva coi verbi *potere*, *sapere* (nel senso di *potere*), *volere* e il difettivo *soglio* [...], spesso ancora con *fare* e *lasciare*, e coi verbi di percezione» (1881/1974: 196). Se l'infinito “fa le veci di una proposizione”, bisogna intendere che costituisca una proposizione distinta da quella del verbo reggente, sia dunque un predicato a sé. Anche Serianni, nella citata grammatica di riferimento (1988) e nella grammatica scolastica per la secondaria superiore di cui è l'autore più noto, non fa cenno a un predicato unico o a una proposizione unica; lo fa invece in quella per la scuola media.

Ci sono diverse obiezioni all'idea che il nesso verbo modale o aspettuale + infinito costituisca un predicato unico in un'unica frase. Una prima, forse non risolutiva, è che un verbo modale può reggerne un altro della stessa natura, il quale a sua volta regge un infinito: «In via preliminare *devo poter rispondere* ipoteticamente a due interrogativi» (Lumbelli 1990: 9); «Per essere disposti sull'asse sintagmatico gli elementi linguistici *possono dover subire* modificazioni» (Simone 1990: 85). Ancora, un modale può reggere un aspettuale: «Il Partito *deve continuare ad essere* l'organo di educazione comunista» (Gramsci, «L'ordine nuovo», 1919 – DIACORIS). A rigore, si può sostenere che queste tre forme verbali consecutive costituiscano un predicato unico, ma bisogna ammettere che si tratterebbe di un predicato piuttosto ingombrante.

Una seconda obiezione riguarda il verbo *volere*. Esso può reggere una frase oggettiva al congiuntivo retta da *che* (“Voglio che tu vada”), che si converte obbligatoriamente in un infinito se c'è coincidenza del soggetto (“Voglio andare”). È esattamente quello che accade con ogni verbo che regga una oggettiva al congiuntivo: “Spero che tu sia promosso”, “Spero di essere promosso”, ma non “\*Spero che io sia promosso”. Qualcuno mi dovrebbe spiegare perché “Voglio che tu vada” è una frase complessa di due frasi semplici, con due verbi che fanno da predicati, mentre “Voglio andare” costituirebbe l'unico predicato di un'unica frase semplice.

Una terza obiezione, che considero risolutiva, è che almeno alcuni tra i verbi modali e aspettuali ammettono una negazione dell'infinito seguente distinta da quella del verbo reggente. Questo riguarda in primo luogo *potere*: si può dire “Posso non uscire”, che significa una cosa diversa da “Non posso uscire”, mentre “Non posso non uscire” significa a sua volta una terza cosa. Dove sono possibili due distinte negazioni bisogna supporre che ci siano due distinti predicati. Questo può accadere anche con *volere*, almeno al condizionale: “voglio non” non si dice e non avrebbe un significato diverso da “non voglio”, ma “vorrei non” si dice: «Vorrei non essere più quello che sono» (C. Sgorlon *L'armata dei fiumi perduti*, 1985 – DIACORIS). Venendo ai verbi aspettuali, la negazione autonoma dell'infinito è possibile almeno con *cominciare*: «C'era la guerra da tre anni, si cominciava a non trovar da mangiare» (L. Romano, *Le parole tra noi leggere*, 1969 – DIACORIS).

La possibilità di negazione dell'infinito è di solito ignorata dalle grammatiche che parlano di un predicato unico formato dal verbo modale o aspettuale insieme all'infinito che regge. Fa eccezione la più importante grammatica di riferimento dell'italiano di impostazione moderna, la *Grande grammatica di consultazione dell'italiano (GGCI)* diretta da Lorenzo Renzi, uscita in tre volumi presso il Mulino tra il 1988 e il 1995. Un denso e minuzioso paragrafo scritto da Giampaolo Salvi e Gunver Skytte, *Proposizioni infinitive complemento di un verbo*, comincia col «distinguere tra i casi in cui il verbo reggente e l'infinito formano una specie di verbo composto e i casi in cui l'infinitiva costituisce un membro indipendente [...]. I casi del primo tipo comprendono le costruzioni fattitive o causative (*fare, lasciare* e alcuni verbi percettivi) e le costruzioni a ristrutturazione dove compaiono verbi modali [...], verbi aspettuativi [...] e verbi di moto (*andare, venire*)» (Salvi, Skytte 1991: 497). Tra le proprietà delle costruzioni elencate, gli autori includono quella che «l'infinito non può essere negato». Ma attenzione: nella pagina successiva si precisa che «tutti i verbi che possono formare un complesso verbale (con la sola eccezione di *fare* [...]) permettono anche altre strutture dove reggono proposizioni infinitive. In tal caso i clitici, p. es., si troveranno dopo l'infinito»; segue l'esempio *Ho visto qualcuno accompagnarlo* messo a confronto con *L'ho visto accompagnare da qualcuno*. Si può allora comprendere che il “verbo composto”, o “complesso verbale” è riconosciuto tale non per il solo fatto che i due verbi (reggente e infinito) sono contigui, ma nel caso specifico in cui il clitico sia appoggiato al verbo reggente; se il clitico resta accanto all'infinito allora si parla di “proposizione infinitiva”, cioè di due frasi semplici, due predicati. Questa distinzione si applica poi anche al caso della negazione dell'infinito quando si parla della “costruzione a ristrutturazione” (cioè con esclusione dei costrutti fattitivi e percettivi, dove tale negazione non è possibile), e si confrontano gli esempi *\*Gli vorrei non parlare* (non possibile) e *Vorrei non parlargli* (Salvi, Skytte 1991: 516). Nel primo c'è ristrutturazione (il clitico è in prima posizione) e la negazione del solo infinito non è ammessa, nel secondo non c'è ristrutturazione e la negazione è ammessa<sup>4</sup>.

In conclusione le due frasi (col clitico in prima posizione e col clitico attaccato all'infinito) andrebbero analizzate in due modi completamente diversi, nonostante siano perfettamente sinonime e composte delle stesse parole, solo con il clitico spostato. Ora io non presumo di mettere in discussione i

---

<sup>4</sup> La stessa soluzione era già stata proposta da Gunver Skytte (1983: 40 sgg.). La stessa analisi si ritrova in Salvi e Vanelli (2004), che dipende direttamente dalla *GGCI*. In un articolo più recente Giampaolo Salvi (2014) applica la distinzione a quella tra parole grammaticali e parole lessicali: i veri ausiliari, che sono parole grammaticali, richiedono sempre il pronome clitico in prima posizione (*lo ha fatto*, non *\*ha fattolo*), i verbi lessicali che reggono un infinito vogliono sempre il clitico attaccato a questo (*crede di farlo* non *\*lo crede di fare*); un verbo come *potere* ha uno statuto intermedio: *può farlo*, *lo può fare*.

motivi teorici che portano alcuni linguisti a questa soluzione. Mi limito a osservare che la proposta didatticamente più praticabile non è quella (presente nei manuali) di ridurre a predicati unici tutti i costrutti di cui qui si è parlato, che oltre tutto non è facile enumerare in modo esauriente e condiviso. Una vera semplificazione, comunque meno soggetta a controesempi, consisterebbe nel lasciare che ogni sequenza di un verbo che regge un infinito fosse analizzata come composta di una frase reggente e di una subordinata, cioè di due predicati. In altri termini: insegnare che il nesso verbo modale o aspettuale + infinito costituisce un predicato unico è una complicazione, non una semplificazione. A parte poi sarebbe utile mostrare il fenomeno della risalita dei clitici (attenzione: dico “mostrare”, non “dare regole”).

### 3.3. L'infinito con *fare*, *lasciare*, e i verbi di percezione

Non è corretto mettere in un mucchio i verbi modali e i costrutti fattitivi (*fare*, *lasciare* e infinito) e quelli per certi versi analoghi che si possono avere con i verbi di percezione (*veder fare*). Lasciamo per un momento da parte questi secondi. I costrutti fattitivi si differenziano da quelli dei verbi modali per molti aspetti:

- a) l'infinito che segue *fare* e *lasciare* non può mai essere negato, mentre abbiamo visto che dopo un modale questo può succedere;
- b) il verbo fattitivo può essere volto al passivo, il modale no: “è stato fatto partire”, ma “\*è stato potuto”; viceversa l'infinito che segue un modale può essere passivo, quello che segue un fattitivo no: “può essere sconfitto”, “\*lo fanno essere sconfitto”;
- c) coi verbi modali, abbiamo visto, il soggetto (sottinteso) dell'infinito deve sempre coincidere col soggetto del verbo reggente; coi fattitivi questo può accadere in rari casi di riflessività (“mi sono lasciato cadere”), ma di regola è l'oggetto del verbo reggente che coincide col soggetto dell'infinito: in “ho fatto partire Giovanni”, *Giovanni*, soggetto di *partire*, può essere visto come oggetto di *ho fatto*, e infatti se è un pronome va all'accusativo<sup>5</sup>: “lo ho fatto partire”;
- d) gli eventuali pronomi clitici devono sempre precedere il verbo fattitivo, non possono restare accanto all'infinito: “glielo faccio fare”, non “\*faccio farglielo”; coi modali si hanno sempre due possibilità: “glielo posso dire”, “posso dirglielo”.

L'insieme di queste caratteristiche fa pensare che per il costrutto fattitivo la migliore descrizione sia di considerare i due verbi, reggente e infinito, come un predicato unico: a) fa cadere l'obiezione principale che avevo oppo-

<sup>5</sup> In questo traspare la derivazione di questo costrutto dall'accusativo con l'infinito del latino, affermata dai più autorevoli grammatici storici: cfr. Rohlfs (1969: § 706) e Tekavčić (1980: § 885.1).

sto a questo trattamento per i verbi modali e aspettuali; *b*) fa pensare che la forma passiva investa insieme *fare* e l'infinito, *c*) fa pensare a una frase unica in cui l'oggetto è insieme il soggetto dell'infinito; *d*) dice che i clitici si comportano qui come se fossero riferiti a un unico blocco verbale.

Una ulteriore complicazione si può notare quando l'infinito retto da *fare* / *lasciare* sia transitivo e abbia un proprio complemento oggetto; in questo caso si preferisce non avere due complementi oggetti consecutivi, ma quello che potrebbe essere soggetto dell'infinito viene preceduto da una preposizione *a* o *da*: "ho fatto fare i compiti al ragazzo", "non far toccare la macchina dai ragazzi": possiamo dire che l'infinito assume un valore passivo, e che il suo agente prende appunto la forma di complemento di agente. Se si tratta di un pronome, andrà al dativo: "gli ho fatto fare i compiti", "glieli ho fatti fare", "non fargliela toccare".

Sia chiaro che non sto proponendo qui di portare in classe tutte queste sottigliezze (tra l'altro, non le ho nemmeno citate tutte); basterà, all'occasione, farne osservare qualcuna (in primo luogo quella che ho marcato *c*) per far comprendere la singolarità e il funzionamento di questo costrutto. In schemi o analisi l'insieme "verbo fattitivo + infinito" comparirà come un blocco unico. Sarebbe anche interessante (non prima della secondaria superiore) utilizzare una serie di esempi riferiti a queste caratteristiche come spunto per un'attività di "esperimento grammaticale".

Alcuni verbi che significano una percezione (in primo luogo *vedere*, *sentire*, *udire*, ma con meno frequenza svariati altri: *intendere*, *guardare*, *osservare*, *avvertire*, *ascoltare*... cfr. Skytte 1983: 251) possono essere seguiti da un infinito in modo molto simile ai due fattitivi. Ma in questi costrutti l'unità verbo + infinito è meno rigida che in *fare* + infinito, per almeno due ragioni:

- e) se il soggetto dell'infinito, coincidente con l'oggetto del verbo reggente, è un sintagma pieno (cioè non è un pronome clitico), con *fare* esso va obbligatoriamente dopo l'infinito, con un verbo di percezione può stare anche prima, rompendo la continuità verbo - infinito: con *fare* "ho fatto studiare il ragazzo" non può diventare "\*ho fatto il ragazzo studiare", con *vedere* è possibile "ho visto il ragazzo studiare" come "ho visto studiare il ragazzo";
- f) nel caso di infinito transitivo con oggetto espresso, il suo agente può avere la forma di dativo o complemento d'agente, come con *fare*: "ho sentito cantare questa canzone da Carla", "le ho sentito cantare questa canzone", ma può restare anche all'accusativo: "la ho sentita cantare questa canzone".

Insomma, ci sono casi che si descrivono meglio come un predicato composto di verbo + infinito, e casi che si descrivono meglio come una frase complessa formata da verbo + frase oggettiva all'infinito.

#### 4. Implicazioni didattiche

A questo punto, sento nell'aria un'obiezione: "tutte queste precisazioni e distinzioni saranno pure vere; ma noi dobbiamo spiegare la grammatica a dei ragazzi in termini semplici e chiari, non possiamo complicare le cose". Una prima risposta è un principio pedagogico e morale: semplificare non può voler dire raccontare cose infondate; riflettere sulla lingua deve voler dire ragionare sui dati della lingua così come si presentano, non inventarseli.

Ma venendo al concreto dei punti che ho affrontato, per quanto riguarda i "gradi dell'aggettivo" e i "verbi servili" ho già risposto: propongo di eliminare queste categorie e relative regole di analisi, e questo non è una complicazione ma il suo contrario. La questione dei verbi fattitivi e percettivi è invece davvero complicata, ma riguarda un costrutto non molto frequente nell'uso; non c'è nessun bisogno di affrontarlo in tutti i particolari al primo approccio con la sintassi della frase semplice o del periodo. I particolari si potranno affrontare quando li incontriamo nel leggere o analizzare ciò che scriviamo e diciamo; e si potranno affrontare in modo problematico, per esempio presentando ai ragazzi liste di esempi di ciò che si dice e non si dice (e ogni parlante nativo converrà su questo), e chiedendo di ricavarne qualche caratteristica di questi complicati costrutti, nello spirito degli "esperimenti grammaticali".

L'importante è che chi insegna abbia qualche idea chiara; questo consente la tranquillità di poter dire: "le cose possono spiegarsi così, ma c'è anche chi le spiega diversamente". Qualcuno potrebbe obiettare che i ragazzi (nonché gli adulti) hanno "bisogno di certezze". Vorrei osservare che molti disastri che avvengono e sono avvenuti intorno a noi sono stati provocati da gente che aveva troppe certezze. La grammatica non può provocare disastri tanto gravi, ma potrebbe, nel suo piccolo, contribuire a imparare a vivere in un mondo dove di vere certezze ce ne sono poche.

#### Riferimenti bibliografici

Battaglia, Salvatore – Pernicone, Vincenzo (1951), *La grammatica italiana*, Torino, Chiantore.

Buommattei, Benedetto (1643/2007), *Della lingua toscana*, a cura di Michele Colombo, Firenze, Accademia della Crusca, 2007.

Colombo, Adriano (2015), 'Applicazione'? *Linguistica teorica e grammatiche scolastiche*, in Maria Elena Favilla – Elena Nuzzo (a cura di), *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, Milano, AItLA – Asso-

- ciazione Italiana di Linguistica applicata, pp. 213-230 (<http://www.aitla.it/images/pdf/eBook-AITLA-2.pdf>, ultima consultazione: 30.05.2019).
- Corticelli, Salvatore (1773), *Regole ed osservazioni della lingua toscana*, 3a ed. veneta, Bassano, a spese Remondini.
- DIACORIS (2017), *CORpus di Italiano Scritto*, Università di Bologna (<http://corpora.dslo.unibo.it/DiaCORIS/>, ultima consultazione: 30.05.2019).
- Fabriani, Severino (1875), *Grammatica della lingua italiana*, Modena, Tipografia dell'Immacolata Concezione.
- Fabriani, Severino (1857), *Lettere logiche dell'abate Severino Fabriani al professore Marc'Antonio Parenti sopra la grammatica italiana pe' sordi muti*, seconda edizione (postuma) curata da don Pio Sirotti, Modena, per i tipi della R. D. Camera.
- Fornaciari, Raffaello (1881/1974), *Sintassi italiana dell'uso moderno*, Firenze, Sansoni (rist. anastatica Firenze, Sansoni, 1974).
- Grossmann, Maria – Rainer, Franz (2004) (a cura di), *La formazione delle parole in italiano*, Tübingen. Niemeyer.
- Guasti, Maria Teresa (1991), *Il sintagma aggettivale*, in Lorenzo Renzi – Giampaolo Salvi (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione* (GGIC), 3 voll., Bologna, il Mulino, II, pp. 321-337.
- Lo Duca, Maria G. (1997), *Esperimenti grammaticali*, Firenze, La Nuova Italia (rist. Roma, Carocci, 2004).
- Lo Duca, Maria G. – Solarino, Rosaria (2004), *Lingua italiana. Una grammatica ragionevole*, Padova, Unipress.
- Lumbelli, Lucia (1990), *Un approccio alla valutazione formativa*, «Scuola e Città», XLI.
- Rohlf, Gerhard (1969), *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti*, 3 voll., Torino, Einaudi, III.
- Salvi, Giampaolo (2014), *La classificazione delle parti del discorso*, in Ilona Fried (a cura di), *Cultura e costruzione del culturale*, Budapest, Ponte Alapítvány, pp. 55-74.
- Salvi, Giampaolo – Skytte, Gunver (1991), *Proposizioni infinitive complemento di un verbo*, in Lorenzo Renzi – Giampaolo Salvi (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione* (GGIC), 3 voll., Bologna, il Mulino, II, pp. 497-522.

- Salvi, Giampaolo – Vanelli, Laura (2004), *Nuova grammatica italiana*, Bologna, il Mulino.
- Schwarze, Christoph (2009), *Grammatica della lingua italiana*, ed. italiana a cura di Adriano Colombo, Roma, Carocci.
- Sensini, Marcello (2017), *In forma semplice e chiara*, Milano, Mondadori.
- Serianni, Luca (1988), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, Torino, UTET.
- Skytte, Gunver (1983), *La sintassi dell'infinito in italiano moderno*, København, Munksgaards Forlag.
- Simone, Raffaele (1990), *Fondamenti di linguistica*, Roma-Bari, Laterza.
- Soave, Francesco (1771/1802), *Grammatica ragionata della lingua italiana*, Venezia, Paulo Santini, 1802.
- Tekavčić, Pavao (1980), *Grammatica storica dell'italiano*, Bologna, il Mulino.
- Zordan, Rosetta (2016), *Punto per punto. Fonologia, Ortografia, Morfologia, Lessico*, Milano, Fabbri Editori-RCS.
-

# Dall'analisi dei bisogni al laboratorio di italiano L2 nella scuola primaria

**ELISA MUZZOLON**

---

## **An analysis of students' needs in the context of L2 Italian workshops in primary schools**

The present paper describes an experience with an L2 Italian workshop which tried to combine the competency-based educational model, already established in school practice, with Balboni's model of language teaching. Starting from the analysis of teachers' and childrens' needs, the autor develops an integrated, inclusive and formative course that involved both native speakers and non-native speakers of Italian.

In contributo dà conto di una esperienza di laboratorio di italiano L2 che ha tentato di fondere la didattica per competenze, ormai parte della pratica quotidiana degli insegnanti, con il modello glottodidattico proposto da Balboni. Partendo dall'analisi dei bisogni iniziali di insegnanti e alunni, si è costruito un percorso integrato, inclusivo e formativo per tutti i bambini, italofoeni e non, coinvolti.

ELISA MUZZOLON ([elisa.muzzolon@gmail.com](mailto:elisa.muzzolon@gmail.com)) è insegnante di scuola primaria appassionata di didattica delle lingue.

---

*Non si può insegnare una lingua  
ma si possono creare le condizioni  
perché qualcuno la apprenda*

Wilhelm Von Humboldt

## 1. Il laboratorio di italiano L2 a scuola è davvero inclusivo?

### 1.1. Il laboratorio inclusivo e integrato

Il laboratorio di italiano come lingua seconda (L2) è davvero inclusivo? Questa è una domanda che mi sono posta fin dall'inizio del mio percorso professionale come insegnante di italiano agli stranieri. Pensare a proposte didattiche in cui alcuni alunni vengono fatti uscire dall'aula per svolgere attività apparentemente non integrate con quelle della classe mi aveva portato a riflettere a fondo per capire il valore di un simile intervento.

Mi sono quindi documentata e ho calato l'argomento nella realtà scolastica quotidiana. Alla fine, questa riflessione mi ha dato modo di capire che il laboratorio italiano L2 può certamente divenire inclusivo e integrato.

Diviene "inclusivo" nel momento in cui valorizza e potenzia l'apprendimento dell'italiano L2, anche in collaborazione con organizzazioni locali, al fine di «garantire il diritto all'istruzione (anche) agli studenti non di madrelingua italiana, con difficoltà di vario livello riscontrate nelle competenze linguistiche in lingua italiana onde favorirne il successo scolastico» (MIUR 2014) tramite l'adozione di misure compensative, dispensative e individualizzate (Stella, Grandi 2011: 35-37) tali che il successo possa essere conseguito da tutti, equamente. Tutto ciò viene suggerito anche a livello normativo dalle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione* degli alunni stranieri emanate con la C.M. 4233 del 19.02.2014 (MIUR 2014).

Diviene invece "integrato" quando i contenuti trattati non restano esclusivamente grammaticali, come purtroppo ancora troppo spesso accade oggi nelle scuole, e quando le attività didattiche proposte non restano isolate ma vengono condivise con la comunità scolastica. Pensare a proposte integrate significa dunque promuovere anche attività che coinvolgono un'intera classe o più, e non solo il gruppo di studenti stranieri che frequentano il laboratorio linguistico. È difatti certamente più significativo e motivante per questi ragazzini co-costruire il percorso laboratoriale, cooperando attivamente con i compagni italofoni.

## 1.2. L'importanza del benessere in classe

Il benessere di insegnanti e alunni giova all'esperienza di apprendimento in toto. Far parte di un contesto inclusivo, positivo e sereno, stare e sentirsi bene in classe, favoriscono concretamente l'apprendimento ed evitano altresì l'attivazione di un meccanismo di autodifesa chiamato "filtro affettivo".

La metafora del filtro, utile per comprendere il principio di Krashen  $i+1$ , corrisponde a stimoli chimici ben precisi: in stato di serenità l'adrenalina si trasforma in noradrenalina, un neurotrasmettitore che facilita la memorizzazione, mentre in stati di paura e stress si produce uno steroide che blocca la noradrenalina e fa andare in conflitto l'amigdala (ghiandola emotiva che vuole difendere la mente da eventi spiacevoli) e l'ippocampo, la ghiandola che invece ha un ruolo attivo nell'attivare i lobi frontali e iniziare la memorizzazione. Il filtro affettivo è dunque un preciso meccanismo di autodifesa (Balboni 2012: 42).

Io ritengo che il laboratorio L2 possa realmente essere integrato e inclusivo ma per esserlo è necessario predisporre un lavoro in team in grado di trasmettere agli alunni fruitori il senso dell'utilità, replicabilità e significatività nonché di sicurezza e, soprattutto, di benessere nell'apprendimento linguistico.

## 2. Analisi dei bisogni e idea progettuale

### 2.1. Il contesto e le motivazioni della scelta

Ho ideato l'intero percorso nell'ambito del tirocinio del quinto anno di Scienze della formazione primaria. Ho deciso di sfruttare le mie competenze in L2 avendo precedentemente già lavorato in progetti di alfabetizzazione presso il Centro Studi Immigrazione di Verona.

L'Unità di Apprendimento (modello didattico per competenze, Maccario 2012) di circa 30 ore si è svolta in una scuola primaria della provincia di Vicenza ed è stata pensata a "classi aperte"; il laboratorio è stato infatti condotto in *peer tutoring* (Comoglio 2000) tra i bambini delle classi terze, i *tutee*, e i bambini delle classi quarte e quinte, i *tutor*. Il tutto si è inserito all'interno di un macroprogetto d'Istituto ed è stato realizzato anche in collaborazione con alcuni volontari del centro Studi Immigrazione di Verona che hanno aiutato nella scelta e nel reperimento dei materiali.

Il laboratorio di italiano L2 è una preziosa opportunità per i bambini che lo frequentano e per l'intera comunità scolastica. Come insegnante di italiano L2 ho tentato di fondere le esigenze e i bisogni iniziali di bambini e insegnanti con la necessità di rendere realmente inclusivo un laboratorio di potenziamento della lingua italiana, evitando di proporre ore di L2 "fini a sé stesse" e povere di motivazioni.

La prima valutazione da effettuare in un progetto di L2 riguarda i livelli linguistici iniziali degli alunni. Per fare ciò esistono numerose risorse e test gratuiti online per rilevare i livelli nelle differenti competenze<sup>1</sup>. Di seguito inserisco la griglia nella quale ho riportato i risultati linguistici<sup>2</sup> di alcuni bambini non italofofoni di classe terza.

Nome/abilità	Ampiezza del lessico	Comprensione scritta	Scrittura creativa	Padronanza ortografica	Grammatica	Comprensione orale generale	Interazione orale generale
D	A2	A2	A2-B1	A2	A2	A2	A2-B1
J	A2	A2	A1-A2	A1-A2	A2	A2	A1
S	A1-A2	A1	A1	A2	A2	A2	A1
S	A2	A1	A1	A1	A1-A2	A2	A1
J	A1-A2	A1-A2	A1	A2	A2	A2	A1
G	A1	A2	A1	A1	A2	A2	A1

«Nessuno ha una padronanza equilibrata delle diverse componenti di una lingua» (Consiglio d'Europa 2002: 207). La disuguaglianza dei livelli nelle differenti abilità permette di capire quali sono gli aspetti da potenziare, in questo caso comprensione scritta, produzione scritta e orale. I livelli di grammatica invece appaiono molto buoni per tutti, il che mi ha permesso di proporre contenuti grammaticali di livello A2 che poi verranno rafforzati al livello B1 (es. il passato prossimo).

Come è noto, i livelli A1 e A2 prevedono competenze e obiettivi differenti. Per questo motivo, in fase di progettazione delle Unità di Apprendimento (modello glottodidattico, Balboni 2012), delle Unità Didattiche o prima ancora dei curricoli, è importante selezionare i contenuti a partire proprio dai bisogni e dai livelli linguistici iniziali degli alunni.

Alla luce di questi dati iniziali, ho delineato un compito significativo (Castoldi 2016; Martini 2017) assieme all'insegnante di riferimento della classe terza e ho successivamente strutturato l'intera unità di apprendimento, procedendo a ritroso seguendo il modello per competenze di Wiggins e McTighe

<sup>1</sup> Nel mio caso ho utilizzato i test proposti da Arcangela Mastromarco presenti nel sito del Centro COME: [http://www.centrocome.it/?post\\_type=ital2&p=245](http://www.centrocome.it/?post_type=ital2&p=245) (visto il 5.10.2019).

<sup>2</sup> I livelli considerati sono quelli previsti dal *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* (QCER), in inglese *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), anche noto come *Framework* (Consiglio d'Europa 2002).

(2004; Castoldi 2016)<sup>3</sup>. Le mie proposte di intervento sono sempre state condivise con i gruppi docenti. La collaborazione e la sinergia con le colleghe del plesso sono state fondamentali e credo possano rientrare tra i punti di forza del progetto.

Ho pensato a un simile percorso sostanzialmente per rispondere ai principali bisogni dichiarati dalle insegnanti: il primo riguardava la volontà di rendere integrato il laboratorio L2 per favorire i bambini in fase di avvio alla lingua dello studio; il secondo era inerente alla necessità di fare qualcosa per garantire ai bambini stranieri un'equità che si basasse sui bisogni specifici, e il laboratorio di italiano L2 è una soluzione possibile; il terzo invece riguardava il bisogno costante di fornire maggiore sostegno anche a bambini con altri bisogni educativi speciali. Per questa ragione i bambini tutor di classe quinta hanno affiancato anche bambini con altri BES di classe terza. Proprio la consapevolezza di questi bisogni e la volontà di attuare qualcosa di utile mi hanno spinto a pensare ad attività nelle quali i bambini non italofofoni di quarta e quinta diventano veri e propri *tutor*, con tanto di formazione iniziale.

## 2.2. Quadro teorico di riferimento e idea progettuale

### 2.2.1. Chiarimenti terminologici

Prima di esporre l'intero progetto, appare utile soffermarsi sulla definizione di Unità di Apprendimento. Questo termine ha due declinazioni differenti: una di matrice pedagogica (con numerosi modelli di riferimento quali Maccario 2012; Da Re 2013; Castoldi 2016) e un'altra di matrice psicodidattica (Balboni 2012).

Nella prospettiva didattico-pedagogica l'unità di apprendimento (d'ora in avanti UA) è intesa come un percorso didattico strutturato che ha lo scopo di costruire competenze attraverso la realizzazione di un prodotto, materiale o immateriale, in un contesto esperienziale. Un modulo progettato e strutturato che può durare anche diverse settimane e che si pone l'obiettivo di far conseguire agli allievi conoscenze, abilità e competenze in ordine a quanto progettato nel Curricolo d'Istituto (Da Re 2013). L'UA è stata introdotta nella legislazione dalla Legge 53/2003. Un esempio concreto in tal senso può essere una proposta didattica con focus sulla risoluzione dei problemi, della durata di 10-15 ore, pensata per allenare la competenza matematica coinvolgendo numerose discipline (matematica, italiano, tecnologia, inglese).

---

<sup>3</sup> Al § 5 sono riportate l'Unità di apprendimento (§ 5.1) e il Compito significativo (§ 5.2) con la relativa Rubrica di prestazione (§ 5.3).

Per quanto riguarda invece la prospettiva glottodidattica<sup>4</sup>, quindi della scienza dell'educazione linguistica teorica, pratica ed interdisciplinare, le «unità di apprendimento» (Balboni 2002; 2008), più recentemente divenute «unità di acquisizione» (Balboni 2012)<sup>5</sup>, vengono intese come un elemento minimo di acquisizione composto dalle fasi di motivazione, globalità, analisi, sintesi, riflessione, riepilogo e verifica. Si tratta di un'azione didattica unitaria, conclusa in sé, che può durare da alcuni minuti a un'ora o più. Pur essendo così breve, affronta tutti i livelli di competenza comunicativa. A tal proposito, un esempio può essere la predisposizione di un'attività didattica della durata di circa un'ora per imparare a riservare un tavolo al ristorante, attività che fa parte di un ambito tematico più ampio: il cibo.

Analogamente, appaiono dissimili anche le Unità didattiche (UD) se si considerano le due prospettive, pedagogica o psicodidattica.

Nel primo caso l'UD è prevalentemente disciplinare, rigida e legata ad un argomento più che ad una competenza. Si tratta comunque di un approccio alla progettazione didattica che precede l'UA.

Nel secondo invece, l'UD è una sequenza di fasi basate sulla psicologia della persona ed è costituita da una serie di unità di acquisizione. Può durare dalle 6 alle 10 ore. Esistono vari modelli di unità didattica, i quali hanno in comune una fase iniziale, generalmente di motivazione e perlopiù globale, una fase centrale e una fase conclusiva di verifica e valutazione (Balboni 1994: 75-105).

La più recente normativa scolastica (MIUR 2012; MIUR 2017) ci chiede di avviare programmazioni per competenze che mirino non solo alla trasmissione dei contenuti ma piuttosto a far «traghetta la didattica verso proposte, organizzazioni, ambienti di apprendimento che valorizzino l'autonomia e la responsabilità degli allievi e siano capaci di sviluppare conoscenze e abilità significative e competenze durevoli» (MIUR 2017: 3). Il modello didattico per competenze è quanto suggerito dalla normativa per apportare questo cambiamento. Ciò che propongo nel presente contributo è una progettazione per competenze di un'unità di apprendimento di matrice pedagogico-didattica

---

<sup>4</sup> «All'interno della ricerca glottodidattica si individuano una componente teorica (mirante a conoscere il meccanismo dell'acquisizione linguistica, al fine di derivarne degli approcci) ed una componente operativa, spesso detta "glottodidassi", che porta alla definizione di metodi e alla selezione delle tecniche e delle tecnologie adeguate» (*Nozionario Itals, s.v. glottodidattica*).

<sup>5</sup> L'evoluzione della terminologia UA (da unità di apprendimento a unità di acquisizione) si rifà all'ipotesi gestaltica di Krashen (1988) che vede definire i due termini in modo differente: *acquisizione* è un processo inconscio che porta a stabilire nella memoria a lungo termine quanto acquisito; *apprendimento* è un processo razionale che non produce acquisizione stabile. Secondo il modello gestaltico l'obiettivo è quello di rendere il più naturale possibile l'acquisizione (e non il semplice apprendimento) della lingua (Balboni 2012: 39).

(Maccario 2012; Castoldi 2016; cfr. § 5.1) nella quale ho inserito una serie di unità di apprendimento di natura psicodidattica-gestaltica (Balboni 2012, un esempio al § 3.2) necessarie per la programmazione delle singole lezioni di italiano L2, al fine di realizzare un percorso che apporti un contributo significativo e un arricchimento non soltanto al gruppo di studenti di italiano L2.

La progettazione per competenze si rivela molto utile per individuare compiti adatti al livello dello studente per raggiungere obiettivi prefissati:

L'insegnante può infatti gestire l'individualità grazie alla pianificazione della complessità del compito. Attraverso le richieste avanzate in base al compito, l'insegnante può andare incontro alle diverse caratteristiche degli apprendenti; con lo stesso testo proposto a tutta la classe ad esempio può produrre attività che richiedono un ritorno di informazioni diverso seguendo in questo modo i diversi livelli degli studenti (Novello 2016: 311).

La proposta descritta di seguito rientra proprio in questa prospettiva. Il mio tentativo è stato difatti quello di strutturare un percorso integrato tra le proposte e i compiti didattici presentati in classe e quelli svolti in sede di laboratorio L2 in costante continuità, appunto, tra classe e laboratorio.

### 2.2.2. Il progetto

L'intera idea progettuale, che prevedeva la realizzazione da parte degli alunni delle classi terze di un *Archivio della Memoria*, è sorta in seguito alla visita all'Expo di Milano, dove nella prima sala del Padiglione Zero era stato allestito un gigantesco archivio costituito da numerosi cassette, aperti e chiusi, all'interno dei quali erano simbolicamente custodite le memorie della storia dell'uomo e del suo rapporto con la terra in termini di alimentazione e agricoltura. Le insegnanti del plesso hanno voluto provare a ricreare quell'archivio, in dimensioni ovviamente ridotte, con contenuti riadattati al contesto della scuola primaria. In relazione a questo scopo, in *team* abbiamo definito come rendere integrato e inclusivo il laboratorio di italiano L2, prevedendo pertanto anche alcune lezioni che coinvolgessero l'intero gruppo classe.

I *tutee* non italofoeni di classe terza hanno potenziato e approfondito tramite giochi e attività glottodidattiche alcuni argomenti affrontati in classe con un lavoro "in parallelo" sulle tematiche dell'Expo-Milano 2015 (evoluzione, terra, uomo, cibo, rapporto uomo-natura e comunicazione) in modalità laboratoriale. Gli alunni *tutor* non italofoeni delle classi quarte e quinte invece hanno affiancato nelle differenti attività sia i compagni non italofoeni sia i bambini con altri BES, sempre di classe terza. Il laboratorio non era fisicamente sempre sistemato in uno spazio apposito e il gruppo di lavoro variava in base alle attività: alcune lezioni venivano svolte in classe assieme a tutti i compagni, altre prevedevano la presenza di soli *tutor*, altre soli *tutee*, altre

ancora vedevano i *tutor* affiancare bambini con BES durante le lezioni in classe, e via dicendo.

Nel pianificare le singole lezioni ho fatto riferimento al modello fornito da Balboni (2012) specifico per il laboratorio L2. Il modello può essere disegnato come una spirale che segue le diverse fasi (motivazione, globalità, analisi, sintesi, verifica) e procede per semplificazioni e riformulazioni. Come anche Favaro (2011: 94) scrive:

Inizialmente si tratta di semplificare la spiegazione, sostituendo enunciati complessi con quelli più semplici, passando dalla lingua “decontestualizzata” alla contestualizzazione del messaggio. Gradualmente si dovrà abituare l’alunno a fare il percorso inverso: passare dalla lingua concreta a quella decontestualizzata, propria delle spiegazioni e dei testi scritti, aiutandolo a usare sempre più la lingua e le parole dello studio.

Il «saper fare con la lingua» (Balboni 2013: 9), sapendola riutilizzare in contesti comunicativi reali (e non solo il “sapere la lingua”), è ciò che permette di raggiungere obiettivi didattici e formativi in maniera bilanciata. Questo significa sviluppare una competenza comunicativa che aiuti anche ad avviare alla lingua dello studio<sup>6</sup>. Uno degli obiettivi principali della scuola è proprio quello di aiutare gli alunni a divenire autonomi nello studio affinché possano conquistare conoscenze e saperi da riutilizzare anche al di fuori del contesto scolastico.

### 3. Aspetti pratici del laboratorio linguistico

#### 3.1. La formazione iniziale dei tutor

Il *peer tutoring* (Topping 2014) non è un semplice lavoro di coppia, è un lavoro strutturato che prevede una vera e propria formazione iniziale dei *tutor* che assisteranno i *tutee*. I *tutor* sono stati scelti tenendo in considerazione non solo le competenze linguistiche ma anche le abilità sociali.

In fase iniziale di formazione *tutor* abbiamo provato a discutere di quali fossero i comportamenti più idonei da adottare durante il tutoraggio partendo da un *brainstorming* che si è poi trasformato in un cartellone-guida dal titolo *Il buon tutor*. Sono emersi diversi suggerimenti, tra cui portare pazienza, evitare di sbuffare e di alzare la voce, dire espressioni come “Dai che ce la fai!”, “Bravo/a!”, “Dai, ci sei quasi!”, “Forza che va quasi bene!”, lasciare tempo

---

<sup>6</sup> Secondo la teoria di Cummins (1989), le abilità di studio rientrano a fare parte delle cosiddette CALPS, letteralmente abilità di “padronanza linguistica cognitivo-accademica”. Esse si differenziano dalle BICS che invece sono le “abilità comunicative di base”.

per pensare, usare un tono basso, non dare le risposte ma fare brevi domande che aiutano ad avvicinarsi alla risposta, parlare lentamente, usare parole semplici, sorridere.

L'insegnante durante l'intero percorso deve saper monitorare e supervisionare il lavoro, fungendo esso stesso da modello per i futuri *tutor*, mettendo così in pratica buone prassi di tutoraggio. Un esempio: durante le correzioni delle comprensioni di un brano in *peer tutoring* tra J. e G., se G. rispondeva correttamente, J. reagiva solamente dicendo un frettoloso: "Sì! Andiamo avanti...". Notando questo, sono intervenuta semplicemente ricordando a J. di gratificare G., in caso di risposta corretta, con un sorriso e con commenti come: "Molto bene", "Sì, brava, è giusto". J. ha fin da subito dimostrato di aver capito come migliorare il proprio tutoraggio e ha iniziato così ad utilizzare più rinforzi positivi.

Ogni lavoro in *peer tutoring* veniva dapprima affrontato all'interno del solo gruppo *tutor*. Questi ultimi divenivano così "esperti" in termini di obiettivi, contenuti e modalità di aiuto.

### 3.2. Il modello Balboni: un esempio di attività didattica

Il modello glottodidattico di Balboni (2012) che ho utilizzato durante l'intera attività laboratoriale si compone di diverse fasi: le principali sono motivazione, globalità, analisi, sintesi, riflessione linguistica, verifica.

Nella fase di motivazione verso il nuovo argomento, si attiva la grammatica dell'anticipazione<sup>7</sup>, che permette alle studentesse e agli studenti di crearsi delle ipotesi. Nella fase della globalità si presenta l'input verificando che sia avvenuta la comprensione. In questo caso si stimola la parte destra del cervello, quella legata alle analogie, creando delle relazioni tra il noto e il non noto. Nella fase successiva, l'analisi, si punta ad attirare l'attenzione nuovamente sul testo proposto nella fase precedente, focalizzandosi però su aspetti più specifici. In questo caso si attiva la parte sinistra del cervello, quella appunto più "analitica".

I due emisferi collaborano moltissimo quando dobbiamo analizzare un input linguistico. Chiamiamo questa collaborazione bimodalità. Gli studi di neurolinguistica ci dicono anche che la bimodalità non avviene in modo casuale; esiste un ordine preciso: prima si attiva l'emisfero destro (globalità) e poi quello sinistro (analisi). Chiamiamo questo percorso da destra a sinistra direzionalità (Balboni, Caon, Daloiso s.d.: 2).

---

<sup>7</sup> «La grammatica dell'anticipazione permette ai soggetti di prevedere ciò che verrà detto sfruttando il principio di riformulazione continua delle ipotesi che favorisce la comprensione e la strutturazione di significati» (Kidd 1992: 50).

Nella fase dell'analisi, per esempio, si può presentare un lavoro di grammatica chiedendo di sottolineare gli articoli determinativi, se questo è un argomento grammaticale che si intende approfondire. Per quanto riguarda la sintesi, invece, lo studente utilizza le strutture e i contenuti precedentemente osservati. Nella riflessione, si giunge alla comprensione di come funziona la struttura, creando quindi una regola d'uso. Infine, durante la verifica si raccolgono i *feedback* degli studenti e in caso di necessità si predispongono attività di rinforzo / recupero.

Tale unità si fonda dunque sul coinvolgimento di entrambi gli emisferi del cervello, sull'importanza della scoperta da parte dello studente di come si usa la lingua e sull'attivazione del LAD (Language Acquisition Device, Chomsky 1965), un meccanismo innato che permette di acquisire la lingua. Il suo sistema di funzionamento riguarda in un primo passaggio l'osservazione della lingua, durante il quale lo studente legge e ascolta. Successivamente vengono formulate delle ipotesi che vengono poi verificate e corrette, o fissate. Secondo la teoria di Krashen (1988), la Second Language Acquisition Theory, questo meccanismo non può attivarsi senza ciò che viene definito da Bruner (1966) come LASS (Language Acquisition Support System). Quest'ultimo suggerisce che sia l'insegnante, grazie al suo modo di aiutare lo studente e di proporre il materiale di studio, a dover fornire l'input linguistico fungendo così da supporto fondamentale per l'acquisizione linguistica.

L'UA (Balboni 2012), descritta di seguito, è stata creata a partire da un'attività proposta in classe terza durante una lezione di storia. L'argomento presentato in classe è stato approfondito durante il laboratorio L2 ed è divenuto così la base dalla quale partire per focalizzare, scoprire e capire contenuti lessicali e morfosintattici. La struttura teorica dell'UA di Balboni è sostanzialmente sintetizzabile in una frase: "Capisco, mi focalizzo, uso, rifletto e creo la regola". Di seguito l'esempio concreto.

**DESTINATARI:** bambini non italofofoni classe terza scuola primaria

**LIVELLO:** A2

**PREREQUISITI:** tempo presente, conoscenza del lessico di base, descrizione di immagini tramite formulazione di semplici frasi

**OBIETTIVI:**

**Comunicativi:** Formulare semplici ipotesi, associare un'immagine con la relativa descrizione

**Lessico:** Animali e tratti fisici delle persone

**Morfosintassi:** Rinforzo morfosintassi A1, uso e forma del passato prossimo (forma regolare)

**TEMPO:** due lezioni da due ore

## MOTIVAZIONE

### Tecniche: brainstorming

La prima parte del lavoro è stata svolta in classe, assieme a tutte le alunne e gli alunni delle terze. Per iniziare, le insegnanti hanno letto alcune frasi estrapolate da una puntata della trasmissione radiofonica di Radio24 *Terra in Vista* in cui veniva data la definizione della parola *evoluzione* ('trasformazione molto lenta e graduale che coinvolge più specie') in contrapposizione al termine *sviluppo* ('crescita nell'arco di tempo di una vita'). Sono state proiettate alcune immagini alla LIM ed è stato poi chiesto ai bambini di ipotizzare ciò di cui si sarebbe parlato in quell'audio.

## GLOBALITÀ (*Capisco*)

### a) Tecniche: esplorazione di immagini, ascolto, lettura, transcodificazione (ascolto / lettura)

Durante questa fase è necessario sondare la comprensione globale del testo. Anche questa attività è stata svolta in classe utilizzando la LIM. Prima dell'ascolto della puntata sono state proposte alcune immagini che potevano aiutare nella comprensione<sup>8</sup>. Dopo un primo ascolto sono state proposte alcune domande orali, questa volta avendo a disposizione anche il testo trascritto, per capire quanto era stato compreso. È stato avviato un confronto orale per verificare le ipotesi iniziali.

### b) Tecniche: dialogo, sottolineatura

Si è proceduto ad una comprensione via via più analitica. I bambini non italofoeni hanno proseguito la loro attività in *peer tutoring*. È stata riconsegnata la trascrizione dell'audio ascoltato e si è proceduto con la correzione delle domande di comprensione (vero o falso e risposta multipla) utilizzando il testo scritto. I bambini sono stati invitati a sottolineare il testo con colori diversi in base alle differenti risposte.

### c) Tecniche: associazione parola-definizione e immagine-parola, role-taking

Successivamente si è proceduto all'analisi del lessico ed è stato proposto un gioco in cui gli alunni avevano a disposizione due mazzi di carte: uno con le parole "nuove / difficili" e un altro con le relative definizioni. I bambini hanno dovuto associarle correttamente creando un piccolo cartellone del *Nuovo Lessico*. Sono stati poi invitati ad associare ad ogni parola nuova un'immagine da scegliere tra quelle preparate in un cesto dall'insegnante. A partire dalla coppia parola-immagine, gli studenti dovevano provare a creare semplici frasi che sono successivamente state trascritte in un foglio A3 e sono

---

<sup>8</sup> Per approfondimenti sulle attività da proporre prima, durante e dopo la comprensione di un testo, si rimanda a Balboni 2013. Altre tecniche e modalità di facilitazione per il potenziamento delle abilità di studio sono raccolte in Tessaro 2002.

diventate un altro mini-cartellone. Alcune di esse sono state drammatizzate con tanto di votazione della performance da parte di una giuria che, sullo stile del noto programma televisivo *X-Factor*, ne votava l'esibizione.

### **ANALISI (*Mi focalizzo*)**

#### **Tecniche: sottolineatura, completamento**

L'obiettivo in questo caso era quello di lavorare sul passato prossimo tentando di capirne forma e uso. L'attività è stata condotta all'interno del solo gruppo *tutee*. Insieme abbiamo analizzato nuovamente il testo dell'audio della trasmissione di Radio24 e abbiamo evidenziato i verbi al passato prossimo e al presente con due colori differenti. In una tabella a doppia entrata abbiamo sistemato i verbi semplici (formati da un unico verbo) e quelli composti (formati da più verbi). Abbiamo così scoperto che i verbi nella seconda colonna sono tutti verbi al passato prossimo. Da qui l'osservazione della forma (*essere / avere + passato prossimo*) e dell'uso (esprimere un'azione avvenuta in un passato recente o molto lontano, ma i cui effetti continuano nel presente).

### **SINTESI (*Uso*)**

#### **Tecniche: scelta multipla, cloze, *pattern games*, riuso della regola, osservazione, discussione in gruppo.**

Durante questa fase sono stati proposti numerosi giochi per fissare e interiorizzare la nuova forma verbale: esercizi a scelta multipla, *pattern games* (frasi da completare con ausiliare e/o participio passato regolare corretto), riuso della regola formando frasi scritte, osservazione e discussione in gruppo. La modalità ludica<sup>9</sup> (Balboni 2013) attraverso la quale ho deciso di presentare questi esercizi ha favorito la motivazione e il coinvolgimento attivo degli alunni.

### **RIFLESSIONE (*Rifletto e creo la regola*)**

Abbiamo scoperto che il passato prossimo è formato da due verbi: un ausiliare (*essere o avere*) e un participio passato che termina perlopiù in *-ato*, *-uto* o *-ito*. Purtroppo, non tutti i verbi si comportano così perché esistono anche molti verbi irregolari. Infine, siamo arrivati a compilare la scheda sulla *Casa di essere* (Fig. 1) fissando la regola su un cartellone.

---

<sup>9</sup> Si suggerisce la lettura delle dispense di Fabio Caon e Sonia Rutka (s.d.a, s.d.b), e del volume di Caon, Rutka 2004, che raccoglie numerose proposte operative, esempi di giochi e attività didattiche da svolgere in classe.

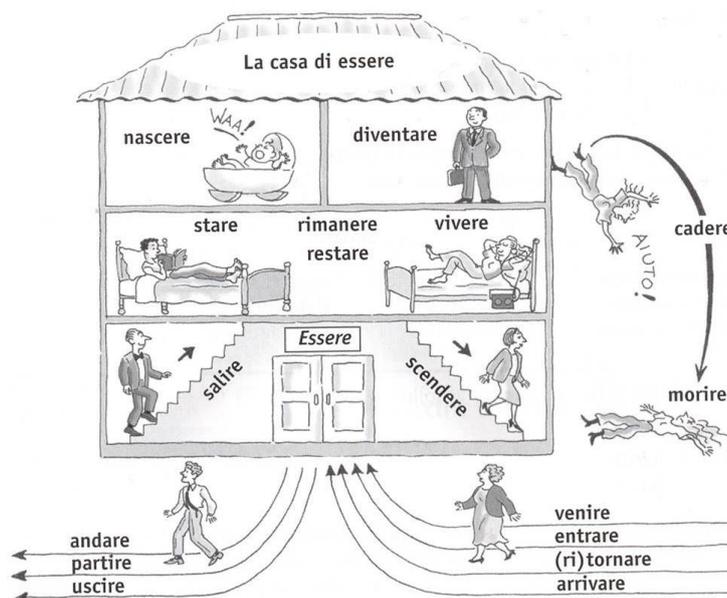


Figura 1: La casa di essere

### VERIFICA E CONCLUSIONE

Al termine dell'UA sono stati somministrati alcuni esercizi per verificare il raggiungimento degli obiettivi. Per di più, per concludere il lavoro iniziato in classe, il gruppo *tutee* ha creato un piccolo cartellone (Fig. 2) nel quale i bambini hanno associato alcune immagini alle relative parole-chiave: *sviluppo* ed *evoluzione*. In questo modo si è verificata l'effettiva comprensione dei termini scientifici.



Figura 2: Cartellone conclusivo su *sviluppo* ed *evoluzione*

#### 4. La valutazione in italiano L2

La valutazione è certamente una delle attività più complesse. Per fare in modo che risultasse equa e inclusiva, considerando i bisogni di ciascuno, ho inizialmente osservato i livelli di partenza e le specificità di ciascun alunno in modo da potermi orientare durante l'intero processo valutativo. Nell'UA (§ 5.1) ho previsto una valutazione trifocale (intersoggettiva, soggettiva e oggettiva) secondo il modello Pellerey-Castoldi (Pellerey 2004; Castoldi 2016). Essa comprende una valutazione intersoggettiva, espressa dal gruppo di allievi e da figure esterne alla classe tramite la compilazione di griglie osservative e diari di bordo, una valutazione soggettiva che considera le autovalutazioni degli alunni, e una valutazione oggettiva successiva al compito significativo (§ 5.2) ed espressa dall'insegnante con la compilazione delle rubriche di prestazione (Castoldi 2016).

Come per qualsiasi percorso didattico, si è tenuta in considerazione sia la verifica conclusiva (valutazione sommativa) sia tutte quelle verifiche, attività, giochi ed esercizi che sono stati proposti in itinere (valutazione formativa). In tal senso fondamentale è anche l'analisi degli errori compiuti dai nostri apprendenti, che molto hanno da dire sul loro livello di interlingua<sup>10</sup>.

Nelle scuole il tema della valutazione degli alunni stranieri è ancora un aspetto sul quale non viene posta la dovuta attenzione. Non si tiene conto del fatto che una valutazione esclusivamente sommativa, che non considera il punto di partenza del bambino né tanto meno l'iter, influisce sulla motivazione, sulla percezione di sé, sulla fiducia nelle proprie forze e capacità, sul rapporto con gli adulti e i coetanei (Peccianti 2019).

L'evento valutativo, nella sua totalità, dovrebbe tenere in considerazione numerosi fattori, compresi quelli legati alla storia e al vissuto personale del bambino straniero.

---

<sup>10</sup> L'interlingua è «un continuum di sistemi linguistici provvisori, personali, parziali che si creano nella mente di chi apprende una lingua seconda, straniera o classica. Si tratta di competenze caratterizzate dall'interferenza della lingua materna, che tuttavia si riduce progressivamente. Gli errori di un allievo risultano utili per scoprire se la sua interlingua coincide con quella prevista a quello stadio dello studio di una lingua. Secondo alcune teorie, mentre la padronanza linguistica è propria della lingua materna ed etnica, nello studio di lingue seconde, straniere e classiche non si può avere altro risultato che un'interlingua, per quanto di ottima qualità» (*Nozionario Itals*, s.v. *interlingua*). Per uno studio approfondito dell'argomento si rimanda a Novello 2014 e a Pallotti 2011. Si suggerisce anche il sito <https://interlingua.comune.re.it/>, che raccoglie alcune sperimentazioni educative sulle tecniche di progettazione del testo con percorsi didattici sulla scrittura, i testi narrativi, i testi descrittivi, i testi argomentativi, i testi per lo studio, le competenze linguistico-comunicative.

La migrazione comporta per i migranti dolori, fatiche e perdite inevitabili. La scuola può attutire questo, certamente non potrà portare tutti allo stesso livello. Sarebbe immorale, ingiusto, non professionale, valutare gli alunni senza prendere in considerazione tutti quegli aspetti didattici, relazionali, che abbiamo illustrato. Non avremmo la legittimità morale di valutare gli alunni se non mettessimo in campo iniziative di sostegno, di facilitazione, piani personalizzati, attenzioni didattiche e così via. Ma la valutazione c'è, avviene, ed è bene che ogni Collegio Docenti individui obiettivi minimi, non devono essere certamente penalizzanti, ma non possono neppure essere 'va bene tutto' (Bettonelli s.d.: 14).

Nella valutazione dei bambini stranieri è necessario basarsi anche su quanto scritto nel PDP (Piano o Percorso Didattico Personalizzato; Dir. 27.12.2012, CM n. 8/2013 e CM n. 2563/2013), documento che deve essere redatto per tutti gli alunni e le alunne che hanno permanenti o temporanei Bisogni Educativi Speciali e condiviso con le famiglie.

Il PDP è uno strumento fondamentale di programmazione preventiva che deve in primo luogo, e per tempo, descrivere le scelte sul percorso dello studente e guidare di conseguenza le azioni da intraprendere e le strategie da adottare. Solo in questi termini potrà poi divenire, coerentemente, il punto di riferimento imprescindibile per qualsiasi valutazione degli apprendimenti e dei progressi dello studente (Arici, Masiero 2017).

Non meno importanti sono le considerazioni sui *background* degli alunni coinvolti in un laboratorio L2, i quali spesso vivono situazioni difficili e delicate a cui un insegnante non può non prestare la dovuta attenzione. Questi sono aspetti rilevanti in quanto possono incidere significativamente sullo stato emotivo e di conseguenza sull'apprendimento scolastico.

Ogni migrazione è potenzialmente traumatica, non nel senso negativo del termine, ma in senso psicoanalitico: un trauma che porterà alla necessaria riorganizzazione difensiva, adattiva o strutturante. Il trauma migratorio non è costante né ineluttabile, ma può sopraggiungere qualunque sia la personalità anteriore del migrante; sappiamo inoltre che fattori sociali sfavorevoli, sia nel paese d'origine sia in quello di accoglienza, costituiscono fattori aggravanti [...]. Il trauma migratorio, vissuto direttamente dai genitori, è trasmesso ai figli sotto forma di un racconto idealizzato, tronco, narrato talvolta sotto l'apparenza di una necessità, quando si è trattato piuttosto di una scelta, e troppo spesso sotto forma di non-detti dolorosi, se non addirittura distruttivi (Moro 2011: 27).

Durante una lezione, per esempio, una bambina spontaneamente mi ha comunicato una questione personale, strettamente legata ad alcune tristi e delicate dinamiche familiari e al distacco, durato diversi anni, dalla sorella e dalla madre. J. ha deciso di parlarci di precisi aspetti burocratici (il mancato rinnovo del passaporto), dimostrando di aver ben compreso le difficoltà che

la sua famiglia ha dovuto affrontare. Il caso di J. non è certamente l'unico. Venire a conoscenza di queste situazioni mi ha permesso per esempio di selezionare alcuni contenuti ed eliminarne altri.

Un periodo di osservazione iniziale da parte di tutto il gruppo docenti e un'attenta analisi del livello linguistico di partenza e dell'intero *iter* del bambino, restando in ascolto anche del non-detto, può certamente aiutare a predisporre interventi didattici utili e mirati e ad attribuire una valutazione adeguata all'interno di un contesto sereno e accogliente.

## 5. Allegati

### 5.1. Unità di Apprendimento<sup>11</sup> - Modello pedagogico didattico – Esempio di progettazione intero percorso per competenze

<b>Destinatari</b>	Alunni delle classi terze. Alunni non italofofoni delle classi quarte e quinte di Scuola Primaria.
<b>Livelli linguistici</b>	A1 – A2 – B1
<b>Competenza focus</b>	<b>COMUNICAZIONE NELLA LINGUA ITALIANA</b> Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi.
<b>Competenze chiave e profilo delle competenze</b>	<b>COMUNICAZIONE NELLA LINGUA ITALIANA</b> Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati, di raccontare le proprie esperienze e di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni. <b>COMPETENZE SOCIALI E CIVICHE</b> Rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità. Si impegna a portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme agli altri. Chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede. <b>IMPARARE A IMPARARE</b> Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è in grado di ricercare ed organizzare nuove informazioni. <b>CONSAPEVOLEZZA ED ESPRESSIONE CULTURALE</b> Osserva ed interpreta fatti e produzioni artistiche. In relazione alle proprie potenzialità si impegna in campi espressivi ed artistici. <b>COMPETENZE IN CAMPO TECNOLOGICO</b> Il possesso di un pensiero razionale gli consente di affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi.
<b>Situazione problema o compito autentico</b>	Gli alunni dovranno recuperare il materiale adoperato nelle ultime lezioni sul tema “Evoluzione” e lo dovranno utilizzare per completare la Scheda dell’Archivio. Dovranno quindi leggere, selezionare e mettere in relazione i testi con le immagini. Dovranno ritagliare il materiale e incollarlo nel foglio in maniera ordinata. Al termine del lavoro si chiede ai ragazzi di completare una scheda autovalutativa.
<b>Apprendimenti pregressi</b>	I bambini non italofofoni di terza hanno acquisito un livello linguistico di base (A1 – A2), mentre quelli di quarta e quinta hanno acquisito una maggior competenza linguistica (B1-B2). Sanno lavorare in maniera individuale, a coppie o in piccolo gruppo.

<sup>11</sup> Personale rielaborazione da modello Maccario 2012.

	Hanno quindi sviluppato abilità sociali che possono permettere la realizzazione di metodologie di apprendimento in coppia o in piccoli gruppi.	
<b>Apprendimenti risorsa</b>	<b>Abilità</b>	<b>Conoscenze</b>
	<p>Italiano</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leggere e comprendere il compito. Individuare gli elementi principali della consegna.</li> <li>- Leggere e comprendere testi di tipo diverso, in vista di scopi pratici</li> <li>- Leggere e comprendere testi continui di tipo narrativo, descrittivo e argomentativo in vista di scopi pratici mostrando di saperne cogliere il senso globale.</li> <li>- Osservare e comprendere il linguaggio visivo di immagini e disegni</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Significato di base delle parole.</li> <li>- Elementi strutturali del testo.</li> <li>- Comprensione di brevi testi</li> <li>- Caratteri grafici (stampato).</li> <li>- Comprensione del messaggio di un'immagine o disegno.</li> <li>- Introdurre nelle proprie produzioni elementi linguistici (titoli) scoperti osservando immagini o disegni.</li> </ul>
	<p>Arte e immagine</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sperimentare strumenti e tecniche per realizzare prodotti grafici.</li> <li>- Valutare il proprio lavoro.</li> <li>- Recuperare informazioni utili per compilare semplici schede</li> <li>- Condivisione: saper condividere tra guardi e progetti</li> <li>- Aiuto e sostegno reciproco</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produzioni guidate.</li> <li>- Manipolazione di materiali e strumenti vari (forbice, foglio, colla...).</li> <li>- Uso dello spazio-foglio.</li> <li>- Conoscere i propri punti di forza e punti deboli utili per l'autovalutazione</li> <li>- Selezione di conoscenze utili al compito</li> <li>- Conoscenza di sé</li> </ul>
<b>Principali tematiche e discipline coinvolte</b>	<b>Argomenti</b>	<b>Discipline</b>
	<p>Realizzazione di un "Archivio della memoria" che affronti argomenti trattati durante le lezioni di laboratorio inerenti il tema principale <i>Expo</i> e i sotto-argomenti <i>Alimentazione, Evoluzione, Biodiversità e Sostenibilità</i>.</p> <p><u>Strutture linguistiche A1</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Accordo degli aggettivi con i nomi</li> <li>- Il verbo e i suoi elementi costitutivi</li> <li>- Pronomi e aggettivi pronominali</li> <li>- Preposizioni semplici</li> <li>- Avverbi di tempo e di luogo</li> <li>- Lessico legato ai sotto-argomenti</li> </ul>	<p>Italiano Arte e immagine Tecnologia Storia</p>

	<p><u>Strutture linguistiche A2</u>, in aggiunta a quanto indicato nel livello A1:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pronuncia delle doppie</li> <li>- Aggettivi a due e tre uscite</li> <li>- Verbi senza soggetto</li> <li>- Aggettivi e pronomi possessivi</li> <li>- Preposizioni articolate</li> <li>- Discorso diretto</li> </ul>	
<b>Metodologia</b>	<p>Utilizzando una metodologia laboratoriale in cui ogni lezione è suddivisa in fasi differenti come da modello Balboni 2012 attuerò attività in cui sono previsti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lavori individuali;</li> <li>- lavori a coppie e peer tutoring;</li> <li>- lavori in piccolo gruppo;</li> <li>- conversazioni guidate su tematiche analizzate;</li> <li>- apprendimento per scoperta.</li> </ul>	
<b>Tempi</b>	Secondo quadrimestre (gennaio, febbraio, marzo) per un totale di 30 ore	
<b>Valutazione</b>	<p>Valutazione di processo e di prodotto tramite compilazione di griglie di osservazione e rubriche valutative. Secondo il modello trifocale (Castoldi 2013; 2016):</p> <p><b>Intersoggettiva:</b> griglia di evoluzione, redazione diario di bordo, griglie di osservazione.</p> <p><b>Oggettiva:</b> Compilazione rubriche di prestazione su compito significativo.</p> <p><b>Soggettiva:</b> Autovalutazione dei lavori da parte degli alunni.</p>	

## 5.2. Compito significativo<sup>12</sup>

<b>Livello di classe</b>	Alunni classi terze	
<b>Livelli linguistici</b>	A1 – A2 (prove diversificate in base ai livelli linguistici)	
<b>Competenze correlate</b>	<p><b>CONSAPEVOLEZZA ED ESPRESSIONE CULTURALE:</b> È in grado di osservare, esplorare, descrivere e leggere immagini</p> <p><b>IMPARARE A IMPARARE</b> Individua collegamenti e relazioni e li trasferisce in altri contesti</p> <p><b>COMPETENZE DI BASE IN TECNOLOGIA:</b> Sa prevedere, progettare e realizzare un prodotto.</p>	
<b>Obiettivi di apprendimento</b> (conoscenze e abilità delle discipline coinvolte)	<p style="text-align: center;"><b>ABILITÀ</b></p> <p>Italiano</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Leggere e comprendere il compito. Individuare gli elementi principali della consegna.</li> <li>-Leggere e comprendere testi di tipo diverso, in vista di scopi pratici</li> <li>-Leggere e comprendere testi</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>CONOSCENZE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Significato di base delle parole.</li> <li>-Elementi strutturali del testo.</li> <li>-Comprensione di brevi testi</li> </ul>

<sup>12</sup> Personale rielaborazione su modello di Castoldi 2016.

	<p>continui di tipo narrativo, descrittivo e argomentativo in vista di scopi pratici mostrando di saperne cogliere il senso globale.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Osservare e comprendere il linguaggio visivo di immagini e disegni</li> </ul>	<p>-Caratteri grafici (stampato).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensione del messaggio di un'immagine o disegno.</li> <li>- Introdurre nelle proprie produzioni elementi linguistici (titoli) scoperti osservando immagini o disegni.</li> </ul>
	<p>Arte e immagine</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sperimentare strumenti e tecniche per realizzare prodotti grafici.</li> <li>- Valutare il proprio lavoro.</li> <li>- Recuperare informazioni utili per compilare semplici schede</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produzioni guidate.</li> <li>- Manipolazione di materiali e strumenti vari (forbice, foglio, colla...).</li> <li>- Uso dello spazio-foglio.</li> <li>- Conoscere i propri punti di forza e di debolezza utili per l'autovalutazione</li> <li>- Selezione di conoscenze utili al compito</li> </ul>
<b>Consegna operativa</b>	<p>Le maestre vogliono raccogliere il lavoro di questi giorni in modo che resti <b>traccia</b> di quello che abbiamo imparato.</p> <p>Ti proponiamo 3 attività (N.1; N.2; N.3) che riassumono ciò che hai studiato in questo periodo.</p> <p>È importante scrivere e lavorare in maniera ordinata e chiara in quanto il tuo lavoro sarà letto da altre persone.</p> <p>I lavori più ordinati e chiari saranno pubblicati nel sito della scuola.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Alla fine del lavoro, rispondi alle domande di autovalutazione.</li> </ul> <p>Usa il foglio protocollo per le attività n.1 e 2. Prima ritaglia e incolla le consegne scritte nelle caselle.</p> <p><b>ATTIVITÀ N.1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> In queste ultime lezioni abbiamo affrontato il termine "EVOLUZIONE". Recupera ed elenca qui sotto tutto il materiale utilizzato per conoscere questo tema.</li> </ul> <p><b>ATTIVITÀ N.2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Leggi i testi e osserva attentamente le immagini.</li> <li><input type="checkbox"/> Ritaglia i testi e le immagini e mettili in relazione correttamente nello spazio del foglio bianco. (Devi usare tutte le immagini)</li> <li><input type="checkbox"/> Incolla testi e immagini usando lo spazio del foglio per ottenere un lavoro chiaro e ordinato.</li> </ul> <p><b>ATTIVITÀ N.3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Completa la Scheda dopo aver letto attentamente le consegne.</li> </ul>	
<b>Prodotto atteso</b>	<b>Una Scheda da inserire nell'Archivio della Memoria, realizzata individualmente.</b>	
<b>Breve descrizione del prodotto atteso</b>	<p>Gli alunni dovranno recuperare il materiale adoperato nelle ultime settimane sul tema "Evoluzione" e lo dovranno utilizzare per completare la Scheda dell'Archivio.</p> <p>Dovranno poi leggere, selezionare e mettere in relazione i testi</p>	

	con le immagini. Dovranno ritagliare il materiale e incollarlo nel foglio in maniera ordinata. Al termine del lavoro si chiede ai ragazzi di completare una scheda auto valutativa.
<b>Tempo e fasi di lavoro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lettura della consegna</li> <li>- Recupero materiale sul tema evoluzione</li> <li>- Lettura dei testi e immagini</li> <li>- Selezione dei testi</li> <li>- Relazione coerente testi-immagini</li> <li>- Compilazione Scheda</li> <li>- Autovalutazione</li> </ul> 2 ore, mese di marzo.
<b>Risorse a disposizione</b>	Foglio con il testo della consegna, Fogli bianchi, forbici, colla, penne e matite, colori a matita, cartoncini, pennelli e colori a tempera. Testi, immagini e scheda da completare.

### 5.3. Rubrica di prestazione – Modello didattico per competenze<sup>13</sup>

Dimensioni/Livelli	A – Avanzato	B - Intermedio	C - Base	D - Iniziale
<b>Comprensione del compito</b>	Mette a fuoco il compito progettuale e prefigura il risultato atteso trovando soluzioni originali	Mette a fuoco il compito progettuale e prefigura il risultato atteso in modo autonomo	Mette a fuoco il compito progettuale e prefigura il risultato atteso in base alle indicazioni date	Mette a fuoco il compito progettuale e prefigura il risultato atteso con il sostegno dell'adulto
<b>Comprensione testi continui</b>	Coglie il significato del testo individuando informazioni implicite ed esplicite in esso contenute in autonomia.	Coglie il significato del testo, individuando informazioni implicite ed esplicite in esso contenute.	Coglie parzialmente il significato del testo, individuando per lo più informazioni esplicite.	Coglie il significato del testo e individua informazioni implicite ed esplicite solo se aiutato dall'insegnante.
<b>Comprensione testi non continui</b>	Coglie le informazioni esplicite ed implicite dei testi non continui in autonomia.	Coglie le informazioni implicite ed esplicite dei testi non continui.	Coglie parzialmente le informazioni del testo non continuo, individuando per lo più quelle esplicite.	Coglie le informazioni esplicite e implicite di testi non continui solo se aiutato dall'insegnante.
<b>Confronto tra testi</b>	Confronta e fa paragoni per lo più opportuni tra i vari testi riuscendo ad individuare quelli appropriati per il compito.	Confronta e fa paragoni tra i vari testi. Individua quelli appropriati per il compito.	Confronta i vari testi ma fa paragoni non sempre opportuni. Individua quelli appropriati solo se aiutato dall'insegnante.	Confronta ed effettua paragoni tra i vari testi e individua quelli appropriati per il compito solo se guidato dall'insegnante.
<b>Realizzazione di un progetto</b>	Gestisce in maniera appropriata lo spazio-foglio. Sa maneggiare in modo originale strumenti per realizzare il progetto.	Sa gestire lo spazio-foglio. Sa maneggiare correttamente gli strumenti per realizzare il progetto.	Gestisce lo spazio-foglio e sa maneggiare gli strumenti in maniera poco appropriata per realizzare il progetto.	Gestisce lo spazio-foglio e maneggia gli strumenti per realizzare il progetto solo se sollecitato dall'insegnante.

<sup>13</sup> Personale rielaborazione da modello Castoldi 2016.

<b>Organizzazione del contesto di apprendimento</b>	Organizza e ricerca i materiali adatti per la realizzazione del compito, in maniera utile ed efficace.	Organizza e ricerca adeguatamente i materiali.	Organizza e ricerca i materiali i materiali se aiutato dall'insegnante.	Organizza e ricerca i materiali solo se guidato dall'adulto.
<b>Autovalutazione</b>	Verifica e valuta il proprio lavoro con autonomia.	Verifica e valuta il proprio lavoro su richiesta.	Verifica e valuta il proprio lavoro se guidato dall'adulto.	Fatica a verificare il proprio lavoro.

## Riferimenti bibliografici

- Arici, Maria – Masiero, Giovanna (2017), *Il piano didattico personalizzato: per una valutazione efficace e una scuola equa*, in <https://www.giuntiscuola.it/sesamo/a-tu-per-tu-con-l-esperto/integrazione/il-piano-didattico-personalizzato-per-una-valutazione-efficace-e-una-scuola-equa/> (ultima consultazione: 10.10.2019).
- Balboni, Paolo E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- Balboni, Paolo E. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, 3<sup>a</sup> ed., Torino, UTET (1<sup>a</sup> ed. 2002, 2<sup>a</sup> ed. 2008).
- Balboni, Paolo E. (2013), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET.
- Balboni, Paolo E. – Caon, Fabio – Daloso, Michele (s.d.), *Come funzionano il cervello e la mente nell'acquisizione linguistica*, dispensa della seconda videolezione di MEAL – *Migliorare l'Efficienza nell'Apprendimento Linguistico*, Venezia, Università "Ca' Foscari" (in <https://www.itals.it/sites/default/files/meal/MEAL-dispensa-videolezione-2.pdf>, ultima consultazione: 10.10.2019).
- Bettinelli, Elio Gilberto (s.d.), *Programmi d'insegnamento e valutazione degli alunni stranieri*, in <http://www.retetrevisointegrazionealunnistranieri.it/download/bettinelli.pdf> (ultima consultazione: 10.10.2019).
- Bruner, Jerome (1966), *Studi sullo sviluppo cognitivo*, Roma, Armando.
- Caon, Fabio – Rutka, Sonia (2004), *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Perugia, Guerra.
- Caon, Fabio – Rutka, Sonia (s.d.a), *La glottodidattica ludica*, FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo, Laboratorio ITALS, Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Venezia, Università "Ca' Foscari", in [https://www.itals.it/sites/default/files/Filim\\_glotto\\_ludica\\_teorica.pdf](https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_glotto_ludica_teorica.pdf) (ultima consultazione: 10.10.2019).
- Caon, Fabio – Rutka, Sonia (s.d.b), *Metodologia ludica e lingua seconda*, in <http://www.cestim.it/scuola/Materiali%20formazione%20operatori%20>

[0corsi%20estivi%202012/CAON\\_RUTKA\\_Metodologia\\_ludica\\_e\\_lingua\\_s  
econda.pdf](#) (ultima consultazione: 31.10.2019).

- Castoldi, Mario (2016), *Valutare e certificare le competenze*, Roma, Carocci.
- Chomsky, Noam (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge (MA), MIT Press.
- Comoglio, Mario (2000), *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, Roma, LAS.
- Consiglio d'Europa (2002), *Il Quadro Comune Europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Cummins, Jim (1989), *Bilingual Special Education*, in Torsten Hunsen – Neville Postlethwaite (eds), *The International Encyclopedia of Education: Research and Studies*, Pergamon, Oxford, pp. 104-7.
- Da Re, Franca (2013), *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle e valutarle*, Milano – Torino, Pearson.
- Favaro, Graziella (2009), *L'italiano L2: auto-apprendimento e narratività. Materiali multimediali di italiano L2 per bambini e ragazzi*, in «Italiano LinguaDue», 1, pp. 286-296.
- Gabriele Pallotti (2011), *Osservare l'interlingua: ricerca, valutazione, pratiche educative*, in Graziella Favaro (a cura di), *Dare parole al mondo. L'italiano dei bambini stranieri*, Bergamo, Edizioni Junior, pp. 25-42.
- Kidd, Richard (1992). *Teaching ESL Grammar through Dictation*, in «TESL Canada Journal», 10/01, pp. 49-61.
- Krashen, Stephen (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Upper Saddle River (New Jersey), Prentice-Hall International.
- Maccario, Daniela (2012), *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*, Torino, SEI.
- Martini, Mario (2017), *Lavorare per competenze. Progettazione, valutazione e certificazione*, Torino, UTET.
- Mastromarco, Arcangela (2010), *Test Linguistici. Livelli A1-A2*, in [http://www.centrocome.it/?post\\_type=ital2&p=245](http://www.centrocome.it/?post_type=ital2&p=245) (ultima consultazione: 10.10.2019).
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, in [http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf) (ultima consultazione: 10.10.2019).

- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione dei bambini stranieri*, in [http://www.cislscuola.it/fileadmin/cislscuola/content/Immagini\\_Articoli/Magazzino/2014/02\\_2014/LineeGuidaAlunStran\\_feb\\_14.pdf](http://www.cislscuola.it/fileadmin/cislscuola/content/Immagini_Articoli/Magazzino/2014/02_2014/LineeGuidaAlunStran_feb_14.pdf) (ultima consultazione: 10.10.2019).
- MIUR (2017), *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*, in <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2> (ultima consultazione: 10.10.2019).
- Moro, Marie Rose (2011), *I nostri bambini domani. Per una società multiculturale*, Milano, Franco Angeli.
- Novello, Alberta (2014), *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica*, Venezia, Ca' Foscari.
- Novello, Alberta (2016), *La didattica dell'italiano per studenti stranieri e il CLIL. Il curriculum*, in Mario Castoldi – Lerida Cisotto (a cura di), *Diventare insegnanti del primo ciclo di istruzione*, Roma, Carocci.
- Nozionario Itals* (s.d.): Itals – Laboratorio per la formazione e la ricerca in Italiano Lingua Straniera, *Nozionario di glottodidattica*, in <https://www.itals.it/nozion/nozk-l.htm> (ultima consultazione: 10.10.2019).
- Pallotti, Gabriele (2011), *Osservare l'interlingua: ricerca, valutazione, pratiche educative*, in Graziella Favaro (a cura di), *Dare parole al mondo. L'italiano dei bambini stranieri*, Bergamo, Edizioni Junior, pp. 25-42.
- Peccianti, Maria Cristina (2019), *L'importanza della valutazione formativa in L2*, in <https://www.giuntiscuola.it/sesamo/italiano-l2/italiano-l2-articoli/l-importanza-della-valutazione-formativa-in-l2/> (ultima consultazione: 10.10.2019).
- Pellerey, Michele (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, Firenze, La Nuova Italia.
- Stella, Giacomo – Grandi, Luca (2011), *Come leggere la dislessia e i DSA*, Firenze, Giunti Scuola.
- Tessaro, Fiorino (2002), *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Roma, Armando.
- Topping, Keith (2014), *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*, Trento, Erickson.
- Wiggins, Grant – McTighe, Jay (2004), *Fare progettazione. La teoria*, Roma, LAS.
-

# “L’altro con le parole, le parole dell’altro”: una proposta verticale di lingua e narrativa sul tema dell’alterità per la scuola secondaria

SARA BERSEZIO, CRISTINA VANNINI\*

---

## **“The other in the words, the words of the other”: a curricular proposal for language teaching in secondary school, based on narratives and the topic of otherness**

The problems related to integration are becoming increasingly important in our complex and multi-ethnic society. There is an evident relationship between this phenomenon and the lack of awareness of inclusive language, which should be developed by education. The present paper aims to answer the question how to educate children to use an inclusive language by proposing two learning paths. The first, developed for lower-secondary school, starts from the reality of a classroom, and is based on the perception and the expression of the difference in the language of adolescents. The second, projected for first-grade students of upper-secondary school, is based on the reading of novels and related interviews, in order to raise students’ awareness of diversity, in cultural and linguistic term.

Nella nostra società complessa e multietnica cresce il problema dell’integrazione dell’altro. È evidente la relazione tra questa emergenza e la mancata consapevolezza di un linguaggio inclusivo, di cui dovrebbe farsi carico in prima istanza l’istituzione scolastica. Il contributo cerca di rispondere alla domanda su quale sia il modo migliore per educare i ragazzi a un linguaggio inclusivo attraverso la definizione di due percorsi: il primo, destinato alla secondaria di primo grado, parte dalla dimensione circoscritta del gruppo classe, discutendo la percezione e l’espressione del diverso nella lingua degli adolescenti; il secondo, destinato ad un biennio di secondaria di secondo grado, si basa sulla lettura di romanzi e di interviste ad essi

collegati che sensibilizzano gli studenti al tema del “diverso” in termini di lingua e di contenuto.

SARA BERSEZIO ([sarabersezio@gmail.com](mailto:sarabersezio@gmail.com)) è docente di materie letterarie e latino dal 2007 e lavora attualmente presso il Liceo Regina Margherita di Torino. Dottore di ricerca in Linguistica presso l'Università degli Studi di Torino e l'Université Sorbonne IV di Parigi, ha insegnato dodici anni italiano come prima e seconda lingua in scuole di ogni ordine e grado, in Italia e all'estero. Collabora con l'Università di Torino e con l'Accademia dei Lincei in tema di Didattica della Lingua italiana e ha partecipato al progetto *Repertorio Italiano di Famiglie di parole* (RIF), curato da M. Colombo e P. D'Achille (Zanichelli, 2019).

CRISTINA VANNINI ([cristina\\_vannini@yahoo.it](mailto:cristina_vannini@yahoo.it)) è docente di materie letterarie e latino dal 2008 e lavora attualmente presso il Liceo Porporato di Pinerolo. I suoi studi più recenti riguardano l'utilizzo degli *emoticons* nella didattica dell'italiano, oggetto di un intervento al convegno *Grammatica e testualità: metodologie ed esperienze didattiche a confronto*, organizzato dall'ASLI Scuola, e ha partecipato al progetto *Repertorio Italiano di Famiglie di parole* (RIF), curato da M. Colombo e P. D'Achille (Zanichelli, 2019).

\* Introduzione e primo capitolo sono stati scritti da Cristina Vannini, secondo capitolo e conclusione da Sara Bersezio.

---

## 1. Introduzione

Questo percorso didattico, normalmente difficile da attuare con uno stesso gruppo classe nella secondaria di primo e in quella di secondo grado se non in particolari realtà scolastiche, testimonia la volontà dei docenti di porsi in continuità e di non concepire ogni ordine di scuola come un segmento isolato. La scuola, nel farsi carico delle urgenze non solo didattiche ma anche sociali e culturali, come richiesto dalle *Indicazioni nazionali*<sup>1</sup>, è concepita come luogo di dialogo in una prospettiva verticale. Nell'impianto teorico del progetto sono confluite due distinte esperienze didattiche realmente realizzate in due contesti scolastici differenti: il primo nella scuola paritaria Madre Mazzarello di Torino, il secondo nel Liceo Linguistico Internazionale Regina Margherita di Torino. L'idea delle due docenti è nata nel 2016 durante l'organizzazione del seminario di aggiornamento per insegnanti della secondaria *L'altro e gli altri: percorsi di lingua e letteratura per la scuola*, organizzato dal gruppo di lavoro Università-Scuola coordinato dal prof. Giuseppe Noto.

Si tratta di un percorso di riflessione partecipata volto all'acquisizione di una maggiore consapevolezza dell'uso della terminologia relativa all'alterità e di ciò che essa comporta in maniera più o meno manifesta. All'interno della programmazione curricolare, dunque, sono state inserite alcune attività perlopiù di *cooperative learning* che i ragazzi hanno vissuto come un confronto stimolante e utile per la loro formazione. I livelli di partenza su cui ci si è basati per la strutturazione dei gruppi e delle esercitazioni fanno riferimento a quanto rilevato nell'anno in corso o negli anni precedenti.

In sintesi, ciò che ci ha mosse a elaborare la proposta didattica del seminario è stata l'idea che l'educazione linguistica potesse diventare anche un tramite per intraprendere un percorso verso l'educazione alla comunicazione e alla cittadinanza tout court, perché i ragazzi non si sentano sempre valutati ma accompagnati verso un nuovo modo di parlare e di pensare.

## 2. "L'altro con le parole": una proposta linguistica per la secondaria di primo grado

Il lessico che utilizziamo, che ci si renda conto o no, esprime sempre un orientamento ideologico e culturale. Non si limita a veicolare un concetto ma

---

<sup>1</sup> Per la secondaria di primo grado si vedano le *Indicazioni Nazionali del Curricolo per la scuola dell'Infanzia e del primo ciclo* (MIUR 2012) nella sezione *Il senso dell'esperienza educativa* e per i Licei si vedano le *Indicazioni Nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento* nell'Allegato A (MIUR 2010).

lo connota in maniera precisa all'interno del contesto comunicativo. Se proviamo forte ammirazione per qualcuno oppure se avvertiamo del vivo disprezzo per il suo aspetto o per le sue idee è naturale che nel nostro parlarne emergano, in maniera più o meno controllata, le pulsioni del nostro pensiero. Dunque, per dirla con un'espressione di Seriani, «le parole riflettono fedelmente il meglio e il peggio dell'essere umano» (2016: 10). E nello specchiarsi in quel "meglio e peggio" degli altri e di noi stessi si può imboccare la via che porta a uno degli obiettivi della scuola secondaria di primo grado, ossia quello di guidare il giovane discente a strutturare il proprio pensiero grazie a orientamenti che lo aiutino a imbastire una costruzione del sé in armonia con l'ambiente circostante e con l'altro. Si legge infatti nelle *Indicazioni Nazionali* che «la scuola propone situazioni e contesti in cui gli alunni riflettono per capire il mondo e se stessi, [...] trovano stimoli per sviluppare il pensiero analitico e critico, [...] si confrontano per ricercare significati e condividere possibili schemi di comprensione della realtà, riflettendo sul senso e le conseguenze delle proprie scelte» (MIUR 2012: 31). Importante, quindi, aiutarli a scegliere cosa fare, come pensare e come parlare.

### 2.1. Chi è l'altro, chi sono io

La proposta didattica qui esposta vuole aiutare il preadolescente a sciogliere e superare alcune incertezze identitarie attraverso lo strumento linguistico.

«Qualcosa di me combatte contro qualcos'altro. Mi chiedo: dov'è andato a finire il mio io di prima? E il mio io di ora sono veramente io?», si chiede, entrando spaesata in aula, la giovane protagonista del film di Paolo Virzì *Caterina va in città*. Lo sradicamento dal paese di origine e l'inserimento nel nuovo ambiente scolastico la pongono di fronte a nuove scelte e nuove domande, come quale divisa indossare nel microcosmo della sua nuova classe: una *zecca* o una *pariola*? Che, in sostanza, prima ancora della premessa politico-ideologica di base, significa in quali meccanismi di socializzazione incastrarsi, di quale gruppo ottenere il consenso e da quale invece essere guardata con sufficienza.

*Chi sono io*, dunque, ma ancor più *chi è l'altro*, perché definendo l'*altro* mi sto in qualche modo connotando per negazione, quasi come se compissi un viaggio nell'alterità lunare ariostesca della mia stessa identità. L'esempio cinematografico citato è estremamente significativo perché la necessità di approvazione nella dimensione scolastica, ancor più se all'inizio di un nuovo ciclo di studi, è un bisogno avvertito dagli studenti con particolare urgenza. «In classe l'impopolarità stressa più della matematica», titolava nel 2011 un articolo di Roberta Villa sul «Corriere della Sera», forse ora un po' datato quanto alla scelta dei termini gergali giovanili (*popular* e *loser*) ma ancora attualissimo nella riflessione che propone con le parole di Gustavo Pietropolli

Charmet: «Il timore per i ragazzi è di fare brutta figura con i compagni sulla passerella della scuola e di deludere le aspettative dei genitori che vogliono ragazzi di successo. Non si tratta più di una paura etica, ma di una paura estetica, non legata al sentimento di colpa, ma a quello di vergogna». *Likability* più che media scolastica, insomma.

Per attivare una riflessione sul tema, è stata scelta una classe del terzo anno di scuola secondaria di primo grado<sup>2</sup> in quanto la prospettiva di abbandonare la sicurezza del proprio gruppo per inserirsi in una cerchia di *altri*, pronti a vagliare ogni più recondita crepa della sua personalità additandolo alla massa, turba i sonni di quasi ogni tredicenne. Il progetto è dunque stato concepito con una intenzione di verticalità e di continuità tra primo e secondo grado.

Il materiale su cui è stata impostata la prima attività è di tipo narrativo. Per la lettura mensile assegnata a casa, sono stati scelti due romanzi che hanno come tema di fondo il mondo degli adolescenti e il contesto scolastico: *Una barca nel bosco* di Daniela Mastrocola (2012) e *Un cuore XXL* di Sara D'Amario (2013)<sup>3</sup>. Agli allievi con DSA che presentavano particolari difficoltà nella lettura e nella comprensione è stato invece assegnato *Buuuuu* di Luigi Garlando (2010)<sup>4</sup>, più semplice nella struttura narrativa ma non meno adatto alla riflessione centrale sull'alterità.

La prima fase coinvolge l'intero gruppo classe ed è orientata all'analisi del rapporto *io-altri* in un contesto scolastico estraneo: primo giorno nella nuova scuola. Individuazione dei *simili* con conseguente allontanamento dagli *altri*. La costituzione dei gruppi all'interno della classe è un fenomeno sociale tanto fisiologico quanto lo è la loro definizione linguistica, e l'appartenenza a uno di essi è un elemento identificativo nodale per la socializzazione, come è ben esplicitato dalla domanda che una compagna rivolge al protagonista di *Una barca nel bosco*: «tu di che branco sei?». Si sono già citati *zecca* e *pariola* a cui vanno aggiunti dalla stessa fonte *alternativa* e *coatta*. L'analisi dei romanzi indicati ha come primo obiettivo l'individuazione di altre definizioni analoghe:

i Glamour, tutti griffati e col taglio di capelli complicato e alla moda; i Tamarri, rumorosi e pronti ad alzare le mani in caso di divergenza d'opinioni con gli altri; gli Asini, che stanno un po' defilati, sperando che i professori pensino che

<sup>2</sup> Nella classe, composta da 26 allievi, solo due ragazzi erano di provenienza straniera ma perfettamente alfabetizzati in lingua italiana.

<sup>3</sup> Il primo narra le vicende di Gaspare Torrente, un ragazzino che proviene da una realtà insulare del Sud Italia e approda in un liceo di Torino; il secondo, invece, racconta il primo anno di scuola superiore attraverso gli occhi di Zuccherò e Gas, due adolescenti decisamente sovrappeso.

<sup>4</sup> Qui si incontrano un personaggio reale, il calciatore Mario Balotelli, e uno immaginario, un ragazzino chiamato "Jack" per la sua postura a testa in giù come il fante delle carte.

siano timidi; i Secchioni, riconoscibili fin dal primo giorno perché sono gli unici sempre attentissimi e capaci di rispondere a qualunque domanda (D'Amario 2013: 25);

gli Stretti, ascoltano la disco musica, e hanno i jeans, le collanine al collo e parlano di motorini, discoteca e calcio; i Larghi, vanno alle assemblee e, se ci sono, anche ai cortei, portano al collo la foglia di marijuana e camminano piano, ciondolano dentro i pantaloni immensi, con i tasconi immensi (Mastrocola 2012: 59-60).

Look, passioni e qualche posa ostentata paiono essere i primi criteri di distinzione, ma allargando il campo di indagine e scomponendo il gruppo in più unità, emerge come le definizioni possano colpire anche altri aspetti della persona, quali ad esempio le caratteristiche fisiche, culturali o religiose, gli orientamenti sessuali o lo status sociale. Spesso gli epiteti utilizzati per riferirsi a qualcuno che viene avvertito diverso da chi parla e da chi ascolta assumono coloriture gergali denigratorie, tendenti alla volgarità, che possono ledere la sensibilità di chi ne è oggetto. Vale la pena dunque utilizzare lo strumento linguistico per orientare il parlante a una comunicazione più consapevole e, in qualche modo, per dare una forma più definita al suo pensiero.

Ed è qui, sul terreno in cui si gioca la partita tra *io, l'altro e le parole*, che è stato individuato il punto di congiunzione tra due urgenze sollecitate dalle *Indicazioni Nazionali*: il ruolo della scuola nel guidare «i ragazzi nella comprensione critica dei messaggi provenienti dalla società nelle loro molteplici forme» con particolare sensibilizzazione verso quegli atteggiamenti «che violano la dignità della persona» e il non meno importante sviluppo del lessico nel suo utilizzo più vivo, valorizzando «la ricchezza delle espressioni locali, “di strada”, gergali e dei molti modi di dire legati alle esperienze, che spesso racchiudono un senso identitario» (MIUR 2012: 30).

## 2.2. Perché ti definisco così

In questa fase, la classe è stata chiamata in maniera più diretta a fornire un contributo concreto: i ragazzi hanno compilato in forma anonima un test non valutato, per familiarizzare con il concetto di *altro* all'interno della società e con il ricorso a differenti registri linguistici. L'obiettivo è duplice: cogliere nei giovani alunni la spontaneità con cui spesso non fanno i conti e che rischia di urtare la sensibilità di chi percepiscono diverso, e analizzare a livello morfologico, etimologico e metaforico termini che essi stessi utilizzano. Il test è stato progettato privilegiando l'utilizzo di immagini per risultare più immediato e inclusivo, con una struttura schematica su tre colonne: in quella centrale erano presenti fotografie di persone in qualche modo *diverse* agli occhi degli allievi (una giovane donna obesa, un musulmano nell'atto della preghiera, il primo piano di un ragazzo di colore dai tratti somatici spiccatamente centro-africani, un anziano senzatetto seduto su un marciapiede, una zingara con in braccio un bambino), in quella di sinistra è stato chiesto di indicare il

termine con cui si sarebbero riferiti a quel soggetto in un contesto formale come una relazione scritta o un discorso con un docente, e in quella di destra quale appellativo avrebbero utilizzato in una conversazione informale, per esempio in una chat tra coetanei.

I dati raccolti hanno evidenziato uno slittamento piuttosto netto verso il vocabolo volgare e offensivo nella colonna di destra (ad esempio da *persona obesa* a *panzona*, da *senza tetto* a *barbone*, *poraccio*), e ciò è stato oggetto di un approfondimento non solo sull'aspetto linguistico (es. variazione dialettale, diastatica, diamesica ecc.) ma anche sulla comunicazione in generale<sup>5</sup>: gli allievi stessi hanno ammesso di utilizzare spesso le voci più denigratorie comparse nei loro test soprattutto quando sono in gruppo, sostenendo però di sentirsi offesi nel caso in cui essi stessi venissero apostrofati con termini anche molto meno volgari. Le conclusioni della discussione hanno portato i ragazzi a riflettere su due questioni fondamentali: dove sta il limite tra la sensibilità di chi parla e di chi ascolta? La parola identifica solo colui a cui è rivolta o anche chi la utilizza?

<b>Diverso per... Caratteri fisici</b>			
<i>Carattere specifico</i>	<i>Fonte</i>	<i>Termine</i>	<i>Analisi</i>
Obesità	<i>Un cuore XXL</i>	Panzone	Nome alterato
		Budrillone	Nome alterato, Dialettalismo (=la sede dei budelli)
		Prosciuttone	Nome alterato
		Godzilla	Nome proprio
	Test	<u>Contesto formale:</u>	
		Obesa	Nome e Aggettivo
		<u>Contesto informale:</u>	
		Cicciona	Nome alterato
		Grassona	Nome alterato
		Balenottera/balena	Nome scientifico (Animale)
		Zattera	Nome figurato
		Baule	Nome figurato
		Botte	Nome figurato
		Betoniera	Nome figurato
		Bombolone	Nome figurato
		Ippopotamo	Nome scientifico (Animale)
		Elefante	Nome scientifico (Animale)

Figura 1: Esempio di una tabella sui caratteri fisici

<sup>5</sup> Complessivamente, il tempo impiegato per l'attività è stato di due ore di lezione di cui mezz'ora per il test e un'ora e mezza per l'approfondimento e il confronto.

Nella fase successiva gli studenti sono stati suddivisi in quattro fasce di livello e hanno svolto rispettivamente attività che hanno permesso di raggiungere obiettivi più generali, come fare confronti interlinguistici e utilizzare i diversi tipi di dizionari<sup>6</sup> come strumento di conoscenza degli usi concreti e delle stratificazioni della lingua. Al primo gruppo, formato dai ragazzi con DSA e da coloro che pur avendo raggiunto un livello sufficiente nella competenza di lettura mostravano ancora significative fragilità nell'analisi linguistica, è stata assegnata l'individuazione dei criteri in base ai quali si determina l'alterità; il secondo e il terzo, rispettivamente caratterizzati da soggetti che presentavano una discreta competenza nella dimensione lessicale e in quella analitica, sono stati incaricati di svolgere la catalogazione e l'analisi linguistica dei termini più utilizzati rintracciati all'interno dei romanzi e nel test da loro stessi compilato (cfr. Figg. 1 e 2). I risultati delle varie ricerche hanno dato origine a tabelle riepilogative che sono poi state esposte all'intera classe, per un totale di circa due ore di attività complessiva.

<b>Diverso per... Etnia/Religione</b>			
<i>Carattere specifico</i>	<i>Fonte</i>	<i>Termine</i>	<i>Analisi</i>
Rom	Buuuuu	Zingaro	Etonimo
	Test	<u>Contesto formale:</u> Rom  <u>Contesto informale:</u> Zingara Rumena Indiana Marocchina Peruviana	Etonimi generici
Musulmano	Test	<u>Contesto formale:</u> Islamico Musulmano  <u>Contesto informale:</u> Kebabbaro Aladin Marusha/Marugia Beduino Terrorista	Aggettivo derivato Nome e aggettivo  Nome derivato Nome proprio Regionalismo Nome Nome

**Figura 2: Esempio di una tabella sui caratteri culturali**

<sup>6</sup> Per un approfondimento teorico sull'uso dei dizionari si fa riferimento a Coletti 2008.

Agli allievi che presentavano livelli di eccellenza nella comprensione pragmatico-testuale, è stata assegnata la lettura e l'esposizione di due articoli: il primo, *Negro, la parola diventa tabù per colpa del cinema*, cogliendo come spunto la riscoperta del romanzo *Lo zio Tom è morto* di Fernanda Pivano, ci spiega perché negli anni Cinquanta, quando la scrittrice si addentrò nell'anima nera degli Stati Uniti, «da noi un negro era ancora un negro, come un albino era un albino, un biondo era un biondo, uno scozzese era uno scozzese, un arabo era un arabo, un ebreo era un ebreo. Di tutti questi, solo *negro* sarebbe poi diventato, nell'italiano corrente, un termine offensivo» (D'Amico 2015). Il secondo, invece, *Il nome: arma di propaganda... e di divisione*, pubblicato dalla Fondazione Italiana Romanì, risponde all'intervento di Guido Ceronetti *Il rom non esiste torniamo a chiamarli zingari* (2014), ribadendo con energiche argomentazioni come il termine *rom* sia fortemente connesso al senso identitario delle comunità romanés e affermando in conclusione che «disinformare sul nome di una minoranza vuol dire delegittimarla, non riconoscerla» (FRI 2015).

Si è scoperto così che *negro* è diventato offensivo tra un ciak e l'altro, e che *tamarro* significa 'mercante di datteri', e si è riflettuto sul fatto che se un solo aspetto ci rende diversi dagli altri, allora per molte altre componenti della nostra identità potremmo essere più simili di quello che crediamo (o temiamo). Estendendo poi il campo d'indagine a una prospettiva storica, quando gli italiani erano *gli altri*, si è analizzato come spesso i comportamenti, le abitudini alimentari, il modo di parlare, i nomi propri e altri aspetti ancora di un singolo o di un'intera popolazione diventano dei termini per connotare l'altro.

L'intera classe ha partecipato quindi alla catalogazione dei nomi attribuiti sulla base di vari criteri. Per l'analisi sono state inserite alcune voci presenti in *Spaghetti, mafia-man, carcamano: all'estero i negri siamo noi* (Tartamella 2013)<sup>7</sup>. Nella Fig. 3 sono riportati alcuni esempi.

---

<sup>7</sup> Per la catalogazione, l'analisi e il confronto sono state impiegate due ore di lezione.

<b>Definito per...</b>		
<i>Carattere specifico</i>	<i>Fonte</i>	<i>Termine</i>
Abitudini alimentari	<i>Spaghetti, mafia-man carcamano: all'estero i negri siamo noi</i>	Maccaroni, pastar, polentoni, mangia spaghetti, garlics, spaghetti, pizza, macarrone, chianti
	Test	Kebabbaro
	<i>Un cuore XXL</i>	Zucchero, Gas
Nomi propri	<i>Spaghetti (cit.)</i>	Bacicha, Tano, Gino/a, Alfonso, Guido/Guidette, Tony
	Test	Mustafa, Alibabà, Aladin
	<i>Buuuuu</i>	Jack (immagine capovolta)
Comportamenti	<i>Spaghetti (cit.)</i>	Carcamano, crispy, mafia man, mafioso, dago
	<i>Buuuuu, Una barca nel bosco</i>	Secchia
	<i>Caterina va in città</i>	Extraterrestre, sfigata, zecca malata
	Test	Ladra (riferito alla donna rom) Terrorista (riferito al musulmano)
	<i>Un cuore XXL</i>	Serpentessa
Modo di parlare	<i>Spaghetti (cit.)</i>	Papolitano, sentas, digic, digò, paisà, wop
	Test	Vucumprà

**Figura 3: Esempio di tabella con catalogazione dei criteri di definizione**

Chissà se la piccola Caterina, al termine di queste attività, avrebbe trovato una risposta ai suoi dubbi. Forse sì, o forse no. Sicuramente non una risposta lapidaria. E allora, lapidaria non dovrebbe essere nemmeno la parola che sigilla il nostro giudizio sull'*altro*. È diverso da me, ma anche io sono *altro* rispetto a lui, che sia un mio compagno di classe o una persona che incontro per strada, che parli o no la mia lingua.

### 3. “Le parole dell’altro”: una proposta di lettura critica per il biennio superiore

Il progetto destinato al biennio si è basato su un percorso di letture che ha in parte sostituito e in parte affiancato il tradizionale programma di antologia. Questa scelta didattica era motivata anche dalle possibili ricadute sul piano relazionale e umano in una classe che presentava un certo numero di stranieri di seconda generazione, alcuni studenti con DSA e HC e qualche situazione socialmente difficile.

La scelta è caduta su quattro romanzi ascrivibili al filone della cosiddetta letteratura della migrazione<sup>8</sup>. Le prime due storie, destinate alla classe prima, sono autobiografiche, di denuncia, e rappresentano un diverso modello di co-autorialità<sup>9</sup>. In *Nel mare ci sono i cocodrilli* lo scrittore Fabio Geda ha raccontato la vera storia di Enaiatollah Akbari, in *Io venditore di elefanti* Oreste Pivetta, un giornalista invisibile, ha riportato la voce di Pap Kouma. Le letture sono state accompagnate da attività di analisi di interviste scritte o orali al fine di produrre una videointervista a migranti e una intervista radiofonica all'autore, cercando di indagare in tutti e due i casi i legami tra lingua e identità. I romanzi scelti per la classe seconda, quello di Amara Lakhous e di Jumpa Lahiri, rappresentano invece due modelli di scrittura solista in cui l'autore, straniero, pensa e scrive in una lingua non sua. Il primo, *Scontro di civiltà per un ascensore in piazza Vittorio*, è un testo scritto da un algerino che giocando con la lingua riesce a fondere con ironia italiani regionali e dialetti dando vita a storie che nel processo di immigrazione si radicano; il secondo, *In altre parole*, è un'autoanalisi linguistica scritta da un'autrice bengalese-americana che racconta il suo cammino di apprendimento della lingua italiana in età adulta. La lettura guidata dei testi è stata accompagnata da specifiche attività didattiche finalizzate a riflettere ancora una volta sulla connessione profonda, ed evidente in questi due romanzi, tra lingua e identità.

Ho scelto di dedicare a inizio percorso un'ora alla presentazione del progetto nel suo complesso. Ritengo infatti che, soprattutto nel biennio, la motivazione sia un punto forza in percorsi di lettura obbligata. Ho pertanto illustrato materiali e obiettivi e ho motivato la mia scelta collegandomi ai temi di attualità che ci troviamo ad affrontare in questi ultimi anni rispetto all'accoglienza dell'altro. Ho infine anticipato alcuni aspetti accattivanti dei romanzi, che ho portato in classe perché potessero essere sfogliati, stimolando la curiosità degli studenti e rispondendo alle loro domande.

### 3.1. Il sogno di integrazione di Kouma Pap

Il primo romanzo, *Io, venditore di elefanti* di Kouma Pap, è stato assegnato quasi integralmente alla lettura domestica nell'arco di un mese circa. L'attività ha richiesto dieci ore di lavoro in aula. Ho avviato il percorso con due ore iniziali dedicate alla presentazione del romanzo attraverso la lettura a voce alta di parti del testo e attività di discussione.

<sup>8</sup> Tale categoria è stata contestata da alcuni, proprio perché lessicalmente andrebbe a rafforzare il pregiudizio, isolando questi scrittori dal contesto della letteratura italiana *tout court* (cfr. Brogi 2011a), ma risulta utile per chiarire la *ratio* del progetto didattico di seguito illustrato.

<sup>9</sup> Si tratta di un particolare tipo di co-autorialità poiché il romanzo non è propriamente stato scritto a due mani, ma lo scrittore ha trascritto e rielaborato la voce narrante.

Il punto di partenza della riflessione è stato, provocatoriamente, la lettura dell'ultima pagina, fotografia ma anche augurio per i molti stranieri presenti in Italia:

Molti ragazzi stracciano i loro permessi di soggiorno e tornano in Senegal. Molti restano e conoscono delle ragazze italiane. Si innamorano. Ci sono matrimoni, e poi anche separazioni e divorzi. E poi ancora altri matrimoni. Nascono bambini (Khouma 2006: 143).

Partire dal finale mi ha consentito di riflettere con gli studenti anche sul valore della lettura, non tanto come ricerca della conclusione o peggio della trama online, ma come percorso di riflessione, scoperta e soprattutto piacere.

Ho poi letto con i ragazzi le prime pagine del romanzo: grazie a domande guidate ho illustrato alcuni aspetti linguistici relativi al registro informale, dovuto alla particolare genesi del romanzo, basato su un racconto orale. Ho chiesto agli studenti di prendere appunti durante le spiegazioni e di provare a casa a sottolineare durante la lettura altri esempi a loro parere significativi in quanto specchio del parlato. L'obiettivo era quello di sensibilizzare a un commento del testo che dal testo parta, dato non sempre scontato.

Al termine della lettura ho poi organizzato due ore di restituzione delle riflessioni. L'attività, svolta in cerchio, non prevedeva valutazioni sommative. In primo luogo ho ripreso le osservazioni relative al registro linguistico chiedendo di riportare gli esempi individuati e discutendoli. L'obiettivo era una prima sensibilizzazione al registro informale, argomento che parallelamente veniva svolto in una unità dedicata alla questione della lingua. Abbiamo così osservato insieme che il dato emerge dal punto di vista sia morfosintattico (esempi di frasi nominali e stile spezzato: «Si facevano pagare caro. Centomila lire. [...] Era bella. Bellissima.» p. 37; «Alla fine ci offrono un pranzo. Ma un letto no.» p. 61 «Diciotto sotto zero. Il freddo è terribile.» p. 75; ridondanza pronominale: «Di un caro sospirato letto non se ne parla» p. 61) sia lessicale (esempi di colloquialismi: «casino» p. 127, «frignone» p. 63, «ci tocca pagare» p. 139; trivialismi: «si incazza» p. 141, «incazzati» p. 127; espressioni idiomatiche: «scappare a razzo» p. 124, ecc.).

A livello di contenuto gli studenti hanno osservato che la prospettiva è spesso ribaltata nel romanzo: è l'Italia ad essere descritta come una terra straniera, foriera di una alterità inusuale ai nostri occhi.

Pure la sabbia è diversa, e là non mi dava fastidio come invece succede qui (Khouma 2006: 33).

Inoltre gli studenti sono stati colpiti dalla positività del personaggio che, nonostante le difficoltà incontrate, non smette di credere nella possibilità di una integrazione basata su una conoscenza capace di abbattere ogni barriera e di vincere ogni pregiudizio basato sul colore della pelle o su un diverso accento.

Come ci si sente da clandestini? Male (Khouma 2006: 14).  
Per noi è importante avere la gente dalla nostra parte. Cerchiamo di convincerla che siamo persone perbene (Khouma 2006: 130).

A questo punto abbiamo dedicato un'ora alla lettura di una intervista all'autore, *Io, nero italiano e la mia vita ad ostacoli*<sup>10</sup>:

Sono italiano e ho la pelle nera. Un black italiano, come mi sono sentito dire al controllo dei passaporti dell'aeroporto di Boston da africane americane addette alla sicurezza (Khouma 2009).

Gli studenti hanno letto autonomamente in aula l'intervista il cui contenuto è stato poi oggetto di confronto in una tavola rotonda. Obiettivo era la condivisione immediata delle riflessioni su un argomento comune. L'insegnante ha moderato la discussione evidenziando come, in questo caso, il colore della pelle rendesse spesso indifferenti gli altri alla perfetta padronanza linguistica dell'italiano dimostrata da Khouma.



**Figura 4: Domande della videointervista**

Al termine del lavoro gli studenti hanno preparato una videointervista a immigrati di diversa provenienza per raccogliere le loro storie seguendo il filo tematico dell'integrazione, culturale e linguistica. È stato importante dedicare

<sup>10</sup> L'attività è stata preceduta da un lavoro di due ore sull'intervista, focalizzando l'attenzione sulle modalità di preparazione e conduzione di una intervista efficace.

due ore a decidere insieme, attraverso attività di brain storming, la sequenza delle domande (Fig. 4) e i soggetti coinvolti. Divisi a gruppi gli studenti hanno quindi predisposto le interviste che hanno poi svolto autonomamente.

Sono state dedicate altre due ore alla selezione e organizzazione dei materiali prodotti che alcuni studenti hanno infine montato in un video. Al termine del lavoro è stato proiettato il video in classe per discutere insieme il risultato e, in particolare, l'importanza che la padronanza della lingua italiana ha avuto nel processo di integrazione degli intervistati.

### 3.2. L'Odissea contemporanea di Enaiatollah Akbari

L'aspetto dell'integrazione culturale ma soprattutto linguistica è emerso in maniera ancora più evidente dalla lettura del secondo romanzo, *Nel mare ci sono i coccodrilli*<sup>11</sup>. L'attività si è svolta nel secondo quadrimestre e ha occupato circa dieci ore.

In due ore iniziali ho presentato il romanzo chiedendo agli studenti anche in questo caso di ultimarne la lettura in un mese circa. Dopo aver letto a voce alta le prime pagine, ho iniziato la spiegazione rivolgendolo loro delle domande relative al registro informale. In particolare il secondo lungo periodo iniziale, con le iterazioni di *e dico, dicevo*, chiarisce subito che si tratta di un romanzo intervista in cui il racconto nasce da un percorso narrativo orale.

Il fatto, ecco, il fatto è che non me l'aspettavo che lei andasse via davvero. Non è che a dieci anni, addormentandoti la sera, una sera come tante, né più oscura, né più stellata, né più silenziosa o puzzolente di altre, con i canti dei muezzin, gli stessi di sempre, gli stessi ovunque a chiamare la preghiera dalla punta dei minareti, non è che a dieci anni – e dico dieci tanto per dire, perché non è che so con certezza quando sono nato, non c'è anagrafe o altro nella provincia di Ghazni – dicevo, non è che a dieci anni, anche se tua madre, prima di addormentarti, ti ha preso la testa e se l'è stretta al petto per un tempo lungo, più lungo del solito, e ha detto: Tre cose non devi mai fare nella vita, Enaiat jan, per nessun motivo. La prima è usare le droghe. Ce ne sono che hanno un odore e un sapore buono e ti sussurrano alle orecchie che sapranno farti stare meglio di come tu potrai mai stare senza di loro. Non credergli. Promettimi che non lo farai (Geda 2010: 9).

A questo punto abbiamo osservato insieme il percorso geografico di Enaiat, riportato nella mappa alle pp. 6-7, e il pensiero è volato a un altro viaggio epico: quello di Odisseo. Abbiamo riflettuto sul parallelismo, sulle

<sup>11</sup> Qualora il romanzo sia già stato letto da buona parte della classe alle scuole medie, raccomandando la lettura di *Solamente la luna ci ha visti passare. Il mio viaggio a 14 anni dalla Siria alla libertà* (Maxima 2016). Il romanzo presenta caratteristiche simili a livello di viaggio di fuga, e in quel caso anche di ritorno, e di ricerca di una propria identità.

analogie e sulle differenze tra le storie di ieri e di oggi e al termine delle due ore ho anticipato una riflessione finale dell'autore:

La lingua Enaiat. Mentre parli e racconti penso che non stai usando la lingua che hai imparato da tua madre. Al serale, adesso, stai studiando la storia, le scienze, la matematica, la geografia, e stai studiando quelle materie in una lingua che non è quella che hai imparato da tua madre. I nomi dei cibi non sono nella lingua che hai imparato da tua madre. Diventerai uomo in una lingua che non hai imparato da tua madre. Hai acquistato la tua prima macchina in una lingua che non hai imparato da tua madre. Quando sei stanco, ti riposi in una lingua che non hai imparato da tua madre. Quando ridi, ridi in una lingua che non hai imparato da tua madre. Quando sogni, non lo so in che lingua sogni. Ma so, Enaiat, che amerai in una lingua che non hai imparato da tua madre (Geda 2010: 149).

Al termine della lettura ho organizzato due ore di discussione. Un primo esercizio, preparato a casa dagli studenti in fase di lettura secondo le indicazioni date, è consistito ancora una volta nel rilevare insieme forme lessicali e sintattiche del parlato presenti nello scritto. Gli studenti hanno inoltre osservato la frequenza dell'indiretto libero che caratterizza tutti i dialoghi, e hanno notato che il testo talvolta riportato è in corsivo: il racconto si sposta infatti nel presente, svelando il meccanismo narratologico dell'intervista.

Alcuni studenti hanno inoltre evidenziato alcune similitudini ed espressioni idiomatiche che li hanno incuriositi durante la lettura: esse costituiscono in effetti una preziosa testimonianza del diverso contesto socio-economico di provenienza del parlante e si prestano a riflessioni di natura linguistica e sociologica.

*Khasta kofta* significa stanco come una polpetta, perché quando le donne fanno le polpette, dalle nostre parti, le battono e le battono e le battono, per un tempo lungo, nell'incavo della mano. Ed era così che mi sentivo, come se un gigante mi avesse preso tra le mani per fare di me una polpetta (Geda 2010: 27). La pazienza ha un limite anche quando sei un bambino alto come una capra (Geda 2010: 44).

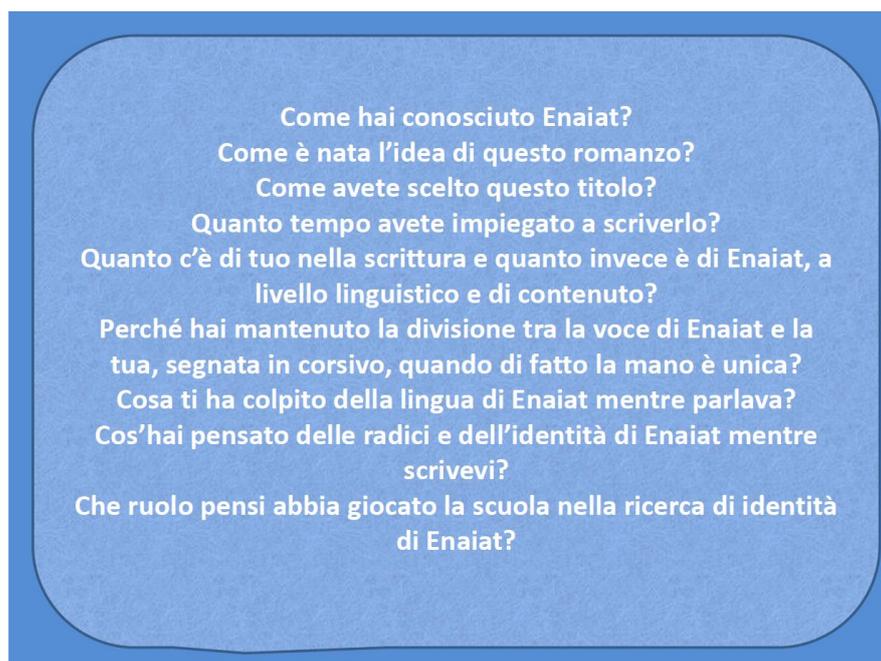
*Felfel nagu ce rise, bokkor bebin ce tise*, che significa, più o meno: non dire quanto è piccolo il peperoncino, ma assaggia quanto è piccante (Geda 2010: 68).

Anche a livello lessicale la lingua riflette le esperienze di vita del protagonista, colorandosi di parole o espressioni *pashtun* che riguardano di frequente il campo semantico del cibo (*ash tandoori, chay*), gli aspetti culturali tradizionali (*sherjangi, samavat, kaka*) o le frasi ripetute (*jenab sarhang* 'non sto mentendo'). È come se l'italiano di Enaiat portasse traccia della sua storia, e come se questa memoria linguistica coincidesse con la conservazione di una parte delle sue radici.

In preparazione all'incontro con l'autore la classe ha lavorato altre due ore su due interviste: una, scritta, a Fabio Geda di Daniela Ravanetti (2011); e

una videointervista all'autore e al protagonista, Enaiatollah Akbari, postata il 18 maggio 2010 a cura di LibriBlog<sup>12</sup>.

I due documenti hanno offerto diversi spunti di riflessione e discussione alla classe che ha poi elaborato in altre due ore, attraverso un lavoro a gruppi seguito da una discussione collettiva, un elenco di domande all'autore che sono state raccolte e proiettate sulla LIM per essere successivamente selezionate e ordinate.



**Figura 5: Alcuni esempi di domande poste all'autore**

L'intervista all'autore, realizzata in circa due ore di registrazione diretta, è poi andata in onda su una web radio creata nell'ambito di un progetto cui la scuola aveva aderito in quell'anno scolastico. Il tema era quello dell'integrazione ed in esso si è inserito questo lavoro sull'identità linguistica.

### 3.3. *Scontro di civiltà* tra le pagine di Lakhous

Nel secondo anno sono state dedicate sei ore al romanzo di Amara Lakhous. La lettura è stata preceduta da un'ora dedicata a una ricerca biografica: il multilinguismo che ha contraddistinto la vita e la formazione di Lakhous fin da bambino è infatti un dato imprescindibile per capire la genesi di questo romanzo. È stata poi proiettata in aula una videointervista all'autore,

<sup>12</sup> [www.youtube.com/watch?v=BLsZbSaWbOw](http://www.youtube.com/watch?v=BLsZbSaWbOw) (ultima consultazione: 10.6.2019).

*Gli Arabi in Italia*, del 2012<sup>13</sup>. A seguire ho letto alcuni passaggi di una intervista del 2011:

Io ho scelto di scrivere in due lingue: ogni romanzo ha due versioni, una in arabo e una in italiano; spero di continuare e l'obiettivo è molto ambizioso: italianizzare l'arabo e arabizzare l'italiano: ci vuole tempo, ma ci sto lavorando con molta serietà. Viceversa due lingue, tra due culture è un grande vantaggio, e per spiegarlo mi torna in mente una frase di Fellini: ogni lingua guarda il mondo in un modo diverso. Io cerco di guardare il mondo con queste due lingue: l'arabo e l'italiano. Vivere tra due culture significa disporre come di chiavi diverse per porte diverse (Lakhous in Brogi 2011b: 3).

È seguito un commento sull'autore e sul suo desiderio di fondere le due parti di sé distinte ma vicine allo stesso tempo: quella araba e quella italiana. Questa associazione rovescia un pregiudizio radicato e soprattutto aiuta a distinguere i termini arabo / musulmano / jihadista<sup>14</sup>.

Un'ora è poi stata dedicata alla lettura a voce alta del primo capitolo e a un commento dell'indice, in cui si alternano undici *ululati* ad altrettante *verità*. La lettura integrale è stata poi affidata al lavoro domestico per circa un mese.

Ultimata la lettura sono state dedicate tre ore al lavoro in classe. In una prima ora gli studenti a coppie sono stati invitati a lavorare sulle undici verità con il compito di indicare nazionalità e professione di ciascun personaggio e di rispondere alle seguenti domande:

- Parviz Mansoor Samadi: indica in che modo Parviz descrive gli italiani e il modo in cui parla degli stranieri
- Benedetta Esposito: individua tutte le espressioni dialettali napoletane
- Iqbal Amir Allah: raccogli esempi di malapropismi, lessico informale e similitudini
- Elisabetta Fabiani: indica quali frasi evidenziano i suoi pregiudizi verso gli stranieri
- Maria Cristina Gonzales: evidenzia il tema della solitudine collegata al sentirsi diverso
- Antonio Marini: individua tutte le espressioni dialettali milanesi
- Johan Von Marten: spiega le ragioni di un uso improprio da parte di Johan di alcune parole italiane
- Sandro Dandini: spiega in che modo emergono i pregiudizi del protagonista
- Stefania Massaro: sintetizza la descrizione di Amedeo tracciata da Stefania
- Abdallah Ben Kadour: confronta la verità di Abdallah con il contenuto del decimo ululato
- Mauro Bettarini e ultimo ululato: raccogli le riflessioni relative alla verità.

<sup>13</sup> [www.youtube.com/watch?v=gzk5HfFVL38](http://www.youtube.com/watch?v=gzk5HfFVL38) (ultima consultazione: 10.6.2019).

<sup>14</sup> Sulla ambiguità lessicale cfr. Casadei, Basile 2019.

In una ora e mezza successiva i ragazzi hanno esposto ai compagni i risultati del loro lavoro.

Un'ora e mezza conclusiva è stata dedicata a una tavola rotonda moderata dall'insegnante. Si è riflettuto prima di tutto sul fatto che spesso il modo di parlare definisce una identità, reale o fittizia che sia: molti pregiudizi si basano proprio sulla lingua. Inoltre si è osservato a livello narratologico che, a differenza di quanto teorizzato nello studio antologico, questo romanzo sfugge a una rigida categorizzazione di genere. La cornice è certamente quella di un giallo multietnico che ruota intorno ad un omicidio su cui indaga un commissario, ma le vere protagoniste sono le undici voci da commedia all'italiana dei personaggi, multietnici e quasi stereotipati, che si intrecciano sulle scale del condominio di piazza Vittorio. Dal punto di vista linguistico il romanzo era stato scritto in prima battuta in arabo nel 2003 con il titolo *Come farti allattare dalla lupa senza che ti morda* (ed. Al-ikhtilaf). L'autore ha successivamente scelto di riscrivere, e non di tradurre, il testo in italiano pubblicando la versione che leggiamo ora. La differenza tra traduzione e riscrittura risulta centrale perché Lakhous ha liberamente tolto e integrato parti e soprattutto ha scoperto il gioco linguistico tra dialetto milanese, romano e napoletano e varianti straniere di italiano, in una polifonia linguistica sulla quale è stato interessante soffermarsi con gli studenti.

Nel romanzo lo scontro di civiltà supera attraverso la lingua i confini nazionali per trasformarsi in conflitto globale, una intolleranza verso il diverso di qualunque tipo, e la cadenza o le espressioni tipiche diventano simbolo di diversità ma al tempo stesso un forte tentativo di integrazione, la stessa cercata dall'autore: «Io sono cittadino della lingua e della cultura italiana» (Lakhous in Brogi 2011b: 3).

### 3.3.1. *In altre parole*

Leggere l'ultimo romanzo, quello di Jumpa Lahiri, è stato come ascoltare e analizzare la lingua italiana, con le sue regole e i suoi suoni, da un punto di vista *altro*. La centralità della riflessione metalinguistica mi ha spinto a scegliere di dedicare dieci ore a questo percorso didattico.

Nelle due ore iniziali ho presentato il romanzo partendo dal titolo, *In altre parole*. Al centro del romanzo vi è l'alterità, evidenziata proprio dall'aggettivo indefinito *altre*, che crea una ambiguità di fondo: in *altre* parole o con parole *altre*? Una differenza in termini di significante ma anche, in maniera totalizzante, dal punto di vista psicologico. Con la lingua sembra cambiare il pensiero, la struttura mentale, l'atteggiamento dello scrivente. Commenta l'autrice: «Divento le mie parole, e le parole diventano me» (Lahiri 2015: 107).

Per comprendere a fondo questa riflessione dell'autrice è stato importante scoprire alcuni elementi biografici che gli studenti hanno cercato online a gruppi. Sulla LIM è poi stata proiettata per una lettura condivisa la voce Treccani<sup>15</sup>: nata a Londra nel 1967, ma trasferitasi a due anni negli Stati Uniti, a Rhode Island, americana ma bengalese di origine, Lahiri è dunque cresciuta in un mondo bilingue. Questo bilinguismo di partenza ha inciso certamente sulla definizione della sua identità e sul suo sentirsi costantemente esiliata (non a caso il termine *esilio* compare nei titoli di due capitoli), ma al tempo stesso alla disperata ricerca di integrazione, prima di tutto linguistica.

Chi non appartiene a nessun posto specifico non può tornare, in realtà, da nessuna parte. I concetti di esilio e di ritorno implicano un punto di origine, una patria. Senza una patria e senza una vera lingua madre, io vago per il mondo, anche dalla mia scrivania. Alla fine mi accorgo che non è stato un vero esilio, tutt'altro. Sono esiliata perfino dalla definizione di esilio (Lahiri 2015: 100). Imparare una lingua straniera è il modo essenziale per integrarsi con gente nuova in un nuovo Paese. Rende possibile un rapporto. Senza la lingua non ci si può sentire una presenza legittima, rispettata. Si rimane senza voce, senza potere. Non si trova, sul muro, alcuna fessura, alcun punto di entrata (Lahiri 2015: 105).

È seguita la visione di due videointerviste riguardanti il rapporto di Jhumpa Lahiri con l'italiano. Nel primo video, pubblicato su «Internazionale» il 28 novembre 2014, l'autrice sottolinea il dubbio che la assilla: «una incertezza totale: posso scrivere o no?»<sup>16</sup>. Non a caso si legge nel romanzo:

Sono sempre in dubbio. Ho soltanto l'intenzione, insieme a una fede cieca ma sincera, di essere capita e di capire me stessa (Lahiri 2015: 53).

Nella seconda videointervista emerge con ancora più evidenza il legame profondo per l'autrice tra lingua e senso di appartenenza culturale, sia rispetto ai suoi genitori, sia rispetto alla sua scelta di vita. Come Lakhous anche Lahiri afferma: «Non ho alcuna casa precisa e specifica. [...] Mi sento a casa scrivendo in italiano»<sup>17</sup>.

Ha quindi avuto inizio la parte centrale del lavoro: la lettura in classe a voce alta delle parti scelte, alternata all'assegnazione di parti più corpose alla lettura domestica, accompagnata da commento del testo in itinere attraverso tavole rotonde.

<sup>15</sup> <http://www.treccani.it/enciclopedia/jhumpa-lahiri/> (ultima consultazione: 10.06.2019).

<sup>16</sup> [www.internazionale.it/video/2014/11/28/i-misteri-di-jhumpa-lahiri](http://www.internazionale.it/video/2014/11/28/i-misteri-di-jhumpa-lahiri) (ultima consultazione: 10.06.2019).

<sup>17</sup> *Le parole per dire casa: una conversazione tra Chiara Marchelli e Jhumpa Lahiri*, introduzione di Andrea Visconti, video della casa Zerilli-Marimò, 22 ottobre 2015, <https://www.agenziamalatesta.com/it/node/462> (ultima consultazione: 10.06.2019).

Una prima ora in classe è stata dedicata alla lettura delle prime pagine del romanzo. Abbiamo osservato che lo stile si presenta da subito semplice, asciutto e personale insieme. Parlando della sua scrittura dice Lahiri: «In italiano scrivo senza stile, in modo primitivo» (Lahiri 2015: 53). Ho commentato a questo punto l'osservazione di Reichardt analizzando con attenzione il lessico da lui utilizzato:

Una scrittura di periferia, che non usa né l'italiano standard, né un dialetto, ma un italiano centralizzato e soggettivo, un italiano che è "in progresso" e che il parlante – ovvero lo scrivente – sta ancora conquistando (Reichardt 2017: 80).

Una attività interessante, che ho anticipato a inizio lettura, è consistita nel chiedere ai ragazzi di osservare fin dall'inizio la punteggiatura: mancano quasi del tutto punto e virgola e due punti, ma si assiste a una continua rielaborazione del pensiero, un continuo tentativo di chiarimento, e prima ancora di autochiarimento<sup>18</sup>.

Ho dedicato le due ore successive alle metafore. Letti i titoli dell'indice, abbiamo osservato l'irregolarità nella sequenza di verbi e nomi, astratti e concreti, la presenza e l'assenza dell'articolo che contraddistinguono un elenco di parole-simbolo fortemente metaforiche. Partendo da questa osservazione, mi sono soffermata proprio sulla metafora iniziale, quella del nuoto, che più volte ricorrerà nel romanzo: apprendere una lingua è al tempo stesso una traversata metaforica, quella nel lago della lingua italiana, e reale, oltre oceano, quella del viaggio in nave diretta a Roma solo andata. Lahiri ha bisogno di capire se stessa in un percorso di autoanalisi che in questo romanzo coincide con una riflessione metalinguistica e metanarrativa: la metafora, strumento universale di ogni lingua, collega costantemente i due piani<sup>19</sup>. Seguendo questo filo rosso ho diviso la classe a gruppi, ho assegnato a ciascuno alcune metafore chiedendo di trovarle nel testo e di spiegarle. Modello di riferimento è stato l'elenco elaborato da Spagnolo (2017):

il lago da attraversare (la distanza interlinguistica), il colpo di fulmine, la raccolta di fiori e frutti, la chiusura (l'italiano come rifugio), il dialogo veneziano tra i ponti e i canali (le frasi in italiano come piccoli tentativi di superare l'inglese), il neonato e l'adolescente peloso (la nuova lingua e la vecchia), la metamorfosi di Dafne (la corteccia dell'italiano), l'impalcatura (i sussidi esterni necessari per l'autrice anglofona).

A una settimana di distanza in una esposizione a gruppi di un'ora gli studenti hanno riportato ai compagni le parti di testo relative alle metafore loro assegnate e le hanno commentate.

---

<sup>18</sup> Per una analisi linguistica più dettagliata cfr. Spagnolo (2017) e Reichardt (2017).

<sup>19</sup> Sulla comprensione e sul significato delle espressioni idiomatiche, cfr. Cacciari (1991).

Ho dedicato un'altra ora al lessico. La ricerca lessicale descritta da Lahiri nel capitolo dal titolo metaforico e fiabesco *Il raccolto delle parole*, stimola la curiosità degli studenti: osservare l'interesse e la passione con cui l'autrice raccoglie suoni, significati, etimologia delle parole costituisce un potente mezzo di sensibilizzazione alla ricchezza e alla potenza del vocabolario di una lingua:

Faccio un elenco di termini da controllare, da imparare. Imbambolato, sbilenco, incrinatura, capezzale. Sgangerato, scorbutico, barcollare, bisticciare (Lahiri 2015: 38). Talvolta una parola può suscitare una reazione bizzarra. Un giorno, per esempio, scopro il termine Claustrale. Posso azzardare il significato ma vorrei esserne certa. Mi trovo sul treno. Controllo il dizionario tascabile. La parola non c'è. Sono all'improvviso presa, stregata da questa parola (Lahiri 2015: 42). Sono di continuo a caccia di parole (Lahiri 2015: 45).

Nel capitolo *L'imperfetto*, letto in classe in un'ora successiva, l'autrice affronta dubbi legittimi sulla nostra lingua, aspetti complessi perché non si lasciano facilmente ingabbiare da regole. È stato interessante riflettere su questioni linguistiche spesso non considerate dai parlanti nativi ma di grande interesse per lo sviluppo di una riflessione metalinguistica:

A proposito: rimango incerta sulla differenza tra limite e limitazione, funzione e funzionamento, modifica e modificazione. Certe parole che si somigliano mi tormentano: schiacciare e scacciare, spiccare e spicciare, fioco e fiocco, crocchio e crocicchio. Scambio ancora adesso già e appena (Lahiri 2015: 82). Ormai la differenza tra l'imperfetto e il passato prossimo mi dà un po' meno fastidio (Lahiri 2015: 85).

Il lavoro si è concluso con due ore di esposizione orale: gli studenti a turno hanno presentato alla classe una personale rielaborazione del concetto di *alterità* così come emerso dal percorso svolto nei due anni, abituandosi a parlare in pubblico.

## 4. Conclusione

La scelta del materiale utilizzato e delle attività proposte ha avuto come obiettivo costruire un percorso ideale che permettesse agli studenti di aprirsi a un orizzonte più ampio e variegato.

Solo la ricerca di una identità transculturale basata sulla reale conoscenza dell'*altro* può abbattere le barriere del pregiudizio, che spesso si rispecchiano nelle parole che scegliamo di usare. Una buona educazione linguistica implica una riflessione profonda che può renderci non solo dei parlanti più consapevoli ma anche dei cittadini rispettosi dell'*altro* e, in qualche modo, di noi stessi.

## Riferimenti bibliografici

- Brogi, Daniela (2011a), *Smettiamo di chiamarla «letteratura della migrazione»? A proposito di un romanzo di Igiaba Scego (e non solo)*, in «Nazione indiana» ([www.nazioneindiana.com/2011/03/23/smettiamo-di-chiamarla-«letteratura-della-migrazione»/](http://www.nazioneindiana.com/2011/03/23/smettiamo-di-chiamarla-«letteratura-della-migrazione»/)), ultima consultazione: 31.10.2019).
- Brogi, Daniela (2011b), *Le catene dell'identità. Conversazione con Amara Lakhous*, in «Between», I/1 ([ojs.unica.it/index.php/between/article/viewFile/152/128](http://ojs.unica.it/index.php/between/article/viewFile/152/128)), ultima consultazione: 10.06.2019).
- Cacciari, Cristina (1991), *La metafora da evento del linguaggio a struttura del pensiero*, in Ead. (a cura di), *Teorie della metafora*, Milano, Raffaello Cortina editore, pp. 1-31.
- Casadei, Federica – Basile, Grazia (2019), *Ambiguità lessicale e frequenza: implicazioni glottodidattiche*, in Ead., *Lessico ed educazione linguistica*, Roma, Carocci.
- Ceronetti, Guido (2014), *Il rom non esiste, torniamo a chiamarli zingari*, in «la Repubblica», 28 novembre ([www.cartadiroma.org/wp-content/uploads/2014/11/Il-rom-non-esiste-torniamo-a-chiamarli-zingari.pdf](http://www.cartadiroma.org/wp-content/uploads/2014/11/Il-rom-non-esiste-torniamo-a-chiamarli-zingari.pdf)), ultima consultazione: 10.06.2019).
- Coletti, Vittorio (2008), *Il dizionario come strumento didattico*, in Veronica Locatelli – A. Valeria Saura (a cura di), *Insegnare italiano. Il lessico tra grammatica e dizionari*, 5 DVD e 1 CD, Firenze, Accademia della Crusca, DVD 1.
- D'Amario, Sara (2013), *Un cuore XXL*, Roma, Fanucci.
- D'Amico, Masolino (2015), *Negro, la parola diventa tabù per colpa del cinema*, in «La Stampa», 29 novembre ([www.lastampa.it/2015/11/29/cultura/negro-la-parola-diventata-tab-per-colpa-del-cinema-3T0L9f0npPKIu9NY611tMO/premium.html](http://www.lastampa.it/2015/11/29/cultura/negro-la-parola-diventata-tab-per-colpa-del-cinema-3T0L9f0npPKIu9NY611tMO/premium.html)), ultima consultazione: 10.06.2019).
- FRI (2015), *Il nome: “arma di propaganda”... e di divisione*, [www.fondazione-romani.eu/news/94-il-nome-arma-di-propaganda-e-di-divisione](http://www.fondazione-romani.eu/news/94-il-nome-arma-di-propaganda-e-di-divisione) (ultima consultazione: 10.6.2019).
- Garlando, Luigi (2010), *Buuuuu*, Torino, Einaudi.
- Geda, Fabio (2010), *Nel mare ci sono i coccodrilli. Storia vera di Enaiatollah Akbari*, Milano, Baldini Castoldi Dalai.

- Khouma, Pap (2006), *Io, venditore di elefanti*, Milano, Garzanti.
- Khouma, Pap (2009), *Io, nero italiano e la mia vita ad ostacoli*, in «la Repubblica», 12 dicembre ([www.repubblica.it/cronaca/2009/12/12/news/io\\_nero\\_italiano\\_e\\_la\\_mia\\_vita\\_ad\\_ostacoli-1820188/](http://www.repubblica.it/cronaca/2009/12/12/news/io_nero_italiano_e_la_mia_vita_ad_ostacoli-1820188/)), ultima consultazione: 10.06.2019).
- Lahiri, Jhumpa (2015), *In altre parole*, Parma, Guanda.
- Lakhous, Amara (2006), *Scontro di civiltà per un ascensore a Piazza Vittorio*, Roma, edizioni e/o.
- Mastrocola, Daniela (2012), *Una barca nel bosco*, Parma, Guanda.
- Maxima (2016), *Solamente la luna ci ha visti passare. Il mio viaggio a 14 anni dalla Siria alla libertà*, a cura di Francesca Ghirardelli, Milano, Mondadori.
- MIUR (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*, [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/licei2010/indicazioni\\_nuovo\\_impaginato/\\_decreto\\_indicazioni\\_nazionali.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf) (ultima consultazione: 10.06.2019).
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in «Annali della Pubblica istruzione», numero speciale, LXXXVIII ([http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf) o <http://www.indicazioninazionali.it/>), ultima consultazione: 14.09.2019).
- Ravanetti, Daniela (2011), *Intervista a Fabio Geda e Enaiatollah Akbari. Nel mare ci sono i coccodrilli?*, in «WUZ. Il social dei libri», 13 gennaio (<https://www.wuz.it/intervista-libro/5459/Intervista-Geda-Akbari.html>), ultima consultazione: 10.06.2019).
- Reichardt, Dagmar (2017), *“Radicata a Roma”: la svolta transculturale nella scrittura italofono nomade di Jhumpa Lahiri*, in Marina Geat (a cura di), *Il pensiero letterario come fondamento di una testa ben fatta*, Roma, Roma-TREPress, pp. 219-247.
- Serianni, Luca (2016), *Parola*, Bologna, il Mulino.
- Spagnolo, Luigi (2017), *Alter lego: sull'italiano di Jhumpa Lahiri*, in «Magazine. Lingua italiana» ([www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/articoli/scritto\\_e\\_parlato/Lahiri.html](http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/Lahiri.html)), ultima consultazione: 10.06.2019).

Tartamella, Vito (2013), *Spaghetti, mafia-man, carcavano: all'estero i negri siamo noi*, <https://you-ng.it/archivio/2013/07/28/spaghetti-mafia-man-carcavano-allestero-i-negri-siamo-noi/> (ultima consultazione: 10.06.2019).

Trifirò, Katia (2013), *L'Europa e lo straniero. Letteratura migrante come performance identitaria*, in «Humanities», II/1, pp. 103-112.

---

# Periti in italiano. Un percorso di formazione linguistica in un istituto tecnico

**MARIA ROSARIA FRANCOMACARO**

---

## **“Periti in italiano” An Italian language curriculum for a vocational secondary school**

This paper presents the Italian language curriculum offered to the students of a vocational secondary school. The project aims to complete their vocational training by making them able to read and write for the professional needs of their future technical career.

Il contributo presenta il percorso di formazione linguistica offerto agli studenti del triennio di un istituto di istruzione secondaria a indirizzo tecnico industriale. L'intervento didattico mira a completare la formazione professionale degli studenti rendendoli periti non solo nelle discipline tecniche ma anche nelle abilità di lettura-scrittura finalizzate allo svolgimento della professione futura.

MARIA ROSARIA FRANCOMACARO ([mrfrancomacaro@hotmail.com](mailto:mrfrancomacaro@hotmail.com)), docente di Materie letterarie e Lingue straniere nella Scuola Secondaria di II grado, ha conseguito il dottorato di ricerca in *Lingua Inglese per Scopi Speciali* presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II. Docente esperto nell'ambito del *Piano Nazionale per la Formazione in servizio dei docenti 2016-2019*, ha collaborato con diversi atenei italiani per la formazione degli adulti e dei docenti nei seguenti ambiti: didattica delle lingue straniere, CLIL e Italiano L2.

---

## 1. Le abilità di letto-scrittura

### 1.1. La lettura e la scrittura negli istituti di istruzione tecnica

La scrittura in un istituto tecnico costituisce un'abilità ampiamente utilizzata ma poco meditata. Le ragioni affondano parte delle loro radici in un pregiudizio diffuso che vede la scrittura come un fenomeno puramente letterario. Non è casuale, infatti, che molti docenti di lettere, in servizio presso istituti di istruzione tecnica, davanti alle nuove prove di italiano dell'esame di stato 2019 (MIUR 2018) si siano sentiti traditi per il fatto che, a loro giudizio, le tipologie testuali proposte non offrissero la possibilità di dare sfoggio di creatività, spesso solo letteraria, agli studenti del triennio, in particolare a quelli più competenti nella scrittura.

Il triennio dei tecnici prevede, infatti, lo stesso numero di ore di lingua italiana dei licei<sup>1</sup> e tanto i docenti quanto l'editoria offrono percorsi curricolari simili nei contenuti con variazioni solo in termini di quantità di testi da leggere e di consistenza e approfondimento degli apparati critici. In altre parole si chiede allo studente degli istituti tecnici di saper scrivere e leggere, meno e forse meno bene, ma pur sempre di letteratura.

Eppure la scrittura in un istituto tecnico non è solamente puro esercizio letterario; essa serve per ragioni funzionali, strumentali, pragmatiche. La scrittura è, in altre parole, uno strumento da lavoro tale quale uno degli strumenti e delle competenze che il perito conserva nella sua "cassetta degli attrezzi" e utilizza quando necessario. Il perito tecnico adulto ed esperto, nonché il docente delle discipline tecniche e/o di indirizzo è, in molti casi, consapevole di questa necessità ma non è altrettanto consapevole del percorso necessario e delle strategie utilizzabili per il conseguimento dell'obiettivo.

Queste premesse hanno indotto la scrivente a prestare maggiore attenzione all'acquisizione di un'adeguata capacità di scrittura da parte degli allievi dell'Istituto Tecnico Industriale "G. Caso" di Piedimonte Matese che è articolato nei diversi indirizzi di elettronica, informatica, meccanica, costruzione e tessile<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> *Regolamenti di riordino dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali* emanati dal Presidente della Repubblica in data 15 marzo 2010. Le ore annuali di Lingua Italiana sono 132 in tutte le scuole secondarie pari, dunque, a 4 ore settimanali.

<sup>2</sup> L'ITI *Caso* è parte dell'ISISS Piedimonte Matese, in provincia di Caserta, che oltre alla sezione di tecnico industriale comprende anche una sezione di tecnico agrario. La cittadina, pur essendo di dimensioni ridotte (ca. 12.000 abitanti) ospita tutte le scuole secondarie superiori e, collocandosi in una zona remota rispetto ai centri più grandi sia della provincia che della regione, funge da polo di servizi sociali e burocratici per molti paesi limitrofi di dimensioni minori.

### 1.1.1. Il curriculum di scrittura

Il percorso proposto agli studenti fino all'a.s. 2017/2018, cioè fino all'annuncio delle novità in merito alla prima prova dell'esame di stato, si è svolto nell'arco del secondo biennio e del quinto anno della scuola secondaria di II grado<sup>3</sup> seguendo una struttura in tre fasi. La prima fase è stata quella della morfo-sintassi e dell'attenzione alla dimensione testuale. La seconda fase è stata dedicata alla conoscenza, alla comprensione e all'analisi del testo argomentativo. La terza e ultima fase si è, invece, incentrata sulla produzione del testo argomentativo nella forma del saggio breve secondo le consegne della prova di italiano dell'esame di stato, valide fino all'anno scolastico 2017/2018<sup>4</sup>. Il percorso è stato tarato, dunque, su un periodo di tre anni, il cosiddetto triennio delle superiori. Tale percorso è stato ideato nell'ambito dei consigli di classe di tre classi terze, una a indirizzo informatico, un'altra a indirizzo edile e l'ultima a indirizzo elettronico. Alcune delle fasi e/o delle attività realizzate sono però state oggetto di pratica anche in occasioni di formazione trasversali a studenti provenienti da classi e indirizzi diversi ma sempre appartenenti al triennio. Le lezioni si sono svolte sempre in aula in orario curricolare e/o extracurricolare e secondo una modalità laboratoriale che ha alternato l'input teorico da parte del docente alla realizzazione pratica da parte dei discenti.

#### 1.1.1.1. La prima fase: riflessione linguistica

Prima ancora che per esigenze professionali, la necessità di dare maggiore spazio all'educazione linguistica, in generale, e all'abilità linguistica di scrittura, in particolare, è nata dalla constatazione che, sebbene nel corso del primo biennio gli studenti lavorino sulla grammatica di base, coprendo la fonologia, la morfologia e la sintassi dell'italiano, di fatto i loro scritti evidenziano ancora molte carenze di tipo ortografico e grammaticale unite a una scarsa consapevolezza delle caratteristiche testuali della lingua (Rossi 2019: 64-65). Questa constatazione, avvalorata dai risultati poco lusinghieri nelle prove Invalsi del grado 10<sup>5</sup> negli istituti tecnici, induce a ipotizzare che il lavoro sulla lingua non possa essere confinato al solo primo biennio ma debba piuttosto essere costantemente praticato come in un movimento a spirale in cui i punti ritornano nella stessa posizione sebbene collocati su un livello superiore in quanto a complessità di comprensione e di uso.

---

<sup>3</sup> I due segmenti sono più comunemente conosciuti come *triennio*. Da ora in poi si userà sempre l'espressione triennio per riferirsi agli ultimi tre anni della scuola secondaria di II grado.

<sup>4</sup> Per tutti i dettagli relativi alla prova di italiano in vigore fino all'a.s. 2017/2018 si veda il Decreto Ministeriale n. 389 del 15/10/1998, art. 1.

<sup>5</sup> Il grado 10 corrisponde al termine del I biennio della scuola secondaria di II grado.

L'apparente difficoltà che i docenti di italiano degli istituti tecnici incontrano è dovuta al fatto che il primo anno del triennio prevede lo studio della ricca e articolata storia della letteratura italiana che va dalle Origini a tutto il Cinquecento con l'aggiunta della prima cantica della *Divina Commedia* di Dante. Si tratta di una mole di lavoro che raramente riesce ad essere coperta entro la fine dell'anno scolastico per molteplici ragioni spesso legate alle situazioni particolari delle singole scuole (sospensioni delle attività didattiche per chiusure impreviste della scuola a causa di eventi naturali; rallentamento delle attività per limitate competenze di base degli alunni; espletamento di attività scolastiche aggiuntive fuori sede, ecc.). Tuttavia, nell'esperienza che in questa sede si vuole illustrare, la mancata copertura di tutti i contenuti previsti dalla tradizione scolastica è motivata dalla maggiore attenzione posta all'educazione linguistica in termini di quantità oltre che di qualità: le quattro ore destinate allo studio dell'italiano sono perciò state ripartite equamente tra lo studio della letteratura e la riflessione linguistica. Sebbene le nozioni di grammatica italiana siano state oggetto di studio *in primis* alla scuola primaria, poi alla scuola secondaria di I grado e, in tempi più prossimi, al biennio della secondaria di II grado, gli allievi dei tecnici che iniziano il percorso triennale ancora mostrano grosse lacune di tipo morfologico, sintattico e testuale, come se l'educazione linguistica impartita sino a quel momento non avesse avuto ricadute concrete ed efficaci sull'abilità di scrittura degli stessi allievi. Per questa ragione, nel percorso che si è sperimentato, piuttosto che riproporre i contenuti grammaticali secondo la metodologia già utilizzata al biennio, gli allievi sono stati guidati alla riflessione sulla lingua in una maniera a loro nuova, cioè a partire dai testi scritti di natura tecnica con cui si confrontano nelle varie discipline curriculari del terzo anno<sup>6</sup>.

La riflessione linguistica ha, dunque, seguito due principali direttive: a. l'osservazione e l'analisi dei propri documenti scritti prodotti in occasione di compiti in classe e/o a casa; b. l'osservazione e l'analisi della morfo-sintassi e della testualità presente nei libri di testo tecnico-professionali degli studenti.

In merito al primo punto, la tecnica utilizzata per sollecitare la riflessione linguistica negli studenti è stata quella di raccogliere le prove degli studenti (compiti in classe, compiti per casa e/o esercitazioni), leggerle, evidenziarne gli errori, ma senza correggerli, selezionare gli errori più rilevanti per la maggior parte del gruppo, dividere gli errori per tipologia, e, infine, chiederne l'individuazione e la proposta di correzione in una lezione collettiva coinvolgendo l'intero gruppo classe. Questa fase ha visto coinvolto solo il docente di lettere che ha analizzato gli scritti e ha individuato le tipologie di errore su cui riflettere. Compito del docente era dunque quello di raccogliere frasi e/o

---

<sup>6</sup> Le discipline di indirizzo coinvolte nel progetto sono state in particolare le seguenti: Sistemi, Elettronica, per le sezioni di elettronica e informatica; Topografia, Sicurezza, per le sezioni di Costruzione e Ambiente.

parti di testo in cui era presente l'errore e di trascriverle sulla diapositiva di una presentazione multimediale. All'incontro successivo allo svolgimento del compito, la classe aveva, dunque, la possibilità di leggere collettivamente le frasi in cui erano presenti gli errori, ancora non corretti e presentati in forma anonima, e in maniera condivisa, di procedere all'individuazione dell'errore e alla proposta di correzione e/o modifica. Il metodo utilizzato si è mostrato efficace per più di una ragione: l'utilizzo delle diapositive concentrava su uno stesso *input* l'attenzione di tutta la classe, un'attenzione che con difficoltà è garantita dalla sola presenza del docente nell'atto di spiegare e/o dare chiarimenti; l'aspetto ludico della caccia all'errore creava un clima di sfida all'interno della classe che ne motivava la partecipazione e l'attenzione; la modalità anonima di presentazione dei testi proposti permetteva di tenere basso il filtro affettivo degli studenti; l'attenzione alla riflessione linguistica risultava potenziata rispetto alla consueta revisione individuale del proprio lavoro quando lo studente medio riceve il compito corretto e piuttosto che soffermarsi sull'errore e sulla proposta di correzione sembra essere interessato solo alla valutazione finale e globale del lavoro; gli studenti, infatti, nella prassi tradizionale di correzione dei compiti, non mostravano una particolare sensibilità per l'individuazione degli errori e anche la correzione offerta dal docente non sembrava essere subito compresa né interiorizzata e dunque era facile che lo stesso errore si ripresentasse in un successivo scritto. La correzione collettiva e condivisa si è, pertanto, rivelata utile e gradita agli studenti. Tale operazione di revisione e correzione linguistica è avvenuta con regolarità mensile e/o quindicinale in occasione della consegna dei lavori scritti, consegna che avveniva entro, e non oltre, una settimana dallo svolgimento degli stessi per far sì che il ricordo del lavoro svolto fosse ancora abbastanza vivo.

Gli errori sono stati ordinati secondo le seguenti tipologie: errori di morfo-sintassi, errori lessicali, errori testuali. Considerato che l'intervento era rivolto a studenti del triennio, si è scelto di prestare maggiore attenzione alle difficoltà lessicali e a quelle testuali, pur non tralasciando di riflettere sui più frequenti errori di morfo-sintassi quali gli accenti, gli apostrofi, le doppie e l'uso inadeguato della punteggiatura. La priorità attribuita agli errori testuali e lessicali è motivata in quanto il percorso di riflessione ha puntato sulla produzione di testi che risultassero, quanto più possibile, leggibili e comprensibili. Un errore morfologico, per quanto sanzionabile, non inficia la comprensione del testo tanto quanto un errore di coesione e coerenza (cfr. Lo Duca 2014: 196).

Tra gli errori più frequenti di tipo testuale si segnala la mancanza di parallelismo, come evidenziano gli esempi che seguono<sup>7</sup>:

---

<sup>7</sup> Le parti sottolineate sono quelle da correggere.

- (1) Il rappresentante deve essere un ragazzo saggio che capisce quali sono i problemi che sorgono nella classe e di risolverli al più presto.
- (2) Non serve a nulla far eleggere una persona che ha vergogna di parlare apertamente davanti alle persone e di non riuscire a capire i problemi.
- (3) la citazione vuole invitare le persone a non avere una sola idea ma di aprirsi e cancellare i pregiudizi.

Davanti agli errori evidenziati negli esempi (1), (2) e (3), gli studenti in genere rimanevano sorpresi come se non percepissero affatto la mancanza di parallelismo. La correzione collettiva, in questo caso, ha contribuito positivamente in quanto ha amplificato la capacità attentiva e, dunque, quella di mettere a fuoco una frase, isolata dal contesto, e analizzarla alla ricerca dell'errore. Questa considerazione ha portato a prestare maggiore cura al momento della revisione linguistica di un testo scritto.

Dal punto di vista degli errori lessicali, gli studenti hanno mostrato anche in questo caso una scarsa sensibilità nel cogliere l'inadeguatezza di un termine relativamente sia al contesto linguistico che a quello semantico in cui il termine veniva collocato. Di seguito alcuni esempi:

- (4) Capisco che i fondi possano essere bassi e che i docenti non aderiscano [...]
- (5) Il rappresentante dovrebbe essere un alunno autoritario
- (6) preferisce stare in camera da letto sentendo la musica
- (7) se oggi faccio un reato, domani avrò la possibilità di essere arrestato
- (8) Nel 1913 una donna inglese si sacrificò facendo un atto terroristico
- (9) avere una mentalità aperta è importante per varcare pregiudizi e incomprensioni

Spesso si trattava di errori di collocazione (vedi esempi 4, 5 e 6), per la cui correzione gli studenti hanno utilizzato anche il dizionario elettronico e/o cartaceo.

L'attenzione alla revisione linguistica degli elaborati scritti ha sollecitato la classe a formulare una lista di controllo in cui sono stati elencati gli errori più frequenti. Tale lista era tra gli strumenti di consultazione concessi durante lo svolgimento delle verifiche scritte oltre che per i lavori da svolgersi a casa.

#### *1.1.1.2. La seconda fase: la comprensione del testo argomentativo*

L'abilità di scrittura è sempre collegata alla capacità di lettura. In particolare quando si tratta di un testo argomentativo. Molto spesso gli alunni non sono in grado di comprendere pienamente in quanto poco allenati a cogliere l'essenziale di ciò che hanno letto. Molti insuccessi scolastici, anche e soprattutto nelle discipline tecnico-professionali, sono collegati a una scarsa abilità di lettura capace di cogliere i nodi di significato essenziali di un testo scritto.

Il secondo anno del percorso triennale, pertanto, è stato rivolto a esplorare le caratteristiche del testo scritto, in particolare di quello argomentativo.

I contenuti a disposizione nei libri di testo di storia della letteratura italiana offrono poco materiale al riguardo; per questa ragione la scelta è caduta su un particolare tipo di testo argomentativo: l'editoriale dei quotidiani oppure delle riviste di interesse generale. La scelta dell'editoriale risponde a ragioni di ordine pratico e teorico. Si era alla ricerca di un testo facile da reperire e dalle dimensioni idonee a essere utilizzato in un tempo contenuto quale è la classica ora di lezione scolastica; inoltre, si tratta di un tipo di testo alla cui frequentazione è opportuno preparare gli studenti quando questi diventeranno cittadini e lavoratori adulti; l'ultimo elemento a favore della scelta dell'editoriale è la varietà dei temi trattati sempre attuali e di interesse anche per i giovani. Dal punto di vista teorico, l'editoriale permette di confrontarsi con un testo scritto da mani esperte che conoscono le caratteristiche della scrittura argomentativa, e che, dunque, può fungere da modello per esercizi di analisi, di riscrittura e di composizione libera<sup>8</sup>.

Gli studenti hanno cominciato ad avvicinarsi all'editoriale inizialmente solo in forma di lettura. Gli editoriali selezionati avevano una struttura lineare da cui si evinceva con chiarezza la tesi dell'autore e i diversi argomenti portati a sostegno della stessa<sup>9</sup>. Gli studenti venivano, pertanto, invitati a leggere il testo con attenzione e a individuare l'argomento oggetto della scrittura; successivamente gli studenti dividevano il testo in paragrafi, spesso già ben visibili dal punto di vista dell'impaginazione grazie all'uso del punto e a capo, e per ogni paragrafo si richiedeva l'individuazione dell'idea principale e la sua riformulazione in forma sintetica. Questo processo assicurava una corretta comprensione del testo a cui faceva seguito l'individuazione e l'analisi della struttura argomentativa: individuazione della tesi dell'autore dell'editoriale attraverso la sottolineatura delle parti e/o frasi pertinenti; riformulazione della stessa in maniera personale ma coerente; individuazione degli *argomenti* a sostegno della tesi; ricerca di un'antitesi, se e quando presente. Tale procedura ha permesso di estrapolare dal testo uno schema modello per la decodifica di un testo argomentativo. Naturalmente oltre alla decodifica, tale struttura si è poi prestata utile quale modello per la fase di scrittura. In linea con le modalità dell'esame di Stato in vigore fino al 2017/2018, agli studenti veniva richiesto di collocare l'editoriale entro uno dei quattro ambiti proposti: ambito artistico-letterario; ambito socio-economico; ambito storico-politico; ambito tecnico-scientifico. In alternativa, potevano proporre un ambito nuovo se ritenuto più idoneo al testo in questione. Al termine di queste operazioni, come attività di ampliamento, ma sempre collegata alle operazioni di comprensione consapevole del testo, agli studenti veniva chiesto di va-

---

<sup>8</sup> Sull'utilizzo dell'editoriale nella didattica dell'italiano cfr. Serianni 2013.

<sup>9</sup> Gli editoriali utilizzati provengono dalla versione online del quotidiano l'«Avvenire» della CEI, dal cartaceo della rivista mensile «BenEssere» della San Paolo, e da altre riviste reperibili online.

lutare e motivare l'adeguatezza del titolo in termini di coerenza con il contenuto dell'editoriale.

Gli argomenti oggetto degli editoriali hanno spaziato tra i principali temi dell'attualità (l'indipendenza della Catalogna, «Avvenire» 1, 3, 4/10/2017; la legittima difesa, «Avvenire» 9/11/2018) e una selezione di temi che erano attinenti alle tematiche oggetto della programmazione annuale (catastrofi naturali e solidarietà, «Famiglia Cristiana» 04/09/2016; il ruolo dell'agricoltura nel mondo odierno, «Mondo Agricolo» luglio-agosto 2016; la relazione tra istruzione e felicità, «Avvenire» 27/08/2017; la medicina quantistica, «BenEssere» 09/2016) e altri che solitamente solleticano l'interesse e la curiosità dei giovani di quella fascia di età (il gioco d'azzardo, «Avvenire» 18/09/2016; l'uso dello "spinello", «Avvenire» 20/09/2016; l'avvio della sperimentazione sulla durata della scuola secondaria di II grado, «Avvenire» 13/08/2017; le contraddizioni del mondo calcistico italiano, «Avvenire» 30/10/2016; le bufale di internet, «BenEssere» 02/2016). Gli editoriali sono stati utilizzati anche per la verifica delle competenze acquisite; le consegne che accompagnavano i testi erano le seguenti:

Leggi il saggio che segue e analizzalo secondo le seguenti indicazioni:

1. indica l'Ambito (economico-sociale, artistico-letterario, tecnico-scientifico, storico-politico) a cui appartiene;
2. specifica l'Argomento di cui parla;
3. esprimi sulla coerenza/incerenza del Titolo motivando la tua posizione;
4. individua la Tesi del saggio;
5. elenca gli Argomenti che l'autore presenta a sostegno della sua tesi.

L'uso dell'editoriale nella didattica ha costituito una novità per gli studenti che sono, in generale, poco propensi alla lettura specialmente alla lettura di testi di opinione e di approfondimento. Dunque, la scelta e la selezione degli editoriali è sempre partita dall'iniziativa del docente che ha dovuto motivare e giustificare l'uso di questo strumento. Gli studenti hanno trovato abbastanza complessa l'attività di individuazione della tesi e soprattutto quella della definizione degli argomenti a sostegno della tesi. Le difficoltà derivavano dalla scarsa dimestichezza con il lessico di registro formale presente in molti dei testi loro somministrati, ma anche da una carente capacità di sintesi e di rielaborazione personale dei concetti compresi durante la lettura. Di difficile comprensione e interiorizzazione è stata anche la differenza semantica e di uso tra "argomento" dell'articolo e "argomenti" a sostegno della tesi. Tali difficoltà sono state rilevate in maniera diffusa tra tutti gli allievi che spesso hanno lavorato in piccoli gruppi proprio per ovviare alla complessità di comprensione richiesta dalle attività proposte, una complessità che avrebbero potuto generare noia o frustrazione davanti a un compito ritenuto troppo difficile o poco comprensibile. Nonostante le difficoltà sopra enunciate, è importante sottolineare che gli argomenti di lettura selezionati hanno sempre riscosso interesse e curiosità; hanno, altresì, favorito discussioni in forma orale

molto vivaci e partecipate a testimonianza dell'interesse dei ragazzi nei confronti del mondo in cui vivono.

### 1.1.1.3. La terza fase: la produzione del testo argomentativo

La produzione, scritta o orale, è, tra le abilità linguistiche, una delle più complesse. Una delle principali difficoltà consiste proprio nella *paura del vuoto*, che può essere rappresentato da una platea in attesa che l'oratore pronunci il suo monologo, nel caso della produzione orale, oppure dal bianco di una pagina vuota che l'apprendente scrittore si appresta a riempire, nel caso della produzione scritta (cfr. Balboni 1998:38-52).

L'esperienza maturata nella didattica dell'italiano, sia in contesto di L1 che di L2, insegna che per ridurre la complessità della produzione linguistica sono essenziali due condizioni preliminari alla produzione stessa: a. avere a disposizione un modello di scrittura; b. seguire un percorso guidato. La prima condizione è stata soddisfatta dalla fase due di questo percorso, cioè il lavoro di comprensione sul testo argomentativo dell'editoriale che ha permesso di creare una struttura modello per la produzione del testo argomentativo. La seconda fase, invece, è stata articolata secondo le indicazioni didattiche che prevedono una scrittura in tre momenti: scrittura guidata, scrittura semi-guidata e scrittura libera. Si tratta di accompagnare il processo di scrittura fornendo un'impalcatura che verrà progressivamente rimossa quando non più necessaria. Nel percorso sperimentato, gli studenti disponevano, in prima istanza, dello schema del testo argomentativo, così come ricavato dalla pratica di lettura dell'editoriale; successivamente, hanno praticato esperienze di scrittura guidata e semi-guidata attraverso le seguenti attività: stesura di paragrafi di testo a partire da un'idea già data; ampliamento di un paragrafo di testo; riformulazione e/o formulazione del titolo di un testo dato. L'ultimo passaggio è stato quello della redazione di un testo argomentativo *ex novo* che rispettasse, però, lo schema-modello proposto. Per questa attività, si è spesso partiti dagli argomenti oggetto di discussione in classe in modo da fornire agli studenti idee per la tesi, l'antitesi nonché sufficienti elementi a cui attingere per gli argomenti a sostegno della tesi e/o dell'antitesi.

## 2. Scrittura professionale

### 2.1. La scrittura del perito industriale

La tipologia testuale che è maggiormente praticata negli istituti a indirizzo tecnologico è, a detta dei docenti delle materie di indirizzo, la relazione. Ogni specializzazione, infatti, richiede che lo studente sia in grado di redigere una relazione illustrativa di un sopralluogo e/o di una perizia effettuata. Gli esperti del settore, che in molti casi svolgono la doppia professione di docenti

e liberi professionisti, sottolineano che questa forma di scrittura è molto richiesta anche nell'esercizio della professione. A dispetto di questa esigenza, nelle scuole a indirizzo tecnico sono rari i percorsi di scrittura professionalizzante. Come già evidenziato in apertura di questo intervento, la scrittura professionale, benché praticata, non è meditata; cioè, non è pratica diffusa, né tra i docenti delle discipline tecniche né tra quelli di italiano, strutturare un curriculum di scrittura per le esigenze tecniche sopra evidenziate. I docenti di lettere sono, infatti, concentrati sulle forme di scrittura più propriamente letterarie mentre i docenti delle discipline tecniche danno per scontata la capacità degli alunni, in particolare di quelli italofoeni, di saper scrivere in generale e anche per esigenze professionali.

### 2.1.1. Il percorso *Periti in Italiano*

Il percorso dal nome *Periti in Italiano* tiene conto, perciò, principalmente dell'esigenza professionale di familiarizzare con la lingua italiana, tanto quella comune quanto quella specialistica dei singoli settori, in vista di un'adeguata preparazione alle necessità professionali del *dopo-scuola*, piuttosto che funzionale ai soli bisogni scolastici del momento. Esso si configura così come un progetto di scrittura professionale *ad hoc* per il futuro perito tecnico industriale.

La struttura dell'intervento didattico rimane sostanzialmente la stessa per ciascun anno del triennio e il percorso viene riproposto annualmente. Naturalmente, come in un processo a spirale, si toccano gli stessi ambiti ma con un grado di approfondimento sempre più complesso. I contenuti del percorso sono stati i seguenti: la lettura e la produzione della relazione tecnica; il profilo aziendale di un'impresa (pagina web); la comunicazione professionale; il lessico specialistico. Il percorso, nato come progetto dei consigli di classe degli indirizzi informatico e tessile, si è poi esteso alle classi aperte dei corsi extracurricolari attivati con i finanziamenti europei.

#### 2.1.1.1. *La relazione tecnica*

Le attività svolte hanno avuto come primo obiettivo l'individuazione e la descrizione degli scopi della relazione tecnica, l'individuazione delle caratteristiche formali di questo genere testuale, la riflessione sugli aspetti morfosintattici più frequentemente utilizzati, e l'analisi del lessico specialistico ivi utilizzato. Le attività per individuare le caratteristiche formali del testo sono state di particolare interesse per gli studenti in quanto è stato chiesto loro di scoprire gradualmente quali erano gli elementi distintivi della relazione tecnica attraverso un percorso guidato di scoperta a partire da testi già dati. Gli studenti non sono, infatti, abituati a cogliere differenze tipologiche tra i testi con cui si confrontano nelle varie discipline scolastiche e/o nelle diverse attività di lettura e scrittura che i docenti propongono loro e di conseguenza so-

no poco abituati a mettere in atto strategie diverse, di lettura e di scrittura, a seconda degli scopi del testo a cui si avvicinano. In questo percorso il docente ha somministrato degli esempi di relazione tecnica tratti dai libri di testo e/o da documenti originali (da cui erano stati rimossi tutti i dati sensibili) forniti dai docenti tecnici che svolgono anche la libera professione nei settori di pertinenza. Piuttosto che fornire a priori uno schema della relazione, gli studenti hanno lavorato in maniera induttiva provando a ricavare lo schema della relazione dal testo dato. Per favorire lo scambio di opinioni e la condivisione delle soluzioni, gli studenti hanno lavorato in gruppi di 3/4 e si sono poi confrontati con gli altri gruppi. Tale attività è proseguita nelle ore delle discipline tecniche quando gli studenti hanno condiviso i risultati raggiunti con i docenti di area tecnica apportando aggiustamenti e/o modifiche al fine di ottenere un modello unico di struttura da utilizzare nelle ordinarie attività scolastiche.

Il punto di forza di questo micro-percorso è stato che la riflessione linguistica è avvenuta induttivamente su testi reali e non testi creati ad hoc per scopi didattici, nonché sui lavori che gli studenti avevano effettivamente prodotto per le discipline tecniche di indirizzo. Gli studenti hanno spesso evidenziato discrepanze, anche se lievi, tra i diversi modelli di relazione tecnica e ciò ha favorito ulteriormente la riflessione nonché la capacità di personalizzare il proprio modello di relazione.

#### 2.1.1.2. Il profilo aziendale

Nell'ambito delle attività di Alternanza Scuola Lavoro (ASL)<sup>10</sup> si è data la necessità di coinvolgere anche i docenti delle discipline umanistiche nella formazione degli studenti con percorsi idonei al profilo scelto per una data specializzazione. Alcuni indirizzi di specializzazione hanno scelto di attuare un percorso di alternanza attraverso la creazione e la gestione di un'azienda simulata. A questo scopo, il docente di lettere ha proposto di lavorare sull'analisi e la realizzazione del profilo aziendale così come presente sulla pagina web di un'azienda. Il percorso si è dunque sviluppato attraverso le seguenti fasi: conoscenza degli elementi essenziali dell'atto comunicativo (emittente, ricevente, canale, codice, referente, messaggio); familiarizzazione con il significato e la funzione del profilo aziendale; riconoscimento degli elementi comunicativi nella tipologia testuale oggetto di analisi; e, infine, creazione di un profilo aziendale *ex novo* per la propria azienda simulata destinato alla pagina web della stessa. Gli studenti, in particolare hanno prodotto una presentazione in Power Point in cui comparivano i seguenti elementi: logo dell'azienda; pagina del 'chi siamo'; mission; partnership; prodotti dell'azienda e, per finire, pagina dei contatti.

---

<sup>10</sup> Dall'a.s. 2018/2019, i percorsi di ASL sono stati modificati e etichettati come *Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento*.

### 2.1.1.3. La comunicazione per scopi professionali

Le forme di comunicazione analizzate e praticate sono state quelle suggerite dai docenti delle discipline tecniche. In particolare, gli studenti hanno acquisito conoscenza e consapevolezza di come redigere una lettera formale; come comunicare via email per scopi professionali; e, per ultimo, come presentare un progetto utilizzando programmi digitali per presentazioni orali quali Power Point. Per tutte le tipologie sopra elencate, gli studenti hanno lavorato in gruppi e hanno operato secondo tre fasi: progettazione, scrittura, e riflessione.

La fase di progettazione ha contemplato le seguenti operazioni: decodifica del testo o della situazione comunicativa di partenza; caratterizzazione del mittente e dei rapporti tra questi e il destinatario della comunicazione; raccolta dei contenuti da inserire nel testo della comunicazione; individuazione delle peculiarità retoriche della tipologia testuale in oggetto. Nel caso specifico, gli studenti hanno dovuto interagire via lettera con il Sindaco della cittadina che ospita il loro istituto a causa di un'ordinanza di chiusura delle scuole seguita poi da una revoca che però, resa nota con ritardo, aveva causato disagio e confusione tra tutti gli utenti della scuola, docenti, alunni e famiglie. Gli studenti hanno analizzato la situazione sul cui sfondo si sarebbe svolta la comunicazione scritta; hanno descritto le persone coinvolte e i rapporti esistenti tra queste in termini di formalità e informalità, nonché di condivisione di informazioni; hanno raccolto gli elementi di contenuto da inserire nelle lettere; hanno riflettuto sulla modalità di scrittura.

Per la fase di scrittura: gli studenti si sono messi nei panni ora di un genitore ora del Dirigente Scolastico della scuola e hanno preparato un carteggio di rimostranze da inviare al Sindaco, uno di scuse e di chiarimenti da inviare alle famiglie. Per raggiungere tale prodotto finale, gli studenti hanno operato le seguenti operazioni: negoziazione dei contenuti; stesura dei testi in forma cartacea e/o elettronica; commento in plenaria dei lavori svolti.

Per ultimo, la fase di riflessione e analisi delle diverse fasi del processo di scrittura attraverso le seguenti attività: presentazione dei lavori prodotti; discussione orale dei punti critici, delle difficoltà incontrate e delle soluzioni adottate; autovalutazione dei lavori attraverso rubriche di valutazione create *ad hoc* intorno ai seguenti quattro elementi: completezza (verifica della presenza di tutte le informazioni necessarie alla comprensione del testo e verifica del rispetto delle consegne); coerenza (verifica della disposizione dei concetti in ordine logico e cronologico; verifica della presenza di idee non pertinenti e/o di dati in contrasto); coesione (verifica dell'uso corretto di connettivi, punteggiatura, morfo-sintassi, lessico e ortografia); aspetto tipografico (verifica della grafia e/o del carattere utilizzato; verifica dell'impaginazione del testo).

Il punto di forza di questo percorso è stato il metodo utilizzato, in quanto si è trattato di una forma di scrittura collaborativa che ha visto gli studenti lavorare, in piccoli gruppi, alla produzione di un unico prodotto frutto di negoziazione e condivisione di idee e soluzioni pratiche. Anche l'utilizzo delle griglie di valutazione si è rivelato molto utile e didatticamente proficuo in quanto attraverso la griglia lo studente si è sentito maggiormente responsabilizzato nei confronti del proprio lavoro e del prodotto finale realizzato.

#### 2.1.1.4. Il lessico specialistico

Sebbene si sia posta attenzione al lessico lungo tutto il percorso di potenziamento della scrittura, il percorso *Periti in Italiano* si è concentrato in particolare sul riconoscimento, l'acquisizione e l'analisi del lessico specialistico. Le operazioni effettuate sono state le seguenti: individuazione e riconoscimento delle parole specialistiche; individuazione delle parole di uso comune che sono anche parte del lessico specialistico; riflessione sulle principali regole di formazione delle parole; individuazione dei più diffusi meccanismi di formazione delle parole tecniche del proprio settore di specializzazione. Come nell'esempio che segue, agli studenti di una classe terza a indirizzo elettronico è stato somministrato un testo sui sensori di luminosità ed è stato chiesto loro di individuare e sottolineare le parole specialistiche e, tra quelle, di cerchiare quelle parole che appartengono anche al lessico di uso comune:

Consegne per il I esercizio:

*Individua e sottolinea, nel testo che segue, le parole che sono proprie della tua disciplina di studio (Elettronica).*

Consegne per il II esercizio:

*Individua e evidenzia in corsivo le parole tecniche proprie della tua disciplina di studio (Elettronica) ma che sono anche parte del lessico di uso comune.*

I sensori di luminosità (sensori di luce e di segnali infrarossi)

Fotoresistenza. Una fotoresistenza è una resistenza la cui impedenza (e cioè la cui capacità di far circolare elettricità) varia al variare della luce che la colpisce. All'aumentare della luce diminuisce la resistenza, e viceversa. È tipicamente un sensore di tipo analogico. Per utilizzarlo si collega una gamba ad una porta analogica e, in parallelo, ad una resistenza da 10k ohm collegata a terra mentre si collega l'altra gamba all'alimentazione da 5 volt. La porta analogica restituisce un valore da 0 a 1023 che varia al variare della luce che colpisce la fotoresistenza. Più la luce è forte, più il valore si avvicina a 1023.

L'attività sopra esemplificata ha permesso di riconoscere e dunque di riflettere sulla natura del lessico specialistico e sulla sua importanza ai fini della completa e corretta comprensione e produzione di un testo. In una fase successiva, la somministrazione degli stessi testi già analizzati, ma presentati in forma "bucata", cioè con le parole specialistiche mancanti, ha favorito la memorizzazione e il riutilizzo della stessa terminologia. A seguire, gli studen-

ti si sono poi confrontati con le attività per la riflessione sulla formazione delle parole di uso specialistico. Infatti, il lessico disciplinare è stato diviso in categorie in base al meccanismo di formazione impiegato. Per esempio, gli studenti dell'indirizzo elettronico hanno individuato quei termini specialistici, nati per un processo di suffissazione, quali *sensore* (sens+ore), *microprocessore*, *rilevatore*, ecc.; un'ulteriore attività ha, invece, richiesto l'individuazione di quei termini tecnici formati per composizione, cioè termini nati dall'unione di due o più elementi, come quelli di seguito elencati: *elettrotecnica*, *fotoresistenza*, *semiconduttore*, ecc.

Per lo svolgimento di tutte le tipologie di attività, gli studenti hanno lavorato in maniera trasversale in quanto hanno potuto beneficiare della collaborazione e del sostegno dei docenti delle discipline tecniche, il cui apporto è stato prezioso per la selezione dei materiali da utilizzare. Questa forma di collaborazione e di lavoro di squadra ha costituito senz'altro il punto di forza dell'intero percorso che ha avuto ricadute positive sia sulla didattica dei docenti che sul metodo di studio dei discenti.

## Riferimenti bibliografici

- Balboni, Paolo E. (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, Utet.
- Calò, Rosa (a cura di) (2003), *Scrivere per comunicare inventare apprendere*, Milano, Franco Angeli.
- Giunta, Claudio (2018), *Come non scrivere*, Milano, Utet.
- Lo Duca, Maria G. (2014), *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma, Carocci.
- Maraini, Dacia (2002), *Amata scrittura. Laboratorio di analisi letture proposte conversazioni*, Milano, Rizzoli (Bur La scala).
- MIUR (2018b), *Documento di lavoro per la preparazione delle tracce della prima prova scritta dell'Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione*, in [www.miur.gov.it/documents/20182/0/documento+di+lavoro.pdf](http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/documento+di+lavoro.pdf) (ultima consultazione: 18.7.2019).
- Pallotti, Gabriele (a cura di) (1999), *Scrivere per comunicare*, Milano, Bompiani.
- Rossi, Luca (2019), *Gli insegnanti e le difficoltà nell'insegnare a scrivere*, in Massimo Palermo – Eugenio Salvatore (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Firenze, Cesati, pp. 59-70.

Serianni, Luca (2003), *Italiani scritti*, Bologna, il Mulino.

Serianni, Luca (2013), *Leggere, scrivere, argomentare*, Bari, Laterza.

Serianni, Luca – Benedetti, Giuseppe (2016), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci.

---



# La scrittura accademica in italiano L2/LS: studio di un caso

**CRISTINA GADALETA**

---

## **Academic writing in L2/FL Italian: a case study**

This paper is based on the analysis of an academic text, written in Italian by a foreign student. It describes a didactic intervention based on the student's abilities and competences. The proposed didactic intervention takes into account that in order to successfully complete a learning path, the foreign student has to develop cognitive competences for understanding fine-grained linguistic phenomena and aspects of textuality.

Il contributo propone l'analisi di un caso di stesura di un testo accademico in lingua italiana da parte di uno studente universitario straniero. L'intervento didattico di tipo personalizzato è stato adattato alle abilità e competenze mostrate dallo studente, a partire dalla consapevolezza che per frequentare con profitto un percorso formativo nella lingua target lo studente straniero debba sviluppare anche una competenza di tipo cognitivo che gli permetta di cogliere vari elementi linguistici a un livello approfondito e di dominare gli aspetti testuali.

CRISTINA GADALETA ([cristinagadaleta@gmail.com](mailto:cristinagadaleta@gmail.com)) è docente di italiano come seconda lingua (L2) in Italia e come lingua straniera (LS) in Irlanda, Cile, Spagna e Inghilterra. Si interessa di ricerca in linguistica applicata, in particolare nell'ambito della linguistica educativa e della didattica delle lingue, ed è dottoranda in Linguistica presso l'Università di Huddersfield.

---

## 1. Introduzione

Il contesto di insegnamento in cui si inserisce l'intervento didattico è un corso individuale d'italiano LS, per uno studente spagnolo bilingue<sup>1</sup> – parla spagnolo ed *euskera* (basco) – interessato a migliorare il suo livello di italiano, in vista di un'esperienza di studio in Italia (*Erasmus*). Il suo livello è un A2.2/B1.1<sup>2</sup> e la proposta didattica, oggetto del presente saggio, è avvenuta alla fine di un corso d'italiano per scopi accademici, dopo circa 20 ore di lezione. La proposta di un intervento didattico, finalizzato a elaborare una tesina tematica, è motivata dal fatto che lo studente dovrà produrre elaborati di tipo accademico durante la propria permanenza in Italia.

Relativamente agli studenti internazionali che vogliono intraprendere un percorso formativo (laura triennale o magistrale) in Italia, nel 2015, è stato redatto il *Manifesto Programmatico per l'insegnamento della Lingua Italiana agli Studenti Internazionali* (Bagna et al., 2017). Sottoscritto da numerosi atenei è finalizzato alla promozione del *Foundation Year* – su modello delle università inglesi – cioè di un anno di studio destinato allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa in italiano L2 di studenti stranieri con competenze linguistiche iniziali o nulle. Il *Manifesto* specifica che l'obiettivo del *Foundation Year* è quello di garantire in prima istanza le capacità di comprensione e produzione orale e scritta relative al dominio personale, prerequisito per passare poi allo sviluppo delle capacità necessarie alla gestione dell'interazione accademica e al corretto uso dei linguaggi specialistici.

Riguardo agli studenti che vogliono partecipare a un programma *Erasmus* – per brevi periodi come un trimestre o un semestre – le università italiane offrono corsi di italiano solitamente dal livello A2 in poi, presupponendo un'effettiva conoscenza previa della lingua italiana da parte degli studenti internazionali<sup>3</sup>.

Realizzare testi accademici in una lingua seconda non è compito facile per uno studente straniero. Studi anglosassoni (cfr. Bailey 2011) dimostrano che nell'*academic writing* l'uso corretto ed efficace della lingua è un'abilità essenziale da sviluppare da parte di tali studenti, in quanto nel caso della scrittura accademica l'uso della lingua impegna più risorse e richiede la padronanza di competenze più elevate rispetto ad usi non accademici. Ciò che

---

<sup>1</sup> Il corso si è tenuto a San Sebastian, nei Paesi Baschi, dove il sistema scolastico è bilingue. Lo studente, 20 anni, aveva già frequentato previamente un corso d'italiano per un semestre presso la propria università.

<sup>2</sup> Il livello di competenza nelle quattro abilità è il seguente: comprensione scritta B1.2, produzione scritta A2.2, comprensione orale B1.2, produzione orale A2.2.

<sup>3</sup> Rispetto al livello linguistico d'entrata dello studente internazionale, ciò dipende da ogni università. Inoltre, alcune richiedono una certificazione linguistica che comprovi il livello linguistico dello studente (CILS, CELI o PLIDA).

può sembrare un problema minore, se considerato individualmente – come il corretto uso delle preposizioni, dell’ortografia o degli articoli – può portare alla produzione di saggi che sono a malapena comprensibili.

Sviluppare l’abilità di scrittura può risultare complesso dato che implica sia competenze di tipo grammaticale, testuale e lessicale, sia la capacità di elaborazione cognitiva delle idee che ci si prefigge di esporre (Troncarelli, 2017:1). Come sostiene Corno (2005:22), scrivere risulta un processo dialettico che si muove tra due spazi contrapposti: lo spazio dei problemi di contenuto e lo spazio dei problemi retorici. Nella fase di ricerca delle idee lo scrivente principiante inizia a dire ciò che sa, per poi passare allo spazio in cui si pone il problema di come esprimerlo ed è in questa fase che può decidere, spinto da problemi legati all’aspetto formale del testo, di riformulare le conoscenze stesse. Nell’affrontare il problema retorico può arrivare alla revisione di quanto credeva di sapere, cercando la forma adeguata può scoprire nuovi bisogni. Si assiste così alla trasformazione delle conoscenze, che per uno studente straniero si concretizza, per esempio, nella ricerca di sinonimi per esprimere lo stesso concetto. La difficoltà per uno scrivente straniero sta proprio nel come esprimere le proprie idee, in quanto gli mancano le competenze retoriche utili per premettergli di formulare lessicalmente e stilisticamente i contenuti nel modo più appropriato al genere testuale scelto. Inoltre, durante la stesura di un testo, è fondamentale stabilire chiare connessioni intra-testuali ed extra-testuali, capacità che manca a uno studente straniero con una conoscenza elementare o pre-intermedia della lingua target (cfr. Battagion, Salvi 2003).

Altro aspetto fondamentale che viene considerato nel presente contributo è l’organizzazione del processo di scrittura. Come precedentemente affermato, sono importanti sia la forma che il contenuto affinché il testo sia lineare, chiaro e comunicativamente efficace. È necessario, perciò, che il processo di scrittura segua delle tappe precise. Il referente teorico per quanto riguarda tale processo produttivo è il lavoro di Hayes e Flower (1980:12), i quali classificano e descrivono tre diverse tappe del processo: *planning*, *translating* e *reviewing*. In contesto italiano tali fasi vengono riprese da Corno (2012:13) che le denomina come fase di pre-scrittura, fase di scrittura e ri-scrittura e, infine, fase di revisione.

Il caso di studio, proposto nel presente contributo, analizza e descrive le tappe del processo di scrittura seguite dallo studente, le quali derivano da tale modello procedurale: dalla fase di raccolta dell’informazioni e pianificazione del testo, alla fase di stesura, fino alla fase finale di revisione.

## 2. Quadro teorico di riferimento e fasi di progettazione

Come accennato nel paragrafo precedente, il modello di riferimento adottato per il caso di studio di questo articolo sono le teorie di Hayes e Flower e Corno (2012), i cui tratti caratteristici sono la processualità – ossia l’attenzione ai processi cognitivi implicati nella scrittura –, il carattere costruttivo (ossia per fasi) della composizione scritta e la scrittura intesa come la soluzione di un problema (*problem solving*).

Il modello di Hayes e Flower considera la produzione scritta attraverso i processi della sua composizione, influenzati sia dalla situazione in cui si scrive, sia dalla memoria a lungo termine<sup>4</sup>, da cui chi scrive prende le conoscenze necessarie per il testo da produrre. Il processo dello scrivere, come si è visto, si articola in tre specifiche procedure: pianificazione, stesura e revisione. La pianificazione anticipa e regola il processo della scrittura, parte dal ricavare o generare informazioni per definire gli obiettivi di scrittura e giunge a stabilire piani e strategie per raggiungere tali obiettivi. La trascrizione consiste nel tradurre i piani stabiliti precedentemente in forma linguistica. Si tratta di un processo vincolante basato sulle scelte e le valutazioni che chi scrive compie durante la composizione del testo. La revisione ha lo scopo di migliorare la qualità della produzione scritta. Hayes e Flower differenziano la revisione – esame sistematico e intenzionale, presente generalmente nella fase finale della produzione – dalla correzione, automatica e attiva durante l’intero processo di scrittura. Caratteristica fondamentale del modello è la ricorsività, ovvero la possibilità di passare da una fase all’altra in qualsiasi momento; ne consegue che la scrittura vada considerata come un processo unitario, nel quale le tre fasi si accompagnano l’una all’altra e sono interdipendenti. Le tre fasi, inoltre, sono regolate da una funzione esecutiva di controllo (o monitoraggio), che coordina tra di loro i diversi processi (cfr. Vegni 2007).

## 3. Difficoltà e complessità della scrittura accademica in L2/LS

Nell’affrontare la stesura di un testo, parallelamente alla progettazione nei suoi aspetti strutturali e contenutistici, si deve porre l’attenzione anche all’aspetto meramente linguistico.

Uno studente straniero incontra maggiori difficoltà nello scrivere in italiano per scopi accademici rispetto a un nativo italiano. Tali difficoltà sono legate al non saper distinguere appieno il registro adeguato da usare, il genere testuale più corretto da adottare (anche se ciò vale in parte anche per gli studenti italiani), la terminologia più consona, la varietà linguistica più appro-

---

<sup>4</sup> Con “memoria a lungo termine” si intendono le conoscenze enciclopediche pregresse.

priata, oltre che ad aspetti prettamente grammaticali (come il corretto utilizzo dei connettivi testuali) o sintattici.

Generalmente ad uno studente straniero che debba affrontare un periodo di studio in Italia viene richiesto un livello minimo di conoscenza della lingua italiana. Infatti, le università italiane pongono come livello d'entrata, nella maggior parte dei casi, il livello soglia B1.

Tale livello può risultare soddisfacente per l'interazione quotidiana degli studenti nel territorio italiano, ma risulta inadeguata qualora gli stessi debbano studiare in lingua italiana. Cummins (1979) distingue due tipi di abilità linguistiche che fanno parte dello sviluppo delle competenze linguistiche di studenti stranieri. Il primo livello a cui uno studente straniero arriva, anche dopo un periodo di tempo relativamente breve, è rappresentato dalla capacità di saper usare una lingua in modo efficace, per domini di tipo personale e pubblico. Tale padronanza linguistica viene denominata BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) e comprende le abilità comunicative interpersonali di base. Tuttavia, non è sufficiente per potersi esprimere in contesti più complessi, come quello dello studio. A tale scopo agisce la CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency* – competenza linguistica cognitivo-accademica), ossia l'abilità che uno studente possiede per poter capire e esprimere, sia oralmente che per iscritto, concetti e idee necessari per avere successo nel proprio percorso di studio.

La distinzione principale tra le due abilità sta nella diversa complessità dei processi cognitivi coinvolti e nel grado di concretezza (BICS) ed astrattezza (CALP) delle corrispettive situazioni comunicative.

È chiaro che essere in grado di utilizzare un lessico limitato a pochi contesti d'uso quotidiano, delle strutture grammaticali semplici e che prediligono il susseguirsi lineare e parallelo di idee e fatti, piuttosto che la concatenazione causale, temporale e spaziale di idee ed eventi, non richiede necessariamente un lungo tempo di studio e di immersione nella lingua target. Viceversa, il saper utilizzare diversi registri e generi testuali, il saper argomentare e discutere concetti complessi in una lingua straniera richiede un'esposizione alla lingua target molto più prolungata.

Un altro aspetto che può creare difficoltà ed è vissuto come un ulteriore grado di complessità di tipo cognitivo, va oltre la competenza linguistica. Halbach sottolinea:

One of the difficulties students face is that they lack the necessary strategies to distinguish between important and unimportant information when tackling tasks, and that, lacking this strategy, they feel they must process all the information. Thus, an apparently simple task can become cognitively challenging (2012: 4).

Halbach sottolinea come spesso gli studenti universitari arrivano all'inizio di un percorso universitario privi degli strumenti adeguati per far

fronte a compiti di tipo accademico. Organizzare le idee al momento della stesura di un testo, stabilire le corrette relazioni tra le idee da sviluppare, delineare con chiarezza la linea di confine tra il plagio e il riferimento ad una fonte, rielaborare complesse informazioni in un unico testo coeso e coerente – ed altre abilità cognitive – spesso rappresentano uno scoglio sia per studenti stranieri che madrelingua.

A tale scopo, l'intervento didattico proposto e analizzato, parte dalla raccolta delle informazioni, passa per la classificazione delle stesse e la stesura di note, per poter scegliere solo le informazioni rilevanti ai fini della stesura finale della tesina.

#### 4. Intervento didattico

In considerazione a quanto espresso sopra, l'obiettivo principale della proposta didattica è stato quello di fornire allo studente gli strumenti necessari per poter lavorare in autonomia nella stesura di un testo di tipo accademico in lingua italiana.

Lo studente all'inizio di questo corso aveva già maturato una discreta esperienza nel genere testuale oggetto di tale intervento didattico, sia in lingua spagnola che in *euskera*. Inoltre, al suo repertorio linguistico appartiene anche la lingua inglese (livello B1.2), con la quale ha già avuto modo di produrre testi accademici.

Si è data importanza al lavoro di pianificazione e ricerca delle fonti e alla rielaborazione delle stesse. Si è cercato di adattare la lingua usata nei testi fonte e nella tesina finale al livello linguistico dello studente, senza ricorrere al plagio<sup>5</sup>, ma attraverso l'ausilio della parafrasi, della ricerca di sinonimi<sup>6</sup>, ma soprattutto rielaborando le proprie idee in maniera originale. Ci si è posti l'obiettivo di giungere alla produzione di un testo coerente e coeso, attraverso l'analisi dei connettivi – utili a legare tra loro le frasi di ogni paragrafo –, l'uso adeguato di forme e tempi verbali (*consecutio temporum*), il ripasso di aspetti grammaticali fondamentali per creare un testo coerente e formalmente corretto (per esempio, l'uso delle preposizioni) e l'ampiamiento del lessico a disposizione dello scrivente.

L'intervento didattico è stato articolato in cinque lezioni in classe e ha previsto due lavori individuali svolti fuori dal contesto classe. In totale si è trattato di un percorso di 9 ore di lavoro (7,5 ore in presenza, 1,5 ore a casa). La prima lezione è stata d'introduzione al tema. Visto che lo studente fre-

---

<sup>5</sup> Sono stati presentati in maniera adeguata i riferimenti bibliografici qualora un'idea illustrata nel testo fosse ripresa da un altro autore e non fosse totalmente originale.

<sup>6</sup> Per la ricerca di sinonimi, si è fatto uso dello strumento "Dictionary" del programma di scrittura *Google Docs*.

quenta il corso di laurea in *Educación Primaria (currículum Educación Física)* gli è stato proposto un testo riguardante la figura del tecnico sportivo<sup>7</sup>.

Prima di affrontare il testo è stata svolta un'attività lessicale, in cui è stato proposto allo studente un elenco di parole, presenti nel testo, riguardanti il tema "educazione fisica e motoria". È stato ricercato il significato delle parole proposte, per deduzione o elicitando le conoscenze pregresse, senza soffermarsi sul significato di tutto il vocabolario proposto.

Nella seguente attività è stato ricercato il significato delle parole non conosciute, per mezzo di un esercizio di abbinamento: allo studente è stata data una lista di vocaboli con a lato un elenco di significati tra cui trovare quello adeguato. Durante la lettura sono emerse altre parole – non presenti nell'elenco dell'esercizio di abbinamento – che non appartenevano ancora al bagaglio lessicale dello studente.

**Durante la lettura – Cerca il significato della parola che ti serve**

Trasferta	Esperto
Bacheca	Gridare
Tifoso	Sostenitore
Allenatore	Tecnico / istruttore
Grande conoscitore	Teca / albo / vetrina
Quota d'iscrizione	Appoggio agli avversari
Tifo contro	Quantità di denaro destinata a pagare un corso
Urlare	Trasferimento / spostamento

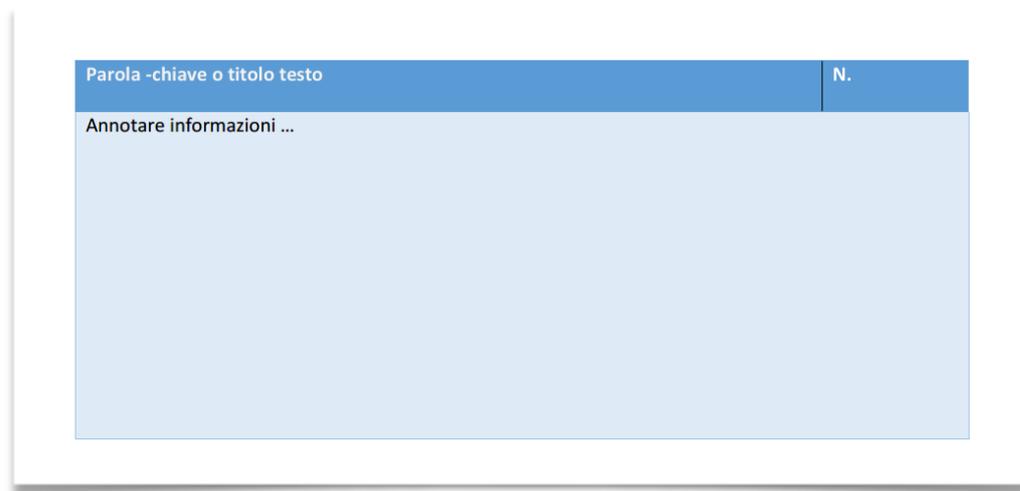
**Figura 1: Parte dell'esercizio di abbinamento**

In seguito, si è proceduto con la lettura per paragrafi, seguita da una riletture mentale veloce da parte dello studente, utile per cogliere i punti chiave del paragrafo. Si è trattato di una lezione introduttiva, necessaria per verificare l'effettivo interesse dello studente verso l'argomento proposto e per spiegare gli obiettivi del lavoro.

Il primo lavoro individuale a casa è consistito nell'individuare uno o più testi che fossero d'interesse dello studente, il quale ha scelto come tematica specifica l'attività fisica nelle scuole primarie. Nella seconda lezione, quindi, sono stati analizzati i testi proposti dallo studente. Inizialmente si è dedicato del tempo alla lettura per paragrafi, poi alla riletture mentale per cogliere i punti chiave degli stessi e, infine, è iniziato un lavoro di catalogazione delle informazioni. Ossia, lo studente ha incominciato a trascrivere le informazioni

<sup>7</sup> Il testo proposto allo studente è un riadattamento di *L'ABC (+VZ) del Tecnico Sportivo* di Mauro Tirinnanzi ([http://liguria.coni.it/images/liguria/AbcVz\\_del\\_Tecnico\\_sportivo\\_Tirinnanzi.pdf](http://liguria.coni.it/images/liguria/AbcVz_del_Tecnico_sportivo_Tirinnanzi.pdf), ultima consultazione: 30-05-2019).

utili per la stesura della tesina, attraverso l'uso di schede sommario (cfr. Corno 2012), proposte dal docente e utili per rendere consapevole lo studente di quanto una buona schedatura sia il punto di partenza per un'ottima composizione scritta. Sono state così registrate le informazioni significative di ogni testo – attività valida anche per comprendere meglio il testo – che poi sono entrate a far parte del testo finale della tesina.



Parola -chiave o titolo testo	N.
Annotare informazioni ...	

**Figura 2: Modello di scheda sommario utilizzata**

Nella terza lezione, dopo aver analizzato ed estratto le informazioni di interesse presenti nei tre testi specifici scelti dallo studente<sup>8</sup>, sono state cercate online informazioni generali sul tema “attività sportiva nella scuola primaria” (testo 4). In questo modo, è stata completata la fase di annotazione delle informazioni, con la compilazione in totale di quattro schede, relative ai quattro testi considerati come fonti<sup>9</sup>. A ciò ha fatto seguito la ricerca di domande funzionali alla comprensione dei testi e la risposta alle stesse, procedimento utile per capire se fossero state raccolte tutte le informazioni necessarie per definire e spiegare il tema (Fig. 3). Dopo di che si è proceduto con la stesura di una scaletta (cfr. Corno 2012), con l'obiettivo di mettere in ordine le idee, sia gerarchicamente (per ordine d'importanza), sia cronologicamente (per ordine di successione). Il risultato si trova nella Fig. 4.

<sup>8</sup> I testi 1, 2 e 3 erano relativi a due progetti di attività motorie e sportive proposti nella Scuola Primaria di Casamicciola Terme.

<sup>9</sup> I testi sono consultabili on line nei seguenti siti: [www.icibscencasamicciola.it/files/a.s.2012-2013/Progetto\\_per\\_la\\_Scuola\\_Primary\\_Activit\\_motorie\\_e\\_sportive\\_2012\\_2013.pdf](http://www.icibscencasamicciola.it/files/a.s.2012-2013/Progetto_per_la_Scuola_Primary_Activit_motorie_e_sportive_2012_2013.pdf) (testo 1, 2, 3, ultima consultazione: 30.05.2019); [www.edscuola.it/archivio/norme/edfisica/-nuovi\\_programmi.htm](http://www.edscuola.it/archivio/norme/edfisica/-nuovi_programmi.htm) (testo 4, ultima consultazione: 30.05.2019).

**Domande per... Pensa a una domanda per ogni funzione. Hai in mente altre domande?**

DEFINIRE IL TEMA...
DESCRIZIONE GENERALE DEL TEMA...
NARRARE...
CARATTERIZZARE/ANALIZZARE E VALUTARE...
ANALIZZARE LE FUNZIONI...
RIASSUMERE E CONCLUDERE...

**Figura 3: Ricerca delle domande funzionali alla comprensione dei testi**

<u>SCALETTA</u>	
A. → PARAGRAFO	Introduzione generale (contesto)
CAPOVERSO	Le abilità motorie
B. → PARAGRAFO	La Scuola primaria di Casamicciola Terme (a. s. 2012/2013 – 2 progetti)
CAPOVERSO	Secondo le indicazioni nazionali
C. → PARAGRAFO	Progetto "Salta, corri, sorridi e canta"
CAPOVERSO	Descrizione progetto
a. → Frase 1	Destinatari
b. → Frase 2	Finalità
c. → Frase 3	Obiettivi didattici
d. → Frase 4	Strumenti
e. → Frase 5	Durata
D. → PARAGRAFO	Progetto "Salta nel mondo della pallavolo"
CAPOVERSO	Descrizione progetto
a. → Frase 1	Destinatari
b. → Frase 2	Finalità
c. → Frase 3	Obiettivi
d. → Frase 4	Metodologia
e. → Frase 5	Durata
E. → PARAGRAFO	Conclusione

**Figura 4: Scaletta compilata**

Tra la terza e la quarta lezione, lo studente ha lavorato in autonomia alla stesura della tesina, con la produzione dell'introduzione generale. Il programma di scrittura utilizzato è stato *Google Docs* per i suoi innumerevoli vantaggi (cfr. Kessler, Bikowski, Boggs 2012). Si è potuto, infatti, durante l'intero processo di scrittura, lavorare in linea, e sia lo studente che l'insegnante hanno potuto apportare le correzioni e le modifiche necessarie in tempo reale. Il programma segnala con colori diversi gli interventi di ciascuno scrivente, in maniera tale da rendere visivamente evidenti i distinti interventi.

Nella quarta lezione è stato letto e corretto, in modo collaborativo, il primo paragrafo scritto dallo studente. In seguito, lo studente ha continuato la stesura del resto della tesina, rifacendosi alle schede precedentemente compilate. A questo punto è stato ritenuto idoneo, per una migliore coerenza e coesione del testo, introdurre i connettivi testuali (gerarchici e logico-semantici). È stata presentata allo studente una lista di funzioni con i relativi connettivi potenzialmente utilizzabili, ad esempio per presentare un primo / secondo / ultimo argomento o per introdurre un'opposizione di idee, etc.

La fase di scrittura è stata un'ottima occasione per rivedere le regole di punteggiatura dell'italiano e per ripassare argomenti linguistici in contesto, tra i quali l'uso dell'articolo determinativo, le preposizioni articolate, la concordanza in genere e numero degli aggettivi e dei participi passati, gli aggettivi e i pronomi indefiniti.

Nella quinta lezione è stata terminata la stesura della tesina, a cui mancavano solo le conclusioni personali dello studente. Quindi si è passati alla rilettura dell'intera tesina e alla sua revisione, con la correzione degli errori rimasti (in particolar modo la concordanza dei tempi verbali all'interno dell'intero testo) e con la modifica di alcuni aspetti grafici (per esempio, l'inserimento del numero di pagina). Infine, sono stati aggiunti una pagina di frontespizio, l'indice e la bibliografia.

## 5. Conclusioni

Il lavoro di produzione scritta così guidato è stato apprezzato dallo studente, il quale, alla fine di questo breve laboratorio di scrittura, si è sentito in grado di poter ripetere l'esperienza autonomamente. L'aspetto positivo dell'attività proposta è che lo studente ha raggiunto l'obiettivo di sentirsi più sicuro nella produzione scritta e ha acquisito un metodo più rigoroso da poter utilizzare nel futuro. D'altra parte, però, le difficoltà linguistiche non gli hanno permesso di articolare il discorso in maniera più complessa, come avrebbe potuto fare in lingua madre, in quanto hanno limitato la sua produzione a frasi sintatticamente semplici e brevi, seppur efficaci e coerenti. In aggiunta, tanto la capacità di analisi quanto quella di astrazione ne hanno risentito, però tutto ciò è stato considerato dallo studente come uno stimolo per imparare a conoscere a fondo la lingua italiana e le sue regole.

Si può, perciò, affermare che sia gli obiettivi legati al contenuto (coesione e coerenza testuale) sia quelli inerenti alla forma siano stati raggiunti alla fine di tale percorso didattico. In generale, lo studente ha saputo padroneggiare: l'uso della forma impersonale (uso del *si* impersonale), necessaria in un testo di tipo formale; l'uso dei pronomi relativi, anche se limitati al solo *che*; l'uso delle adeguate congiunzioni subordinanti e coordinanti (le ultime ovviamente prevalgono nel testo, data la maggior presenza di periodi paratattici).

Inoltre, tale attività ha permesso l'ampliamento del vocabolario d'uso dello studente, rendendolo più specifico e dettagliato.

## Riferimenti bibliografici

- Bagna, Carla *et al.*, (2017), *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici*, Perugia, OL3.
- Bailey, Stephen (2011), *Academic writing. A handbook for international students*, Abingdon, Routledge.
- Battaglion, Bianca – Salvi, Camilla (2003), *Un curriculum di scrittura per gli studenti Erasmus/Socrates in Italia*, in «Didattica & Classe Plurilingue», 7, consultabile on line ([www.associazione-ilsa.it/bollettiniprecedenti/dcp\\_settdic03/art\\_battsal1.htm](http://www.associazione-ilsa.it/bollettiniprecedenti/dcp_settdic03/art_battsal1.htm), ultima consultazione: 30.05.2019).
- Corno, D. (2005), *Educare a scrivere. Che cosa e perché*, Bellinzona, Ufficio dell'insegnamento medio.
- Corno, Dario (2012), *Scrivere e comunicare. La scrittura in lingua italiana in teoria e in pratica*, Milano-Torino, Bruno Mondadori.
- Cummins, Jim (1979), *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*, in «Working Papers on Bilingualism», 19, pp. 121-129.
- Halbach, Ana (2012), *Questions about Basic Interpersonal Communication Skills and Cognitive Language Proficiency*, in «Applied Linguistics», 33/5, pp. 608-613.
- Hayes, John R. – Flower, Linda (1980), *Identifying the organization of writing processes*, in Lee W. Gregg, Erwin R. Steinberg, *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-30.
- Kessler, Greg – Bikowski, Dawn – Boggs, Jordan (2012), *Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects*, in «Language Learning & Technology», 16/1, pp. 91-109.
- Troncarelli, Donatella (2017), *Lo sviluppo dell'abilità di scrittura in italiano L2: strategie di insegnamento e risorse per l'apprendimento*, in «Aggiornamenti», 12, pp. 28-35.
- Vegni, Nicoletta (2007), *Le difficoltà di apprendimento della scrittura. Riflessioni psicopedagogiche*. Roma, Edizioni Universitarie Romane.
-



# La lingua per lo studio e la formazione degli insegnanti: l'esperienza di un laboratorio di formazione

**FRANCESCA LA FORGIA E GRETA ZANONI\***

---

## **Language for studying and teacher education: the case of an educational workshop**

The present paper proposes some considerations deriving from an educational workshop dedicated to teachers of lower-secondary schools in the province of Forlì-Cesena. A brief description of the theoretical framework is followed by a description of how the workshop was structured, which topics were covered, the reasons behind the choice of topics and the reflections that have arisen, in order to draw some concluding remarks on this experience.

Il contributo propone alcune riflessioni nate dall'esperienza di un laboratorio di formazione indirizzato agli insegnanti delle scuole secondarie di primo grado della provincia di Forlì-Cesena. Dopo una breve descrizione del quadro teorico di riferimento, si descrive la struttura del laboratorio, evidenziando gli argomenti trattati, le ragioni che hanno guidato nella scelta degli argomenti e le principali riflessioni che ne sono scaturite, per tracciare un breve bilancio conclusivo di questa esperienza.

FRANCESCA LA FORGIA ([francesca.laforgia3@unibo.it](mailto:francesca.laforgia3@unibo.it)) ha lavorato presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna come ricercatrice di linguistica italiana e didattica delle lingue. Ora si occupa di formazione e insegna italiano L2 presso la società Itinera.

GRETA ZANONI ([greta.zanoni2@unibo.it](mailto:greta.zanoni2@unibo.it)) è docente a contratto presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna dove insegna Didattica delle Lingue Moderne e Lingua Italiana L2. Collabora con l'Università di Modena e Reggio Emilia nell'ambito del progetto *Osservare l'Interlingua*.

\* Questo lavoro nasce da una stretta collaborazione tra le tre autrici. Per quanto riguarda la stesura materiale del testo, sono da attribuirsi a Francesca La Forgia le sezioni 3, 3.1 e 3.4 e a Greta Zanoni le sezioni 2, 3.2 e 3.3. L'introduzione (§ 1) e le conclusioni (§ 4) sono state scritte a quattro mani.

---

## 1. Introduzione

L'idea di un laboratorio di formazione indirizzato agli insegnanti delle scuole secondarie di primo grado della provincia di Forlì-Cesena è nata a margine di un ciclo di conferenze intitolato *Incontri sulla didattica dell'italiano* organizzato dal Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna in collaborazione con il G.I.S.C.E.L Emilia Romagna. Il ciclo di conferenze (replicato per due anni) è nato dal desiderio di aprire uno spazio di riflessione che consentisse di individuare con maggiore precisione i nodi problematici dell'insegnamento linguistico e di ragionare su prassi didattiche che potessero rispondere in modo più efficace ai bisogni e alle esigenze di un insegnamento dell'italiano in un contesto multilingue e interculturale. Al termine del primo ciclo di conferenze, tenutosi nell'anno scolastico 2017/2018, alcuni docenti hanno manifestato il desiderio di corsi di aggiornamento più laboratoriali e dunque più interattivi, in cui potessero essere messe in pratica le sollecitazioni, le idee, i suggerimenti, gli approcci metodologici presentati e discussi negli incontri stessi.

Questo desiderio ha intercettato la nostra esigenza e curiosità di mettere alla prova alcune prassi didattiche che avevamo potuto sperimentare in un contesto "privilegiato" come quello universitario, in cui si ha piena libertà di scelta sia per quanto riguarda gli argomenti da trattare sia per quanto riguarda gli approcci o i metodi con cui trattarli. È nata così l'idea di organizzare un laboratorio "sperimentale" di quattro incontri che aveva una duplice finalità: la prima, legata alle esigenze degli insegnanti, cioè creare uno spazio in cui gli insegnanti potessero riflettere sulle loro pratiche reali di insegnamento e che permettesse loro di creare e sperimentare i loro percorsi didattici modulati sulle loro esigenze e soprattutto sulle esigenze delle loro classi; la seconda, invece, funzionale alle nostre esigenze di ricercatrici e organizzatrici del laboratorio, cioè quella di creare l'occasione per sperimentare direttamente le eventuali difficoltà che possono incontrare gli insegnanti, per capire che cosa li frena e li intimorisce, in modo da farci un'idea più precisa di cosa "serva" ai docenti per rendere effettivamente ed efficacemente praticabile nelle classi un approccio didattico basato su due presupposti teorici oramai ampiamente condivisi da coloro che si occupano di didattica della lingua: il concetto di lingua per lo studio e il concetto di interlingua.

L'esplicitazione di questi presupposti teorici è l'argomento del successivo paragrafo (§ 2), mentre nel § 3 e nelle sue sotto-sezioni descriviamo la struttura del Laboratorio evidenziando gli argomenti trattati, le ragioni che ci hanno guidato nella scelta degli argomenti e le principali riflessioni che sono scaturite in particolare dagli ultimi due incontri previsti. Nelle conclusioni (§ 4), infine, tracciamo un breve bilancio conclusivo di questa esperienza.

## 2. Il quadro teorico di riferimento

Il quadro teorico di riferimento del laboratorio di formazione è costituito da due presupposti ampiamente noti e generalmente condivisi da chi si occupa di glottodidattica e di educazione linguistica.

Il primo presupposto è il concetto di “lingua di/per lo studio” (Balboni, Mezzadri 2014; Corrà 2018) o di “lingua di scolarizzazione” (Beacco *et al.* 2016), ossia dall’idea che l’oggetto dell’insegnamento linguistico non deve essere più considerato l’insegnamento di una L1, bensì l’insegnamento di una lingua che serve contemporaneamente per comunicare e per “conoscere”, cioè per organizzare, apprendere, trasmettere e costruire conoscenze, per rispondere a quel «bisogno di formazione dei giovani che nel futuro saranno chiamati sempre più a reperire, selezionare e organizzare le conoscenze necessarie a risolvere problemi di vita personale e lavorativa» (MIUR 2016: 29). Uno degli aspetti caratterizzanti di questo concetto è la trasversalità dell’insegnamento linguistico, che in Italia è ben presente sin dal 1975, anno di pubblicazione delle *Dieci tesi* del GISCEL, documento in cui si sottolinea che l’insegnamento dell’italiano deve essere considerato come centrale, non più confinato all’“ora di italiano” bensì come insegnamento trasversale, appunto, che deve investire tutte le materie e tutti gli insegnanti (cfr. GISCEL 2007)<sup>1</sup>.

Il secondo presupposto è il concetto di interlingua (Selinker 1972), ampiamente noto nella didattica delle L2, ma che deve essere applicato anche alla didattica delle lingue per lo studio perché in grado di informare nel suo complesso una buona educazione linguistica. Come sottolinea Berruto (1987: 59), la nozione di interlingua ha rilevanza per descrivere i processi di apprendimento dell’italiano standard da parte degli italiani: «in Italia nessuno (se non notabili eccezioni del tutto speciali) possiede l’italiano standard come lingua materna: la varietà standard non è appresa da nessun parlante come lingua nativa, non esistono parlanti standard nativi». La stessa idea è ribadita in Moretti (2011), in cui si afferma che nessuno è parlante nativo delle varietà formali della propria lingua materna. Il che significa che questo concetto deve essere usato come unità di misura per osservare le competenze (sapere, saper fare, sapere usare) di *tutti* gli alunni, nativi e non nativi, come evidenziano i risultati degli studi condotti nell’ambito del progetto *Osservare l’interlingua* (<https://interlingua.comune.re.it/>) che si basa su un principio fondamentale: una buona didattica linguistica deve essere fondata sull’osservazione degli apprendenti, delle loro competenze, capacità, strategie, bisogni, limiti (Pallotti 2017: 506). Una prassi didattica incentrata sull’interlingua richie-

---

<sup>1</sup> Il concetto di trasversalità è stato ripreso più volte anche nei programmi scolastici ministeriali, a partire da quello del 1979 per la scuola media fino ad arrivare alle *Indicazioni nazionali* del 2007.

de, dunque, un approccio *learner-oriented* (Dam 2011), cioè una didattica attiva, che si fonda su processi induttivi e sulla centralità dello studente e delle sue competenze, in cui la priorità è attribuita al punto di vista degli studenti, e di conseguenza al processo di riflessione metacomunicativo e metalinguistico.

Questi due presupposti sono generalmente condivisi anche dagli insegnanti che partecipano alle formazioni. Condivisi almeno a livello astratto, perché numerosi insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado affermano di trovare le attività proposte stimolanti e teoricamente valide ma sembrano in qualche modo frenati e intimoriti quando pensano o quando tentano di mettere in pratica nelle loro classi quello che ascoltano negli incontri di aggiornamento o quello che leggono nei diversi studi. Alcuni poi temono di non riuscire a svolgere il programma, nonostante «in un'epoca di "Indicazioni e di autonomia scolastica", sia quantomeno curioso questo attaccamento al "programma", che spesso coincide con i programmi di molti decenni fa, riprodotti fedelmente nell'indice dei libri di testo» (Pallotti, Rosi 2017: 205-206). In altre parole, nel sistema scolastico italiano sembra prevalere ancora una modalità di insegnamento tradizionale, in cui ogni disciplina è confinata nella sua "ora" e in cui "fare italiano" significa principalmente "fare grammatica" con attività di etichettatura di elementi linguistici – analisi grammaticale, logica o del periodo (Lo Duca 2003).

Lo spirito con cui è stato pensato il laboratorio è stato proprio quello di scardinare le difficoltà e le resistenze degli insegnanti nella messa in pratica di una didattica coerente con i principi teorici condivisi in astratto. Come tradurli in una prassi didattica coerente e costruttiva, che diventi stabile e ripetuta nella programmazione degli interventi di educazione linguistica? Avviare questo processo di riflessione significa anche, per l'insegnante, rivedere le proprie modalità di insegnamento per realizzare percorsi sempre più efficaci, inclusivi e commisurati alle caratteristiche degli studenti.

La finalità principale non è stata dunque quella di arrivare a realizzare una serie di prodotti finiti, ma piuttosto quella di permettere agli insegnanti di cimentarsi concretamente in un tipo di lavoro e di pratiche didattiche che, discusse insieme e consolidate, sarebbero potute diventare una consuetudine nell'attività scolastica.

### 3. La struttura del Laboratorio

Come anticipato, l'idea che ci ha guidate nell'organizzazione di questo laboratorio sperimentale è stata quella di cercare di superare, per così dire, il *gap* tra teoria e pratica, mettendo l'insegnante al centro della formazione e concentrando la nostra attenzione sulle modalità con cui si può passare da ciò che si sa che si dovrebbe fare (perché se ne condividono i presupposti

teorici) al farlo realmente nella quotidiana pratica didattica all'interno delle classi<sup>2</sup>.

Per mettere l'insegnante al centro del laboratorio, superando la transitorietà delle conferenze, e consentirgli di sperimentare attivamente nuove pratiche didattiche, si è deciso di coinvolgere un numero limitato di insegnanti. Inizialmente, si pensava di coinvolgere docenti di tutte le discipline; ma alla fine, nonostante l'interessamento di alcuni docenti di Arte e immagine e di Tecnologia, agli incontri hanno partecipato solo docenti di Lettere: 16 docenti che insegnano italiano, storia o geografia in 9 scuole secondarie di primo grado della provincia di Forlì-Cesena<sup>3</sup>.

In linea con le indicazioni contenute nel *Piano per la formazione in servizio dei docenti 2016-2019* (MIUR 2016), il laboratorio è stato strutturato sul modello di ricerca-azione partecipata, in modo da fornire alle docenti partecipanti un'occasione per progettare e sperimentare proposte, pratiche didattiche e attività / materiali.

Il laboratorio prevedeva quattro incontri in presenza, così intitolati:

Primo incontro: *Lo sviluppo della competenza linguistica e testuale.*

Secondo incontro: *Lo sviluppo della competenza orale e interazionale.*

Terzo incontro: *Costruire un percorso didattico.*

Quarto incontro: *Consolidare e condividere i percorsi didattici sperimentati.*

I primi due incontri, ravvicinati nel tempo, avevano un carattere più simile ad una lezione frontale, e servivano ad impostare il lavoro di sperimentazione che ciascun docente avrebbe dovuto portare avanti. Gli ultimi due incontri, invece, prevedevano il diretto coinvolgimento delle docenti perché erano pensati, rispettivamente, come discussione e messa a punto dei percorsi da sperimentare, e come condivisione della sperimentazione e riflessione sui punti forti e deboli dei percorsi. Per facilitare il coinvolgimento

---

<sup>2</sup> Questa attenzione dovrebbe essere centrale in tutti i percorsi di formazione iniziale degli insegnanti. Nonostante l'inserimento di tirocini e di insegnamenti incentrati sulla didattica di diverse discipline (ad es.: didattica dell'italiano L1 o L2, didattica della matematica; didattica della storia dell'arte, ecc.), i corsi di studio universitari attualmente esistenti restano prevalentemente corsi orientati all'acquisizione di presupposti teorici e di metodologie didattiche; pochissimo spazio (o nessuno spazio) è lasciato alla reale messa in pratica di ciò che si è imparato. Anche i corsi per il conseguimento dell'abilitazione (i TFA fino al 2017 e gli attuali PAS) sono spesso corsi di formazione incentrati sulla teoria più che sulla pratica. In Italia manca ancora un percorso iniziale di formazione istituzionale in cui i futuri insegnanti di tutte le discipline possano realmente confrontarsi e imparare a progettare e a condividere percorsi interdisciplinari fondati sulla centralità delle competenze degli studenti e su modalità di insegnamento / apprendimento inclusive multilingue e interculturali.

<sup>3</sup> Si ringraziano le docenti delle scuole secondarie di primo grado IC2 Palmezzano e IC4 Maroncelli di Forlì, Vecchiazzano, IC di Santa Sofia, Viale della Resistenza di Cesena, Civitella, D. Alighieri di Castrocaro- IC Valle del Montone, Savignano sul Rubicone per la fiducia e la disponibilità al confronto e ad aprire le loro classi alla sperimentazione dei percorsi.

diretto delle insegnanti coinvolte, nel secondo incontro abbiamo dato loro la possibilità di usufruire del nostro supporto a distanza, per aiutarle sia nella progettazione del percorso sia nella sua sperimentazione. Nei paragrafi successivi si descrivono in maggiore dettaglio i contenuti e gli obiettivi dei singoli incontri.

### 3.1. Il primo incontro

Il primo incontro era incentrato sul concetto di trasversalità dell'insegnamento linguistico e sullo sviluppo della competenza linguistica e testuale. A partire da materiali tratti da manuali di geografia e storia, si sono mostrati attività e percorsi mirati ad affinare le competenze linguistiche, la capacità di comprendere un testo, e la capacità di produrre un testo scritto corretto, appropriato ed efficace.

Questa scelta è stata dettata da due considerazioni: le abilità di scrittura e lettura e le competenze "grammaticali" sono da sempre centrali nell'insegnamento dell'italiano; dall'altro, storia e geografia sono discipline affini all'italiano, in quanto incluse nella stessa classe di concorso (l'A-22) per le scuole secondarie di I grado. Questa duplice familiarità consentiva a noi di mettere a fuoco, partendo da un terreno comune e condiviso, quegli aspetti necessari a mettere in atto un reale insegnamento trasversale della lingua, tenendo insieme competenza comunicativa degli studenti ed efficacia dell'insegnamento e apprendimento dei contenuti disciplinari. E poiché lo scopo era mostrare che si può ragionare di lingua partendo da qualsiasi testo e solo mettendo al centro il processo di riflessione dello studente, il punto di partenza di ogni attività e percorso è stato l'analisi dei testi su cui costruire le attività.

I testi disciplinari sono per loro stessa natura testi "difficili", che pongono sfide al lettore, dal punto di vista lessicale (e, soprattutto, terminologico), ma anche dal punto di vista testuale, soprattutto per quanto riguarda la presenza di impliciti e di presupposti (Sbisà 1999). Queste sfide non devono essere viste come criticità bensì come punti di partenza privilegiati per verificare il reale livello di comprensione degli studenti e per aiutarli ad appropriarsi della lingua disciplinare. Tale verifica può essere fatta attraverso un'esplicita riflessione metalinguistica<sup>4</sup> e metatestuale, che può partire da una lettura ad alta voce in classe seguita da una richiesta di riformulare oralmente e con parole proprie il contenuto del testo (Firenzuoli, Saura 2017). Dal momento che mira a verificare il livello di comprensione, questa prima riformulazione deve essere focalizzata sui contenuti (*focus on mea-*

---

<sup>4</sup> Quando parliamo di analisi metalinguistica intendiamo l'analisi del modo in cui la lingua è stata usata nel testo, soprattutto in dimensione lessicale e sintattica. Il focus del docente deve essere sulle scelte linguistiche e non sul metalinguaggio per etichettare i fenomeni presenti.

ning) e non sulle risorse linguistiche impiegate dallo studente. Per sollecitare la riformulazione, l'insegnante può iniziare con alcune domande aperte e molto generali (la più generale: *Di cosa parla il testo?*) per poi passare a domande più precise basate su quanto viene detto dagli studenti, e soprattutto domande che richiedano agli studenti di giustificare le loro affermazioni. Domande come *Perché dici così? Dove è scritto nel testo?* servono per abituare gli studenti a tornare al testo e per cominciare a identificare le risorse linguistiche (lessicali e sintattiche) usate da quella specifica lingua disciplinare (cfr. Busti 2017).

Nell'incontro è stato chiesto alle insegnanti di analizzare loro stesse i testi proposti, in modo da far loro sperimentare direttamente il tipo di lavoro da fare in aula. A partire da questa analisi, si sono proposte una serie di attività, alcune più "tradizionali", almeno nell'impianto complessivo, altre meno perché prendono spunto dalle attività presenti nei testi disciplinari per allargare gli obiettivi dell'insegnamento / apprendimento e per lasciare spazio agli studenti di usare la lingua per esprimere le loro opinioni.

Tra le attività di impianto tradizionale ci sono quelle che permettono di focalizzarsi esplicitamente sulle risorse linguistiche e testuali del testo (*focus on form*), evidenziando terminologia e lessico usati, strutture usate per le definizioni dei concetti specialistici, progressione tematica, e così via. Ad esempio, a livello sintattico, si può lavorare sulla sostituzione dei nessi che legano il testo o sulla loro esplicitazione in caso di legami di giustapposizione, chiedendo agli studenti di produrre riscritture mirate di passi del testo. A livello lessicale, invece, si può lavorare sul riconoscimento e sulla definizione di parole e collocazioni specialistiche ampiamente usate anche nella lingua comune, mettendo in luce «rapporti senso-significato, connotazione-denotazione, univocità-plurivocità del significato, slittamenti di senso, vaghezza, ecc.» (Corrà 2018: 17), tutti aspetti che sono diretta conseguenza del contatto tra lingua comune e lingue specialistiche. A livello testuale, si può, ad esempio, far leggere agli studenti un altro testo sullo stesso argomento, chiedendo loro di confrontarli focalizzandosi sulla presenza / assenza di informazioni, sulla disposizione dei contenuti (progressione tematica) e sulla chiarezza / esplicitazione linguistica. La conclusione di questo confronto può essere la scrittura di un nuovo testo che includa tutte le informazioni presenti nei due testi di partenza ed eventualmente una diversa distribuzione delle informazioni (cfr. Notarbartolo 2014).

Tra le attività meno tradizionali, come detto, ci sono quelle che prendono spunto dalle attività presenti nei manuali disciplinari. I testi disciplinari sono testi discontinui che presentano fotografie, grafici, figure per approfondire o esemplificare contenuti testuali. Inoltre, la maggior parte dei manuali propone una serie di attività mirate all'acquisizione e/o consolidamento dei contenuti disciplinari. Tutte queste risorse possono essere usate anche come spun-

to per attività incentrate sull'insegnamento e sull'apprendimento delle abilità linguistiche.

Ad esempio, nel volume *Facciamo geografia 3* (per gli studenti del terzo anno), la lezione dedicata all'introduzione del tema della globalizzazione (Unità 1 Lezione 2) si chiude con un'attività centrata su tre foto. Come si può vedere dalla Fig. 1, l'attività presente nel libro chiede di associare tre fotografie a tre aspetti della globalizzazione («modello unico consumista», «fragilità delle risorse» e «punto-limite dello sviluppo») trattati nel testo.

**attività B**  
**Lavora con la mappa**  
 • Abbinare le immagini alla definizione corretta inserendo la lettera corrispondente nell'apposito quadratino.

globalizzazione

spazio mondiale unico

differenza tra Nord e Sud del mondo

modello unico consumista

fragilità delle risorse

punto-limite dello sviluppo

Due adolescenti di Pechino in un centro commerciale. Il processo di globalizzazione diffonde prodotti e abitudini in tutto il mondo.

Un ragazzo raccoglie rifiuti di plastica al largo della costa indonesiana. I paesi ricchi consumano e inquinano di più; nei paesi del Sud del mondo, tuttavia, la popolazione sta crescendo rapidamente e sta lentamente aumentando il consumo di beni. I problemi ambientali stanno di conseguenza diventando sempre più gravi.

Fila per l'acqua nel villaggio di Natwarghod, in India, nello stato del Gujarat: qui nel 2003 si è registrata una terribile siccità a causa del riscaldamento climatico.

Figura 1: Da Iarrera, Francesco – Pilotti, Giorgio (2011<sup>2</sup>), *Facciamo geografia 3. Regioni e problemi del mondo*, Bologna, Zanichelli, p. 5

Ma le tre fotografie possono anche essere usate per la scrittura di testi descrittivi o narrativi, che sono due delle tipologie testuali previste come possibili prove di scrittura nel nuovo esame di stato di terza media (MIUR 2017). Oltre all'indubbio vantaggio di preparare gli studenti all'esame di stato, questo tipo di attività (la scrittura a partire da fotografie) ha il vantaggio di permettere all'insegnante di osservare cosa vedono realmente gli studenti. Le didascalie delle foto, la scelta dei concetti a cui abbinarle, la stessa consegna dell'attività indirizzano fortemente gli studenti verso un'unica lettura; tuttavia, non è detto che questa lettura coincida con quella che gli studenti darebbero se potessero vedere le stesse foto in un altro contesto. Lasciare loro lo spazio necessario per esprimere sé stessi e le loro opinioni è fondamentale non solo perché i testi prodotti possono essere usati per creare occasioni di confronto tra diversi punti di vista (e quindi essere usate per sviluppare la

capacità di confrontarsi con gli altri, argomentare le proprie idee, ecc.), ma anche perché una tale attività permette di mettere al centro lo studente e di valorizzare le sue opinioni, passaggio imprescindibile se si vuole “costruire” una didattica realmente inclusiva e mirata all’acquisizione della lingua per comunicare e per organizzare, trasmettere e creare conoscenza.

### 3.2. Il secondo incontro

Il secondo incontro era incentrato sullo sviluppo della competenza orale e interazionale. L’obiettivo di questo incontro era stimolare la riflessione sulla necessità di valorizzare e sviluppare la competenza orale degli studenti; per quanto riguarda il canale comunicativo, in ambito scolastico, da un lato «il parlato attraversa tutte le discipline, presentando aspetti specifici nelle singole materie di studio» (De Renzo, Tempesta 2014: 15), dall’altro l’attenzione è rivolta in particolare alla lingua scritta, con le abilità del parlato di rado contemplate nell’insegnamento in aula (De Renzo, Tempesta 2014; Ferrari 2016; Leone, Mezzi 2011).

A partire da materiali autentici (registrazioni audio e audio-video con esempi di usi della lingua, compresa la lingua così come utilizzata dagli studenti) sono stati mostrati esempi e modelli significativi, immediatamente applicabili, di attività e percorsi mirati ad affinare la competenza orale e interazionale, intesa come un’importante dimensione della competenza comunicativa. Secondo l’approccio didattico per *task* (Ellis 2003; Nunan 2004, [www.insegnareconitask.it](http://www.insegnareconitask.it)), le attività proposte sono *focused on meaning* ovvero sono centrate sulla trasmissione di un significato e non sulla dimostrazione di una conoscenza delle forme linguistiche corrette. Diversi studi dimostrano che questo tipo di didattica offre risposte interessanti al bisogno di lavorare in modo efficace in contesti plurilingue tenendo insieme diversi livelli di competenza e permette di sviluppare tutte quelle abilità che mettono gli apprendenti nelle condizioni di usare in modo efficace e adeguato la lingua nelle diverse situazioni.

Il punto di partenza delle attività e percorsi proposti può consistere ad esempio nell’attivazione delle conoscenze pregresse e degli elementi linguistici necessari. In classe, prima ancora di iniziare a leggere occorre far emergere tutte le conoscenze che gli alunni già possiedono: si propongono attività di gruppo come brainstorming sull’argomento, domande per stimolare gli alunni a recuperare le conoscenze pregresse. La visione di immagini e video può essere funzionale a instaurare base di conoscenze senza necessariamente richiedere particolari abilità linguistiche. In questa fase, l’insegnante può inoltre fornire le conoscenze fondamentali necessarie per la comprensione dei testi disciplinari, come ad esempio parole-chiave, o spiegare i termini meno comuni.

Ad esempio, in un percorso interdisciplinare di scienze e geografia incentrato sui climi della terra, prima di affrontare la lettura del testo nei diversi manuali, si può domandare agli studenti di provare a rispondere a domande come: *Che cos'è il clima? Che differenza c'è tra tempo (meteorologico) e clima? quali sono gli elementi che caratterizzano il clima?* Data una serie di parole (ad es.: *cielo, primavera, estate, autunno, inverno, temperatura, precipitazione, ecc.*) si può domandare, a coppie, di individuare il maggior numero di aggettivi che possono essere utilizzati per descrivere ciascuna delle parole indicate e poi confrontarsi con i compagni.

In alternativa, l'attivazione del percorso può consistere nella visione di uno stimolo audiovisivo da riportare individualmente in un racconto o descrizione orale. Le produzioni orali degli studenti rappresentano la base su cui articolare l'intervento didattico e per questo si suggerisce di registrare o videoregistrare gli studenti. Le produzioni orali vengono infatti successivamente trascritte non per essere valutate dal docente ma per essere utilizzate come momento di riflessione, prima di gruppo e poi individuale, per far emergere limiti e problemi a livello comunicativo e linguistico. In questo caso, l'obiettivo è sviluppare negli studenti la capacità di osservare singolarmente i diversi aspetti del testo e individuare coerenza con le sequenze del video proposte (lessico, chiarezza ed efficacia espositiva).

### 3.3. Il terzo incontro

Sulla base delle attività e degli esempi presentati nei primi due incontri, le docenti sono state invitate a riflettere in prima persona su un possibile percorso da sperimentare in aula e relativi materiali da utilizzare / sviluppare. Al termine del secondo incontro è stata consegnata una scheda contenente alcune informazioni utili per progettare l'intervento didattico (cfr. Fig. 2). In particolare, si chiedeva di descrivere la composizione della classe (numero di alunni, loro provenienza, presenza di alunni con difficoltà di apprendimento, ecc.), di individuare un macroargomento (es. la seconda Guerra Mondiale, l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, ecc.) ipotizzando anche eventuali collegamenti con altre discipline (Arte e immagine, Geografia, Scienze, ecc.).

L'obiettivo del terzo incontro è stato quindi quello di fornire alle insegnanti un'occasione per confrontarsi tra loro e per progettare insieme, con la nostra supervisione, percorsi da sperimentare in classe tra fine febbraio e maggio 2019. È stata data la possibilità di progettare uno stesso percorso da sperimentare in istituti o classi diverse (es. prima e terza) coinvolgendo più insegnanti della stessa scuola (ad esempio insegnanti di matematica o scienze) e incoraggiando la realizzazione di percorsi multidisciplinari.

<b>PROPOSTA PERCORSO DIDATTICO</b>	
<b>CLASSE E COMPOSIZIONE</b>	
<b>MACRO-ARGOMENTO E COLLEGAMENTI CON ALTRE DISCIPLINE</b>	
<b>DURATA</b>	
<b>MACRO E MICRO-OBIETTIVI</b>	
<b>COMPETENZE COINVOLTE</b>	
<b>MATERIALI DA USARE</b>	

**Figura 2: Esempio di scheda per la progettazione dei percorsi didattici**

Ulteriore obiettivo dell'incontro era quello di consentire diversi livelli di fruizione dei percorsi, cioè rispondere all'esigenza di individualizzare le attività sulla base dei livelli di competenza linguistica, ed essere pronti a lavorare su argomenti correlati emersi nel corso della sperimentazione e non previsti in fase di progettazione. Considerare quindi micro obiettivi chiari, ma rendere il percorso flessibile ed essere pronti a calibrarlo in corso d'opera a seconda delle esigenze comunicative e linguistiche scaturite dalle produzioni degli studenti stessi. Tutti i percorsi didattici progettati si basano pertanto su una logica di inclusione, nel rispetto delle effettive competenze degli studenti. Le attività sono rivolte all'intera classe, senza distinzione tra "italiani e nuovi italiani" (Vedovelli 2017), studenti con bisogni educativi speciali (BES) o con disabilità certificata. Le attività di gruppo implicano che gli studenti lavorino all'interno di gruppi di livello misto, in modo da favorire la collaborazione e attivare processi di tutoring tra pari, una modalità di lavoro sperimentata già con successo in altri contesti educativi (si veda progetto *Osservare l'Interlingua*). Come anticipato, questo tipo di pratiche didattiche tende a non fare distinzioni a priori tra alunni parlanti nativi e non nativi. Diversi studi evidenziano come sia opportuno applicare la nozione di interlingua e le positive ricadute didattiche anche a persone nate e cresciute in Italia, da genitori italiani (Pallotti, Rosi 2017; Ferrari, Burzoni 2018; Pallotti, Borghetti, Ferrari c.s.) considerato che «Anche chi è nato in Italia e ha il passaporto italiano (quasi) mai parla l'italiano standard, insegnato a scuola. Molti alunni hanno

come lingua materna, parlata a casa, un dialetto, o una varietà non standard di italiano» (Pallotti 2017: 507).

Il terzo incontro formativo è stato condotto dividendo le docenti in due gruppi: un gruppo si è concentrato su percorsi che miravano allo sviluppo delle abilità orali, l'altro gruppo su progetti più legati all'abilità di scrittura. Il fatto che la maggior parte delle docenti si sia orientata verso percorsi legati all'oralità sembra suggerire che vi sia la consapevolezza che nella pratica didattica quotidiana l'abilità del "parlare" continua a non ricevere la stessa attenzione rispetto alla scrittura, oltre a presentare difficoltà oggettive legate tipo di attività da realizzare. Il confronto iniziale con le docenti di entrambi i gruppi di lavoro ha messo in evidenza che i percorsi si presentavano discontinui e soprattutto con attività tradizionali finalizzate a sé stesse: ogni attività circoscritta e mirata a un obiettivo immediatamente valutabile. Non erano previste fasi o passaggi in cui usare le produzioni degli studenti per creare momenti di riflessione e di discussione. Si è quindi cercato di esemplificare in che modo le attività tradizionali possono essere inserite in un contesto nuovo in cui la produzione dello studente diventa il punto di partenza necessario per costruire una didattica con altre finalità, che vada oltre la produzione di un testo (orale o scritto) immediatamente valutabile. Progettare percorsi che mettano le produzioni dello studente al centro dell'esperienza educativa e comunicativa implica un processo complesso nel quale si riconoscono fasi specifiche: una prima versione (racconto orale e prima stesura del testo), una fase di riflessione di gruppo a partire dalle produzioni realizzate, e una fase di revisione o riscrittura (di gruppo, a coppie o individuale). Su ciascuna fase l'insegnante deve far lavorare gli allievi e per questo sono necessari tempi distesi. Inoltre, l'insegnante deve essere pronto a cogliere e seguire eventuali suggerimenti provenienti dall'osservazione delle produzioni e delle riflessioni degli studenti.

### 3.4. Il quarto incontro

L'incontro finale è stato concepito come momento di condivisione dei percorsi sperimentati, e come occasione per riflettere su quanto era stato fatto, su cosa si poteva riproporre e su come eventualmente costruire materiali didattici. Al centro della discussione abbiamo posto tre punti: le modalità di progettazione delle attività e delle fasi del percorso a partire dalle reali produzioni (orali o scritte) degli studenti; la necessità di modulare i micro-obiettivi del percorso in base a quanto emerge dalla riflessione e discussione e/o dalle produzioni degli studenti; il peso che metalinguaggio e valutazione devono avere in questi percorsi.

La scelta di questi tre punti è stata dettata dal fatto che sono gli aspetti che hanno creato più difficoltà alle insegnanti, e sui quali siamo state più volte interpellate durante lo svolgimento del progetto. Tutti i percorsi concorda-

ti nel terzo incontro, come detto nel § 3.3, prevedevano un'attività iniziale di scrittura o di produzione orale (con conseguente trascrizione) seguita da attività di riflessione metalinguistica e metacomunicativa (cioè metatestuale o metadiscorsiva). Dopo l'attività iniziale, svolta senza problemi, di fronte alle produzioni (orali o scritte) degli studenti le docenti hanno richiesto un nostro intervento attivo, sia a distanza per mettere ulteriormente a punto i percorsi (e in un caso per cambiarlo totalmente), sia in presenza per eseguire materialmente le diverse attività in aula.

Ci teniamo a sottolineare esplicitamente che tali difficoltà non derivano da una incapacità delle insegnanti coinvolte, bensì da una sorta di "paura" che deriva dal non essere abituate a costruire attività e percorsi incentrati sulle reali competenze degli studenti. Le docenti che hanno frequentato il laboratorio, infatti, sono persone altamente motivate e perfettamente consapevoli della necessità di un cambiamento dell'approccio didattico, delle difficoltà che questo cambiamento comporta e del lavoro che è loro richiesto per attuarlo. Ma essere motivati e consapevoli non significa essere automaticamente in grado di tradurli in una prassi didattica.

I tre aspetti discussi nel quarto incontro sono di fatto i presupposti fondamentali per un approccio didattico basato sull'insegnamento e apprendimento della lingua per lo studio e sulla centralità dello studente. Far riflettere gli studenti sulle loro stesse produzioni richiede un attento lavoro preliminare di analisi da parte del docente. La scelta delle produzioni su cui riflettere deve essere guidata dal principio che la riflessione deve incentrarsi su un numero limitato di fenomeni che gli studenti possono individuare perché sono presenti, in forme diverse, in tutte le loro produzioni. Lo scopo ultimo non deve essere un'analisi esaustiva e rigorosa di tutti i fenomeni presenti nei testi selezionati, bensì deve essere il processo stesso di riflessione. Abituare gli studenti a riflettere su e a discutere delle loro produzioni serve principalmente per migliorare le loro capacità di comprensione e di produzione, e in particolare la loro capacità di argomentare i motivi per sostenere o rifiutare scelte espressive e/o comunicative (Pallotti, Borghetti, Ferrari c.s.). Inoltre, è di fondamentale importanza che in ogni attività di riflessione sia sempre concesso agli studenti uno spazio per dire liberamente ciò che vedono e pensano, usando le parole che conoscono senza la paura di essere valutati o peggio sanzionati. Il compito del docente deve essere quello di supportarli nella ricerca del modo più adeguato di esprimersi, senza sostituirsi a loro suggerendo cosa devono dire e come devono dirlo (una parola più precisa, una struttura sintattica più chiara, un ordine migliore / più logico). Inoltre, l'insegnante deve essere pronto a recepire le sollecitazioni e le criticità che emergono durante la riflessione, anche se sono distanti dai micro-obiettivi che si era prefissato.

Mettere al centro il processo di riflessione metalinguistico e metacomunicativo ha, da un lato, il vantaggio di creare percorsi di insegnamento e

apprendimento basati su ciò che gli studenti effettivamente fanno, ma, dall'altro, ha lo "svantaggio" che ciò che gli studenti fanno e ciò che riescono a vedere non è né sempre prevedibile né facilmente riconducibile alla progressione degli argomenti prevista dal curriculum scolastico. È ovvio che un percorso didattico deve avere un obiettivo finale chiaro e definito (ad es. la scrittura di un testo descrittivo, oppure riflettere sulle caratteristiche del racconto orale), tuttavia le fasi intermedie e i micro-obiettivi devono essere ri-modulabili in ogni momento. Questo significa che il lavoro del docente è molto complesso: da un lato, deve essere pronto a recepire e valorizzare ciò che gli studenti dicono / scrivono e deve essere pronto a trattare argomenti non previsti nel piano iniziale; dall'altro, deve evitare di creare situazioni "anarchiche" e non deve perdere di vista l'obiettivo finale. Si tratta di trovare un difficile equilibrio tra ciò che si vuole fare (ciò che si è pensato di fare) e ciò che realmente si può fare.

Quest'ultima considerazione ci porta all'ultimo aspetto discusso nel quarto incontro: il peso che metalinguaggio e valutazione devono avere in questi percorsi. È chiaro che questi aspetti sono importanti e devono essere presenti all'interno del processo educativo e formativo; tuttavia, a noi sembra che abbiano assunto un'importanza eccessiva. Più precisamente, ci sembra che ci sia la tendenza ad attribuire valore maggiore a quelle attività o quei percorsi didattici il cui obiettivo sia legato all'acquisizione del metalinguaggio e che possano essere immediatamente e oggettivamente valutabili. Questi due aspetti sono tipicamente legati all'insegnamento dell'italiano come L1; chi insegna italiano agli stranieri sa molto bene che la conoscenza del metalinguaggio e le attività che consentono una valutazione immediata e oggettiva non sono indici affidabili in assoluto; anzi, spesso sono indici fallaci che favoriscono gli studenti che imparano a memoria etichette, definizioni e i modi per svolgere determinati esercizi o attività, a scapito di quelli che cercano di capire come funziona una lingua.

Conoscere un metalinguaggio, ossia conoscere le etichette che servono per nominare i fenomeni linguistici, testuali e discorsivi e le relative definizioni, è certamente utile per favorire i processi di astrazione (importantissimi all'interno dei percorsi formativi), tuttavia non sono sufficienti per capire come funziona una lingua e come usarla al meglio. Il metalinguaggio legato all'insegnamento dell'italiano deve essere considerato una lingua disciplinare alla stregua di tutte le altre, cioè come una terminologia; e come sottolineano diversi contributi recenti (Busti 2017; Corrà 2018a), l'acquisizione di una terminologia passa soprattutto attraverso la riflessione e l'analisi dei modi in cui quella lingua disciplinare è usata nei testi (scritti od orali).

Analogamente, la valutazione ha un ruolo importante nei nostri processi formativi, ma non è necessario valutare sempre e valutare tutto. È importante che all'interno del curriculum si lasci spazio a percorsi e attività che non richiedono una valutazione immediata e oggettiva; in particolare, è im-

portante che i momenti di riflessione comune non siano concepiti come momenti valutabili. Tali momenti infatti sono formativamente efficaci se sono gestiti come momenti di reale interazione tra studenti e tra studenti e insegnanti. Cercare di valutarli o cercare di ricondurli sempre e comunque ad attività valutabili è molto rischioso: si rischia infatti di replicare il modello di interazione *domanda risposta valutazione* (Sinclair, Coulthard 1975) tipico delle interrogazioni delle materie “non linguistiche”, ma in modo più pericoloso perché ad essere valutato non è un contenuto disciplinare, bensì ciò che pensano, ciò che sentono e come lo esprimono.

#### 4. Conclusioni

A conclusione di questo percorso, il bilancio non può essere che positivo. Nonostante i percorsi realmente sperimentati siano un numero limitato (solo 5 su 10 percorsi progettati), i commenti fatti dalle insegnanti durante l'ultimo incontro sono stati positivi. Tutte le insegnanti presenti hanno chiesto di poter replicare il laboratorio anche il prossimo anno, sottolineando come questa prima esperienza abbia loro permesso non solo di riflettere e condividere i reali problemi che incontrano nelle loro classi (e nel relazionarsi con i colleghi in merito a questioni didattiche), ma anche di farsi un'idea più precisa di cosa realmente significhi mettere in pratica attività e percorsi didattici basati sulla centralità dello studente e delle sue competenze.

Come già detto, il tipo di approccio didattico da noi proposto è ampiamente noto agli insegnanti, tuttavia pochi di loro lo applicano in modo sistematico. Secondo noi, questa resistenza ha una doppia causa. La prima è il timore di sottrarre tempo alle attività più tradizionali, rimanendo “indietro con il programma”. Il tipo di didattica proposto infatti richiede la costruzione di percorsi specifici con un inizio e una fine, in modo da permettere di monitorare i vari passaggi e valutarne i punti forti e i punti deboli. La seconda causa è il timore di uscire da una valutazione legata al criterio di giusto / sbagliato, un criterio discutibile, ma sicuramente più rassicurante.

Per costruire una didattica che metta efficacemente al centro il processo di riflessione metalinguistica e metacomunicativa, è necessario che gli insegnanti imparino a osservare le produzioni dei loro alunni in modo approfondito e soprattutto in positivo: devono abbandonare l'atteggiamento tradizionale di contare gli errori ed evidenziare i limiti, ma devono sforzarsi di comprendere cosa gli alunni stanno facendo, le loro strategie e le loro ipotesi.

Inoltre, questa capacità di osservazione deve essere usata per tutto quello che succede in aula, non solo nel momento in cui si sperimenta un percorso o si svolge esplicitamente un'attività di riflessione. Si tratta di un cambiamento radicale, che non può essere ottenuto attraverso la sperimentazione di un singolo percorso, né tantomeno inserendo sporadicamente qualche attività

“trasversale” o *task-based*. Per gli insegnanti è fondamentale sapere riconoscere le occasioni e gli spunti per “insegnare italiano” al di fuori del libro di testo e dell’ora di italiano; occasioni che devono essere adatte per quella specifica classe, per quegli specifici studenti.

Questi due aspetti sono fondamentali e dovrebbero essere centrali nei percorsi formativi, contemporaneamente sono anche i più difficili da apprendere. L’esperienza del laboratorio ci ha mostrato come questi aspetti non possono essere semplicemente discussi o esemplificati, ma debbano essere sperimentati in prima persona dagli insegnanti stessi.

## Riferimenti bibliografici

- Balboni, Paolo – Mezzadri, Marco (a cura di) (2014), *L’italiano L1 come lingua dello studio*, in «I Quaderni della Ricerca», 15.
- Beacco, Jean-Claude *et al.* (2016), *Le dimensioni linguistiche in tutte le discipline scolastiche. Una guida per l’elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti*, in «Italiano LinguaDue», VIII/1, pp. 1-195.
- Berruto, Gaetano (1987), *Sociolinguistica dell’italiano contemporaneo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Busti, Daniela (2017), *Processi e strumenti di analisi dei testi disciplinari: il modulo zero*, in Sandra Corvino (a cura di), *Per una didattica mirata della lingua. Acquisizione, misurazione e valutazione delle competenze linguistiche*, Firenze, Cesati, pp. 83-99.
- Corrà, Loredana (2018), *Introduzione*, in Corrà 2018, pp. 9-18.
- Corrà, Loredana (a cura di) (2018), *La lingua di scolarizzazione nell’apprendimento delle discipline non linguistiche*, Roma, Aracne.
- Dam, Leni (2011), *Developing learner autonomy with school kids: Principles, practices, results*, in David Gardner (ed.), *Fostering autonomy in language learning*, Gaziantep, Zirve University, pp. 40-51.
- De Renzo, Francesco – Tempesta, Immacolata (2014), *Il parlato a scuola*, Roma, Aracne editrice.
- Ellis, Rod (2003), *Task-based Language Teaching and Learning*, Oxford, Oxford University Press.
- Ferrari, Stefania (2016), *Oggi facciamo pragmatica: un percorso di formazione e ricerca-azione nella scuola primaria*, in «Italiano LinguaDue», VIII/2, pp. 270-280.

- Ferrari, Stefania – Burzoni, Giulia (2018), *Imparare a scrivere meglio. Un'indagine sugli effetti di una sperimentazione educativa sulle classi intere e sugli alunni plurilingui*, in «Italiano LinguaDue», X/II, pp. 308-327.
- Firenzuoli, Valentina – Saura, Valeria A. (2017), *Verificare la comprensione del testo: alcuni suggerimenti*, in Sandra Corvino (a cura di), *Per una didattica mirata della lingua. Acquisizione, misurazione e valutazione delle competenze linguistiche*, Firenze, Cesati, pp. 47-62.
- GISCEL (2007), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci tesi*, Milano, FrancoAngeli.
- Leone, Paola – Mezzi, Tiziana (2011), *Didattica della comunicazione orale*, Milano, Franco Angeli.
- Lo Duca, Maria G. (2003), *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma, Carocci.
- MIUR 2016 = *Piano per la formazione in servizio dei docenti 2016-2019*, [http://www.istruzione.it/piano\\_docenti/](http://www.istruzione.it/piano_docenti/) (ultima consultazione: 10.06.2019).
- MIUR 2017 = *Documento di orientamento per la redazione della prova d'italiano nell'esame di stato conclusivo del primo ciclo*, <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Documento+orientamento+prova+italiano+esame+di+stato+primo+ciclo/82e41006-0ccb-499f-8c9a-ca0eb5619b9c?version=1.0> (ultima consultazione: 10.06.2019).
- Moretti, Bruno (2011), *I fondamenti del formale*, in Massimo Cerruti – Elisa Corino – Cristina Onesti (a cura di), *Formale e informale. La variazione di registro nella comunicazione elettronica*, Roma, Carocci, pp. 57-67.
- Notarbartolo, Daniela (2014), *Competenze testuali per la scuola*, Roma, Carocci.
- Nunan, David (2004), *Task-based language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Pallotti, Gabriele (2017), *Osservare l'interlingua: percorsi di educazione linguistica efficace per ridurre le disuguaglianze*, in Vedovelli 2017, pp. 505-520.
- Pallotti, Gabriele – Rosi, Fabiana (2017), *Più competenze, meno disuguaglianze: risultati di una sperimentazione di educazione linguistica inclusiva nella scuola secondaria di primo grado*, in Vedovelli 2017, pp. 193-210.
- Pallotti, Gabriele – Borghetti, Claudia – Ferrari, Stefania (c.s.), *Dalla riflessione su oralità e scrittura alla redazione di testi scritti efficaci: uno studio sperimentale*, in *Il parlato – lo scritto: aspetti teorici e didattici*. Atti del V

Congresso della Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE).

Sbisà, Marina (1999), *Detto non detto. Le forme della comunicazione implicita*, Roma-Bari, Laterza.

Selinker, Lerry (1972), *Interlanguage*, in «Internationale Review of Applied Linguistics», X, pp. 209-231.

Sinclair, John M. – Coulthard, Malcom (1975), *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils*, Oxford, Oxford University Press.

Vedovelli, Massimo (2017) (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Roma, Aracne editrice.

---



# Le nuove prove di Italiano negli esami di I e II ciclo

**BIANCA BARATELLI E SARA LOMBARDI**

---

## **The new writing examinations in Italian at the end of lower and upper secondary school**

In 2018 and 2019 the Italian Ministry of Education (MIUR) introduced new writing examinations at the end of lower and upper secondary school that have a strong coherence, as they follow indications of the same work group. These tests derive from an idea of continuity between different school cycles. They demand a vertical programming from teachers which, with appropriate resuming, should guarantee pupils the fluency in Italian needed for the exercise of full and informed citizenship.

Le nuove prove di Italiano introdotte dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) nel 2018 e 2019, basate sulle indicazioni dello stesso gruppo di lavoro, hanno una forte coerenza e aprono la strada, ragionando in termini di continuità tra cicli, a una programmazione verticale che, con le opportune riprese a spirale, dovrebbe garantire agli alunni l'acquisizione sicura delle competenze linguistiche necessarie per l'esercizio di una cittadinanza piena e consapevole.

BIANCA BARATELLI ([bianca.barattelli@libero.it](mailto:bianca.barattelli@libero.it)) insegna nella scuola secondaria di II grado; i suoi interessi principali riguardano i testi e la scrittura.

SARA LOMBARDI ([sara.lombardi259@gmail.com](mailto:sara.lombardi259@gmail.com)) insegna nella scuola secondaria di I grado e si interessa in particolare delle modalità di riflessione linguistica che utilizzano la grammatica valenziale.

---

## 1. I nuovi esami

Nel giugno 2018 ha fatto il suo esordio la nuova prova di Italiano per l'esame conclusivo del I ciclo, seguita nel giugno 2019 dalla nuova prima prova per l'esame di Stato. Le indicazioni per la formulazione delle tracce per i due cicli sono state entrambe elaborate dal gruppo di lavoro nominato con DM n. 499 del 10 luglio 2017, guidato da Luca Serianni, e sono frutto di una riflessione che abbraccia un arco di otto anni del percorso scolastico (fatto innovativo nella nostra scuola, dove la tendenza è occuparsi separatamente di ciascun ciclo senza soffermarsi abbastanza sulla continuità): hanno quindi un respiro ampio e una forte coerenza interna<sup>1</sup>.

Una novità di rilievo, per l'esame conclusivo del II ciclo, è stata l'introduzione di una griglia di valutazione nazionale (MIUR 2018c) nella quale il Ministero ha riproposto quasi integralmente i criteri indicati dal gruppo di lavoro.

### 1.1. Le nuove prove di fine I ciclo

Le indicazioni contenute nel *Documento di orientamento* (MIUR 2018a) elaborato dal gruppo di lavoro insistono in particolare sull'importanza di leggere, riassumere, descrivere, argomentare, riscrivere e sulla valorizzazione della creatività. Le ragioni di ciò sono esposte con chiarezza e ampiamente motivate, con la ricorrente esortazione a considerare come un *unicum* competenza linguistica e abitudine all'ordine mentale (per esercitare il quale i testi sono lo strumento irrinunciabile):

La lettura iniziale di brevi racconti dovrebbe essere accompagnata da una serie di esercizi che attestino la corretta comprensione del testo: divisione in macrosequenze e sintesi. Attraverso l'utilizzazione di testi-modello si possono proporre esercizi di riscrittura che prevedano un cambiamento del narratore (interno o esterno alla vicenda, in prima o in terza persona), un intervento sulla temporalità (sequenzialità cronologica di tipo oggettivo, tempo soggettivo, tempo interiore), uno spostamento del punto di vista, l'inserimento di nuovi personaggi e la loro caratterizzazione. Tale pratica consente di rinforzare le competenze linguistiche e di analisi, stimolare la creatività, mettere in moto un circuito virtuoso e collaborativo attraverso lavori individuali e di gruppo, discussioni guidate, eventualmente anche attraverso forme di drammatizzazione. La riflessione sui diversi generi narrativi, sulle tecniche di scrittura e sulle scelte linguistiche dovrebbe essere sviluppata attraverso un apprendimento attivo con esercizi di analisi e di confronto tra testi. Nell'analisi

---

<sup>1</sup> Sia il *Documento di orientamento per la redazione della prova d'Italiano nell'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo* (MIUR 2018a) che il *Documento di lavoro per la preparazione delle tracce della prima prova scritta dell'Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione* (MIUR 2018b) sono reperibili in rete al sito istituzionale del MIUR.

del testo si dovrebbe evitare il ricorso a una tassonomia eccessivamente analitica che rischia di soffocare il piacere della lettura, una delle finalità essenziali dell'azione didattica (MIUR 2018a: § 1.1).

Il valore del riassunto da testi letterari e non, come prova che somma competenze diverse e complesse, viene chiaramente esplicitato nella premessa al *Documento di orientamento*, là dove se ne raccomanda la pratica costante sui tre anni indipendentemente dalle prove d'esame:

Tale attività presenta alcuni requisiti formativi che appaiono di grande importanza anche in vista del felice superamento delle prove d'esame impostate su diverse modalità di esecuzione; e precisamente: verifica la comprensione di un testo dato e la capacità di gerarchizzarne i contenuti, anche attraverso la scansione in macrosequenze; abitua, con la pratica della riformulazione, all'uso di un lessico adeguato (MIUR 2018a: *Premessa*).

Anche della riscrittura viene sottolineata la valenza formativa e didattica:

Riscrivere un testo è attività particolarmente efficace per lo sviluppo di abilità linguistiche tra loro complementari: lo è innanzitutto per lo scrivere (si impara a scrivere dallo 'scrittore esperto'; si impara a scrivere da modelli); lo è subito dopo per il leggere e il capire. Queste due ultime abilità richiedono che lo studente sappia riconoscere e mettere in rapporto gerarchico le informazioni, individuare lo scopo di un testo e la forma che lo caratterizza. [...]

La riscrittura è un'attività fortemente educativa per l'impegno che richiede e per i vincoli che impone, ed è propedeutica all'affinamento delle tante scritture che lo studente dovrà affrontare nel corso degli studi e, in prospettiva, nella vita professionale.

Una prova del genere rappresenta anche un'occasione per verificare l'effettiva comprensione di un testo dato (MIUR 2018a: § 3).

Altre competenze ritenute centrali, a livello europeo, per l'esercizio della cittadinanza consapevole sono quelle argomentative. Queste saranno il cuore della prova alla fine del II ciclo, ma vanno costruite per passi successivi:

lo studente dovrebbe essere educato, con attenta gradualità, a motivare in forme sempre più complesse le proprie prese di posizione. L'azione didattica dovrebbe quindi mirare a seguire un percorso che consenta al ragazzo e alla ragazza, già alla fine dei primi otto anni di scuola, di esprimere una opinione o tesi, di sostenerla con argomenti efficaci e con un linguaggio proprio. L'obiettivo finale è di rendere lo studente capace di costruire testi orali e scritti che – per la loro 'architettura' – risultino ben strutturati e reggano al confronto con altri interlocutori e con altri testi. Come viene auspicato nei documenti europei<sup>2</sup>, l'educazione all'argomentare prepara all'esercizio di una cittadinanza consapevole (MIUR 2018a: § 2).

---

<sup>2</sup> In nota il *Documento* richiama la Raccomandazione del parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente e il DM 139

### 1.1.1. Tipologie di prova

Una volta delineato il quadro d'insieme, vediamo le tipologie di prova previste dal *Documento di orientamento*:

- tipologia A: testo narrativo e descrittivo
- tipologia B: testo argomentativo
- tipologia C: comprensione e sintesi di un testo letterario, divulgativo, scientifico, anche attraverso richieste di riformulazione.

È prevista anche una quarta possibilità, cioè una prova strutturata in più parti riferibili alle tipologie A, B, C: almeno in questa fase iniziale, tuttavia, sembra che chi prepara le prove non abbia trovato particolarmente appetibili quest'ultima modalità.

#### 1.1.1.1. Tipologia A: testo narrativo e descrittivo

Le tracce d'esame – che possono essere presentate attraverso un breve testo di carattere letterario (che serva da spunto), una frase chiave, un'immagine – devono contenere indicazioni precise relative alla situazione (contesto), all'argomento (tematica), allo scopo (l'effetto che si intende suscitare), al destinatario (il lettore a cui ci si rivolge). Tali indicazioni non dovranno essere percepite come una limitazione della libertà ideativa quanto piuttosto come strumenti che, insieme alla correttezza linguistica, aiutino ad indirizzare la creatività delle alunne e degli alunni verso una migliore e più efficace forma espressiva (MIUR 2018a: § 1.1).

Come per il testo narrativo, nella traccia è bene esplicitare situazione, argomento, scopo, destinatario, tenendo presente che la funzione orienta il carattere della descrizione: oggettiva per la funzione informativa, soggettiva per la funzione espressiva, oggettiva o soggettiva per la funzione persuasiva. Uno stesso argomento può essere quindi declinato in modi diversi. Gli spunti possono essere tratti dalle esperienze di vita degli alunni (la scuola, la famiglia, gli amici, la città, un viaggio ecc.), o anche dalla visione di un'immagine (un dipinto, una foto, un paesaggio reale o immaginario ecc.). È importante che la traccia sia chiara nelle sue richieste e che lasci spazio ad una certa libertà di scelta per permettere alle alunne e agli alunni di esprimere la propria creatività (MIUR 2018a: § 1.2).

#### 1.1.1.2. Tipologia B: testo argomentativo

Lo studente potrà sviluppare un testo argomentativo nel quale, dati un tema in forma di questione o un brano contenente una tematica specifica, esporrà una tesi e la sosterrà con argomenti noti o frutto di convinzioni personali. Il testo dovrà essere costruito secondo elementari procedure tipiche del testo argomentativo, eventualmente con l'esposizione di argomenti a favore o contro. Il

---

del 22 agosto 2007 *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione.*

lessico dovrà essere appropriato, e lo sviluppo rigoroso e coerente. Nella traccia dovranno essere richiamate caratteristiche e procedimenti propri dell'argomentare (MIUR 2018a: § 2).

In una prospettiva molto realistica, all'alunno di terza media non viene richiesta necessariamente un'argomentazione personale e lo si lascia libero di costruire il suo percorso, che potrà essere anche solo elementare, rifacendosi ad argomenti altrui.

#### 1.1.1.3. Tipologia C: comprensione e sintesi di un testo letterario, divulgativo, scientifico, anche attraverso richieste di formulazione

Lo studente, dato un testo letterario – una poesia o un breve testo narrativo – dovrebbe dimostrare, attraverso una corretta riscrittura, di averne colto il senso globale. Dovrebbe inoltre essere in grado di sviluppare una breve analisi riferita alle scelte lessicali, all'uso della sintassi, alle tecniche usate dall'autore per coinvolgere il lettore. Nel caso di un testo poetico, dovrebbe individuare alcune tra le più note e frequenti figure retoriche. Nel caso di un testo di divulgazione scientifica o di manualistica scolastica o di cronaca o commento giornalistici, lo studente dovrà farne un breve riassunto dopo averne valutato e selezionato le informazioni. Molto opportuna può essere la richiesta di scandire il testo in macrosequenze, assegnando un titolo a ciascuna di esse (MIUR 2018a: § 3).

Delle varie tipologie il *Documento di orientamento* fornisce anche alcuni esempi concreti per guidare nella formulazione delle tracce, lasciando alla commissione d'esame la scelta più appropriata tenendo conto del contesto.

#### 1.1.2. Competenze richieste

Alla correttezza della lingua, che risulta sempre un requisito fondamentale, nel *Documento di orientamento* viene sistematicamente affiancata la capacità di strutturare il testo con chiarezza, ordine, coerenza logica e testuale, coesione.

Possiamo quindi riepilogare così le competenze da verificare con la prova finale del I ciclo:

- comprendere
- selezionare e gerarchizzare (soprattutto nel riassunto)
- riformulare
- usare correttamente gli strumenti linguistici
- usare correttamente le parole
- avere consapevolezza dei registri linguistici (attenzione a contesto e destinatario)
- argomentare (in forma elementare)

– esercitare la propria creatività, nel rispetto di coerenza testuale e indicazioni operative.

## 1.2. Le nuove prove di fine II ciclo

A differenza di quanto era accaduto per il I ciclo, i risultati dei lavori del gruppo incaricato di stilare le indicazioni e i documenti successivi sono stati resi noti con uno stillicidio che ha generato malumori più che giustificati e ansie più che comprensibili.

Queste le tappe essenziali per arrivare alla nuova prima prova:

- DL n. 62 del 13 aprile 2017
- CM n. 3050 del 4 ottobre 2018, che reca in allegato le *Indicazioni metodologiche e operative* e il *Documento di lavoro per la preparazione delle tracce* (MIUR 2018b)
- DM n. 769 del 26 novembre 2018, che adotta il *Quadro di riferimento per la redazione e lo svolgimento della prima prova scritta dell'esame di Stato* (MIUR 2018c), ad esso allegato, comprendente al suo interno griglie di valutazione e punteggi
- prime tracce-modello, diffuse dal MIUR il 12 dicembre 2018<sup>3</sup>
- 1<sup>a</sup> simulazione nazionale, 19 febbraio 2019
- 2<sup>a</sup> simulazione nazionale, 26 marzo 2019<sup>4</sup>
- tracce della prova scritta d'esame, 19 giugno 2019<sup>5</sup>.

Non sarebbe stato male, anche solo per dare una bussola a insegnanti e studenti, fornire da subito qualche esempio concreto di prova: ma c'è da dire che le incerte e travagliate vicende di questa riforma non sono state certo il contesto ideale per fare da subito la necessaria chiarezza.

Le indicazioni su come formulare le tracce sono arrivate a ottobre, ad anno scolastico iniziato; il Ministero ha annunciato che avrebbe predisposto una serie di azioni a sostegno del lavoro di insegnanti e alunni, ma non sono stati certo di grande aiuto gli esempi apparsi a dicembre, alquanto approssimativi e ancora molto legati all'esame precedente; quanto alle simulazioni in preparazione all'esame, il primo vero strumento didattico messo a disposizione di chi era in corsa verso il traguardo di giugno 2019, sono state diffuse decisamente tardi, solo tra febbraio e marzo.

<sup>3</sup> <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/esame-di-stato-2018-2019-secondaria-di-ii-grado-on-line-i-primi-esempi-di-tracce-per-la-prova-di-italiano-della-nuova-maturita-per-accompagnare-gli-st> (ultima consultazione: 10.07.2019): dal punto di vista didattico, è il materiale meno utile.

<sup>4</sup> Entrambe le simulazioni sono reperibili all'indirizzo [http://www.istruzione.it/esame\\_di\\_stato/esempi/201819/Italiano.htm](http://www.istruzione.it/esame_di_stato/esempi/201819/Italiano.htm) (formato word e pdf, ultima consultazione: 10.07.2019).

<sup>5</sup> [http://www.istruzione.it/esame\\_di\\_stato/201819/Italiano/Ordinaria/P000\\_ORD19.pdf](http://www.istruzione.it/esame_di_stato/201819/Italiano/Ordinaria/P000_ORD19.pdf). (ultima consultazione: 10.07.2019).

Apprezzabile è stato il fatto che le simulazioni siano state fornite sia in formato pdf che in word: questo ha permesso di utilizzarle in maniera libera adattandole alla situazione di ciascuna classe, magari proponendo agli alunni solo alcune parti della prova oppure tarando le richieste sul livello di trattazione degli argomenti a quell'altezza dell'anno.

L'obiettivo della prima prova è chiaramente definito nel decreto legislativo n. 62/2017, art. 17, comma 3:

La prima prova, in forma scritta, accerta la padronanza della lingua italiana o della diversa lingua nella quale si svolge l'insegnamento, nonché le capacità espressive, logico-linguistiche e critiche del candidato. Essa consiste nella redazione di un elaborato con differenti tipologie testuali in ambito artistico, letterario, filosofico, scientifico, storico, sociale, economico e tecnologico. La prova può essere strutturata in più parti, anche per consentire la verifica di competenze diverse, in particolare della comprensione degli aspetti linguistici, espressivi e logico-argomentativi, oltre che della riflessione critica da parte del candidato.

Il *Documento di lavoro*, richiamando in apertura le *Linee guida* per l'istruzione tecnica e professionale e le *Indicazioni nazionali* per i licei, precisa che l'obiettivo per la lingua è «padroneggiare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti», mentre per la letteratura consiste nel «raggiungere un'adeguata competenza» sulla «evoluzione della civiltà artistica e letteraria italiana dall'Unità ad oggi» (MIUR 2018b: 1 *Obiettivi della prova*).

Le *Indicazioni generali per la formulazione delle tracce* sono queste:

1. la consegna deve essere chiara, articolata, puntuale;
2. la definizione della forma del testo che si chiede di creare deve essere precisa e comprensibile per lo studente;
3. il tema che si intende far sviluppare deve essere ben focalizzato e accompagnato da alcune essenziali raccomandazioni circa il suo sviluppo;
4. è importante esplicitare nella consegna le caratteristiche del testo che si vuole sia prodotto, la sua eventuale scansione interna, il riferimento a documenti d'appoggio, se presenti (MIUR 2018b: 2).

Risulta evidente la convinzione che la qualità del lavoro prodotto dagli studenti è strettamente legato alla qualità della formulazione delle tracce: il tema da trattare deve essere indicato con chiarezza e in maniera comprensibile per lo studente, vanno fornite essenziali indicazioni su come svilupparlo, va esplicitato il tipo di testo da produrre (con eventuali indicazioni sulla scansione interna e sull'uso dei documenti d'appoggio).

### 1.2.1. Tipologie di prova

Sono previste tre tipologie di prova, con un incremento rispetto al passato delle possibilità di scelta all'interno delle singole tipologie.

TIPOLOGIA A, due tracce: Analisi e interpretazione di un testo letterario italiano.

I due testi tra cui lo studente può scegliere, compresi nel periodo che va dall'Unità a oggi, devono essere diversi per genere e lontani per epoca. Il testo non deve necessariamente rientrare nelle letture svolte, deve contenere al suo interno gli elementi grazie ai quali lo studente può dimostrare di saper interagire con il testo letterario «inserendolo nel proprio orizzonte formativo ed esistenziale e, eventualmente, di saper inquadrare il testo in un panorama discorsivo più ampio, attraverso il confronto con altri testi e autori» (MIUR 2018b: 2). Alla comprensione globale e puntuale va affiancata l'analisi degli aspetti peculiari del testo letterario (le conoscenze tecniche devono essere richieste non come pure nozioni ma nella prospettiva della comprensione del testo), l'interpretazione e il commento.

TIPOLOGIA B, tre tracce: Analisi e produzione di un testo argomentativo.

Partendo da un testo «ben formato di tipo saggistico o giornalistico», quindi non letterario, si deve dimostrare di aver compreso il senso nell'insieme o in riferimento a singoli passaggi e di saper riconoscere gli snodi argomentativi. Segue poi la richiesta di una riflessione, corroborata dalle conoscenze acquisite nel corso degli studi, sulla tesi di fondo proposta dal testo.

TIPOLOGIA C, 2 tracce: Riflessione critica di carattere espositivo-argomentativo su tematiche di attualità.

Partendo da un testo d'appoggio (che nel *Documento di lavoro* è previsto come possibilità ed è invece stato regolarmente proposto negli esempi, nelle simulazioni e nella prova ufficiale) viene sollecitata una riflessione su «problematiche vicine all'orizzonte esperienziale delle studentesse e degli studenti» (MIUR 2018b: 4), da svolgere secondo indicazioni il più possibile puntuali su come procedere.

In tutte le tipologie è costante la presenza di un testo, in varie forme e con diverse modalità di utilizzo, la cui comprensione è il punto di partenza per sviluppare l'elaborato secondo le indicazioni di lavoro contenute nella traccia.

### 1.2.2. Competenze richieste

Le indicazioni del gruppo di lavoro e le prove via via proposte dal Ministero sia come esempio che per la prima sessione del nuovo esame di Stato indirizzano verso competenze analoghe a quelle già viste per il I ciclo:

- comprendere un testo complesso (senso globale, passaggi puntuali)
- selezionare e gerarchizzare (oltre che nel riassunto, anche nella costruzione di un percorso espositivo-argomentativo)
- riformulare
- argomentare (in forma complessa)
- esercitare giudizio critico
- esprimere una opinione personale motivata
- usare correttamente gli strumenti linguistici
- avere buona padronanza del lessico (anche specialistico).

Il livello delle richieste va verso una sempre maggiore padronanza e profondità ma si mantiene nello stesso ambito (che è poi sostanzialmente quello di sempre, anche se magari denominato e verificato in modi diversi). La creatività personale viene qui declinata, con ulteriori cinque anni di scuola alle spalle rispetto all'esame di terza media e con strumenti cognitivi più maturi, nella sua forma complessa, l'esercizio del giudizio critico e l'espressione di opinioni motivate.

Non ci sono però differenze di rilievo, e questo fa ben sperare per la possibilità di riuscire finalmente a definire e mettere in pratica, in tempi ragionevolmente brevi, quel curriculum verticale che eviterebbe la ripetitività, risulterebbe più adeguato alle capacità dei ragazzi e ne susciterebbe la curiosità e l'interesse molto meglio rispetto alle proposte attuali, specie nel segmento critico del primo biennio in cui – almeno per l'italiano – le classi si vedono riproporre contenuti e temi già visti nei cicli precedenti con la conseguenza di una comprensibile e fatale disaffezione per le proposte della scuola, già così poco competitiva rispetto al loro mondo.

## 2. Linee di continuità

Tra le prove dei due cicli risulta evidente una sostanziale corrispondenza e coerenza:

I CICLO	II CICLO
<p>TIPOLOGIA A:                      elaborazione di un testo narrativo e descrittivo                      a partire da un testo di stimolo che guidi e favorisca l'espressione della personale creatività</p>	<p>TIPOLOGIA C:                      riflessione critica di carattere espositivo-argomentativo                      su tematiche di attualità                      a partire da un testo d'appoggio</p>

TIPOLOGIA B: testo argomentativo (semplice)	TIPOLOGIA B: testo argomentativo (complesso)
TIPOLOGIA C: comprensione e sintesi di un testo (letterario o non lettera- rio)	TIPOLOGIA A analisi (anche dimostrando compe- tenze tecniche) e interpretazione di un testo letterario

L'unica differenza rilevante è quella che riguarda la tipologia A del I ciclo e quella C del II: la stesura di un testo narrativo e descrittivo, adeguato alle capacità cognitive dei ragazzi delle medie, diventa all'esame di Stato l'elaborazione di un testo in cui l'accento (almeno secondo quanto previsto dagli attuali indicatori della griglia nazionale) è posto sulla qualità dei contenuti e dei riferimenti culturali e sull'ordine e linearità dell'esposizione.

Un *Leitmotiv* comune ai due cicli è l'attenzione al testo e alla sua comprensione come punto di partenza per la produzione scritta, sia essa libera o guidata. Altra caratteristica condivisa è poi la diversificazione delle tipologie testuali da proporre agli alunni, sia in corso d'anno che all'esame, per metterli in condizione - potendo suonare su tastiere diverse - di scegliere quella a loro più congeniale.

Particolare cura raccomandano poi entrambi i documenti nel formulare le tracce: è necessario che siano chiare e puntuali, è opportuno che vengano date indicazioni operative, vanno evitate le richieste legate a tecnicismi fini a sé stessi e si deve invece guidare il lavoro degli alunni verso una comprensione approfondita del testo a livello sia globale che analitico.

Nel I ciclo si pone l'accento sulla creatività degli alunni, come è giusto che sia vista la loro età. Nel II ciclo, la personale creatività giunge alla sua piena maturazione e diventa consapevolezza e spirito critico: da ciò la richiesta, comune a tutte le tipologie testuali proposte per l'esame, di riconoscimento e costruzione di argomentazioni (con il tempo, speriamo che questa parola venga intesa in modo meno rigido rispetto a come le tracce del MIUR viste finora ci hanno abituati e passi a indicare tutto ciò che concorre a produrre un testo «ben formato»).

Per la valutazione, infine, il I ciclo (che costruisce autonomamente le prove e non ha indicazioni prescrittive su come valutare) può giovare degli indicatori della griglia nazionale (cfr. § 3.1) per predisporre griglie necessariamente semplificate ma non per questo meno valide per chiarezza, omogeneità e obiettività.

### 3. La valutazione

Il requisito fondamentale di una griglia di valutazione che sia anche uno strumento didattico davvero efficace è l'essere facilmente leggibile, chiara e

condivisa dall'alunno e dai suoi genitori. Alla larga, quindi, da tassonomie complicate e formulazioni di indicatori e descrittori in didattichese, e benvenuto un modello semplice ed evidente, scritto in una lingua "democratica" che non richieda mediazioni né filtri: questo tanto più in una scuola nella quale i madrelingua non italiani sono una presenza numericamente significativa: e se i ragazzi hanno ormai competenze di lingua buone perché almeno di seconda generazione, non altrettanto accade per i loro genitori, che hanno però tutti i diritti di seguire agevolmente ogni aspetto del percorso scolastico dei loro figli.

L'utilizzo lungo il percorso di griglie per loro agevolmente comprensibili, inoltre, permette agli alunni non solo di familiarizzarsi con il processo di valutazione e autovalutazione, seguendo i vari momenti del proprio percorso, ma anche di sviluppare un primo metalinguaggio condiviso che orienti le loro capacità di riflessione e pratica dei testi.

### 3.1. L'esame di Stato del II ciclo

Per l'esame finale del II ciclo, come già anticipato, con il *Quadro di riferimento* (MIUR 2018c) il Ministero ha proposto una griglia di valutazione nazionale con indicatori generali e specifici; per valutare la prima prova la commissione ha a disposizione 100 punti, che devono poi essere convertiti in una valutazione in ventesimi come per la seconda prova e il colloquio.

Gli indicatori generali, il 60% del punteggio complessivo, sono riportati nella prima colonna della seguente tabella; nella seconda colonna proponiamo invece gli aspetti che potrebbero essere presi in considerazione per ciascuna voce:

1. Ideazione, pianificazione e organizzazione del testo	distribuzione del contenuto in paragrafi e capoversi; equilibrio tra le varie parti; uso adeguato di sintassi, connettivi e punteggiatura per scandire e collegare i passaggi concettuali del testo; riconoscibilità della gerarchia delle informazioni e dei legami tra di esse; scorrevolezza, facilità e piacevolezza di lettura
Coesione e coerenza testuale	tema principale sempre ben evidente; assenza di incoerenze; assenza di "salti" logici o temporali; presenza di una progressione tematica; selezione delle informazioni (completezza e funzionalità); uso efficace dei principali coesivi; uniformità del registro; omogeneità dello stile

2. Ricchezza e padronanza lessicale	correttezza delle scelte sul piano semantico; precisione e ampiezza; padronanza dei linguaggi specialistici; adeguatezza delle scelte lessicali sul piano stilistico
Correttezza grammaticale (ortografia, morfologia, sintassi); uso corretto ed efficace della punteggiatura	quantità degli errori; maggiore o minore gravità degli errori
3. Ampiezza e precisione delle conoscenze e dei riferimenti culturali	inquadramento del tema da trattare in un contesto di riferimento; selezione e gerarchia delle informazioni; ricorso a diversi tipi di informazione; essenzialità e funzionalità delle informazioni
Espressione di giudizi critici e valutazioni personali	affermazioni sostenute da adeguati riscontri di tipo culturale o da adeguate argomentazioni; autonomia e personalità del giudizio vs ricorso a stereotipi e luoghi comuni

**Tabella 1: Indicatori generali**

Gli indicatori specifici (il rimanente 40% del punteggio) sono distinti per tipologia e formulati dal MIUR con maggiore precisione:

<p>TIPOLOGIA A (analisi di un testo letterario)</p> <p>Rispetto dei vincoli posti nella consegna Capacità di comprendere il testo nel suo senso complessivo e nei suoi snodi tematici e stilistici Puntualità nell'analisi lessicale, sintattica, stilistica e retorica (se richiesta) Interpretazione corretta e articolata del testo</p>
<p>TIPOLOGIA B (analisi e produzione di un testo argomentativo)</p> <p>Individuazione corretta di tesi e argomentazioni presenti nel testo proposto Capacità di sostenere con coerenza un percorso ragionativo adoperando connettivi pertinenti Correttezza e congruenza dei riferimenti culturali utilizzati per sostenere l'argomentazione</p>

<p>TIPOLOGIA C (riflessione critica di carattere espositivo-argomentativo su tematiche di attualità)</p> <p>Pertinenza del testo rispetto alla traccia e coerenza nella formulazione del titolo e dell'eventuale paragrafazione Sviluppo ordinato e lineare dell'esposizione Correttezza e articolazione delle conoscenze e dei riferimenti culturali</p>
---

**Tabella 2: Indicatori specifici**

### 3.2 L'esame conclusivo del I ciclo

In mancanza di una griglia nazionale anche per il I ciclo, per cercare di raggiungere uniformità e completezza nella valutazione può essere utile riflettere su quella proposta dal Ministero per l'esame di II ciclo e provare ad adattarla ipotizzando anche in questo caso indicatori comuni e specifici. Nel I ciclo sembrerebbe opportuno dare un peso piuttosto rilevante agli aspetti linguistico-testuali, visto che è questo il segmento dell'istruzione in cui si devono fissare le conoscenze di base in termini di correttezza ortografica e morfosintattica e va acquisita l'attenzione alla testualità e l'abitudine all'ordine e alla chiarezza nell'espone.

Proviamo a proporre qui una griglia che segue lo schema di quella nazionale per il II ciclo (nella seconda colonna gli aspetti da prendere in considerazione per le singole voci):

Pertinenza rispetto alle richieste della traccia e alle indicazioni operative	<p>convenzioni formali della tipologia testuale</p> <p>aspetti pragmatico-comunicativi</p> <p>eventuali vincoli di lunghezza</p> <p>richiesta di divisione in paragrafi</p>
Organizzazione del testo	<p>informazioni disposte con ordine</p> <p>linearità nell'espone</p> <p>riconoscibilità della strutturazione</p> <p>uso del capoverso</p>
Rispetto dei requisiti di base della coerenza e coesione testuale	<p>assenza di salti logici e temporali che rendano difficoltosa la comprensione</p> <p>presenza di progressione tematica</p> <p>uso efficace dei principali coesivi: connettivi, iponimi e iperonimi, sinonimi, sostituenti vari</p>

Ortografia e morfosintassi Punteggiatura (segni di base: virgola, due punti, punto fermo, virgolette)	numero di errori
Lessico	correttezza, precisione, ricchezza conoscenza delle parole-chiave dei linguaggi specialistici

**Tabella 3: Indicatori comuni**

TIPOLOGIA A testo narrativo e descrittivo	correttezza, ampiezza e qualità dei contenuti espressione della creatività personale
TIPOLOGIA B testo argomentativo	capacità di motivare le proprie affermazioni coerenza logica della linea argomentativa ricchezza e varietà dell'argomentazione qualità delle argomentazioni proposte (ripresa di posizioni note / assunzione di un punto di vista personale)
TIPOLOGIA C comprensione e sintesi di un testo con eventuale riformulazione	capacità di selezionare e gerarchizzare le informazioni grado di completezza e funzionalità dell'informazione rispetto al testo di partenza (assenza / presenza, accanto alle informazioni da mantenere, di osservazioni personali o inesatte) rispetto della coerenza e coesione testuale nel riformulare (pronomi personali, possessivi, tempi verbali, avverbi di tempo e luogo, ecc.) rapporto della riformulazione con il testo di partenza (approccio meccanico / rielaborazione personale)

**Tabella 4: Indicatori specifici**

#### 4. Criticità nella valutazione e proposte operative

In entrambi i cicli rimane aperta la questione della soglia di tolleranza per gli errori di ortografia e morfosintassi: in linea di massima, per la scuola media sembra preferibile affidarsi al criterio numerico perché è quello più riconoscibile per gli alunni; per il II ciclo invece andrebbe ponderato meglio il peso, più che il numero, degli errori: ma su questo si apre un dibattito che

può essere affrontato solo nelle singole realtà e non in termini assoluti. Tra le questioni su cui gli insegnanti sono spesso in disaccordo, a titolo di esempio, ricordiamo queste: se l'errore di ortografia sia da mettere sullo stesso piano di quello di sintassi oppure sia più / meno grave, se i tratti del parlato siano accettabili o no in contesti comunicativi scritti non particolarmente formali, se il lessico solo di base ma corretto sia preferibile o no al tentativo non sempre riuscito di usare qualche parola più ricercata<sup>6</sup>.

Per il II ciclo, gli indicatori nazionali si sono dimostrati senza dubbio utili non tanto per raggiungere una uniformità di valutazione, che si rivela nel concreto utopistica, quanto per rendere omogenei almeno gli aspetti da prendere in considerazione e per suscitare riflessione e confronto su un tema cruciale. L'uso della griglia ha però evidenziato diverse criticità sulle quali ci si augura che il Ministero rifletta, soprattutto alla luce dei riscontri ricevuti dall'esperienza delle commissioni d'esame, in vista di un possibile aggiustamento per il futuro.

La griglia nazionale andrebbe innanzitutto rivista per renderla più agile: che il Ministero abbia previsto 100 punti (da ricondurre poi a 20) nasce dall'intento di offrire un ventaglio abbastanza ampio da consentire di valutare in modo puntuale i tanti livelli di prestazione. Che però ciascun indicatore (in tutto sono una decina) vada declinato in dieci descrittori rischia di rendere pressoché inutilizzabile la griglia, sia per la difficoltà di individuare ed esplicitare con chiarezza un numero così alto di livelli sia per il tempo che la correzione degli elaborati richiederebbe. Né sembra rispondere all'esigenza di trasparenza e uniformità una griglia che, per essere applicata più facilmente, preveda descrittori riferiti a intervalli di punteggio non meglio precisati e formulazioni generiche (del tipo «ricchezza e padronanza lessicale»: 1-3 lessico generico e/o scorretto, 4-6 lessico essenziale, 7-8 lessico ampio, 9-10 padronanza completa): su questo, infatti, molti presidenti di commissione hanno manifestato l'esigenza di definire con precisione i singoli punteggi<sup>7</sup>.

I vari indicatori, inoltre, non si prestano a essere declinati tutti con lo stesso numero di descrittori: se la correttezza morfosintattica può effettivamente avere livelli molto diversi, per la pertinenza rispetto alla traccia ne bastano decisamente di meno; quindi andrebbe previsto istituzionalmente che – oltre ai descrittori – le commissioni (e prima di queste i dipartimenti delle scuole, perché la griglia sia non solo un adempimento ma anche uno strumento didattico da usare per monitorare il percorso) definissero anche il peso specifico da dare agli indicatori.

---

<sup>6</sup> Per i modelli grammaticali proposti dalla scuola e la valutazione delle prove d'italiano sono sempre utilissimi Serianni, Benedetti (2009) e Colombo (2011).

<sup>7</sup> Già le *Indicazioni metodologiche e operative* allegate alla CM n. 3050 del 4 ottobre 2018, nel paragrafo "Le griglie di valutazione", indicavano nella griglia con punteggio massimo il modello da preferire, rispetto a quello con punteggio a intervallo.

Quanto alla chiarezza, già nel *Documento di lavoro* risulta difficile da capire l'indicatore generale «ideazione, pianificazione e organizzazione del testo» (MIUR 2018b: 6): si tratta evidentemente delle fasi di stesura del testo, ma mentre l'organizzazione è ben evidente nell'elaborato finale i momenti di ideazione e pianificazione fanno parte di un processo che è difficile da ricostruire, a meno di non prendere in considerazione il brogliaccio che precede la stesura definitiva (ma questo ha senso come prassi didattica per far capire agli studenti l'importanza della revisione, non tanto nella fase conclusiva del percorso).

Andrebbero poi eliminati i rischi di ridondanza e colmate alcune lacune: nel *Documento di lavoro* si parla di conoscenze, riferimenti culturali, giudizi critici e opinioni personali sia tra gli indicatori generali sia (con formulazione leggermente diversa) tra quelli specifici per le tipologie B e C: desta non poche perplessità capire in che modo valutare gli stessi aspetti una volta come indicatore generale e l'altra come specifico. Questi elementi, inoltre, mancano tra gli indicatori specifici per la tipologia A, che invece li richiede tanto quanto le altre due. Nell'accogliere le indicazioni del *Documento di lavoro*, poi, il Ministero ha cassato due voci fondamentali: il rispetto dei vincoli posti nella consegna, che era il primo degli indicatori comuni e sopravvive invece solo tra quelli specifici per le tipologie A e C, e la capacità di espressione di giudizi critici e valutazioni personali, che era un indicatore specifico – *et pour cause* – per la tipologia C: di conseguenza, nella prova denominata “riflessione critica” non c'è margine adeguato per valorizzare un elaborato di taglio personale rispetto a uno lineare e ordinato ma sostanzialmente compilativo.

Da riassetare, infine, qualche sbandamento rispetto alle indicazioni del *Documento di lavoro*: eclatante (e madornale) che la punteggiatura sia stata spostata da elemento di organizzazione logica del testo (indicatore 1), quale giustamente era nel *Documento di lavoro*, tra gli elementi di correttezza grammaticale (indicatore 2).

Gli interventi auspicabili sarebbero quindi almeno questi:

- prevedere la valutazione della prima prova direttamente in ventesimi, come per le altre prove d'esame;
- accorpate in uno stesso indicatore, comune a tutte le tipologie, il rispetto della consegna e degli eventuali vincoli di lunghezza e la pertinenza rispetto alla traccia;
- sostituire a «ideazione, pianificazione e organizzazione» un indicatore “struttura / articolazione del testo”;
- riportare la punteggiatura tra i segnali logici, come era nel *Documento di lavoro* (oppure, ma è più complicato, scorporare «correttezza», tra gli indicatori grammaticali, ed «efficacia», tra gli indicatori logici);
- suddividere gli indicatori in generali per quanto riguarda struttura e lingua (che non cambiano), e in specifici per quanto riguarda conoscenze, ri-

ferimenti culturali e apporti personali (che ciascuna tipologia richiede secondo modalità diverse);

– potenziare il peso della “riflessione critica” nella tipologia C.

Un’ultima considerazione: nei vari esempi diffusi e nelle prove della sessione d’esame la Storia è stata una presenza costante, varrebbe quindi la pena di considerare per tutte le tipologie, all’interno di un indicatore che potrebbe riguardare i riferimenti culturali o gli apporti personali, la capacità di inserire il testo nella sua cornice storica (tipologie A e B) e contestualizzare adeguatamente la riflessione personale partendo da un testo d’appoggio (tipologia C). Visto il valore formativo della Storia, unanimemente riconosciuto, sarebbe utile nella prima prova poter valorizzare chi è in grado di trattare un tema in prospettiva e con spessore storico, considerato che i giovani d’oggi vivono quasi esclusivamente la dimensione dell’*hic et nunc*.

Abbiamo più volte sottolineato l’importanza della griglia come strumento didattico per seguire il percorso scolastico: ne proponiamo quindi qui una versione semplificata (in ventesimi), ritoccata nel senso di cui sopra e con una indicazione di massima del peso da dare a ciascun indicatore, con l’idea di usarla come riferimento per la valutazione in corso d’anno. È stata mantenuta la proporzione della griglia nazionale (indicatori generali: 60%, indicatori specifici: 40%), gli aspetti relativi a contenuto e apporti personali sono stati considerati negli indicatori specifici (la percentuale considerata per ciascun aspetto è la stessa in tutte le tipologie).

Indicatore generale 1	max punti 2	rispetto delle richieste della traccia e delle indicazioni di lavoro
Indicatore generale 2	max punti 3	comprensione del testo di appoggio
Indicatore generale 3	max punti 3	articolazione del testo, coerenza e coesione testuale
Indicatore generale 4	max punti 4	lingua
Indicatori specifici tipologia A (analisi testo letterario)	max punti 8	<i>qualità del contenuto:</i> 1. analisi del testo letterario (max punti 4) 2. riferimenti ad altri testi e ad altre forme artistiche (max punti 1) <i>qualità degli apporti personali:</i> 3. contestualizzazione e interpretazione (max punti 3)

Indicatori specifici tipologia B (analisi e produzione testo argomentativo)	max punti 8	<i>qualità del contenuto:</i> 1. riconoscimento di strutture e modalità argomentative (max punti 2) 2. produzione di un'argomentazione coerente (max punti 3) <i>qualità degli apporti personali:</i> 3. contestualizzazione e riferimenti culturali (max punti 2) 4. originalità della tesi proposta e degli argomenti a sostegno (max punti 1)
Indicatori specifici tipologia C (riflessione critica di carattere espositivo- argomentativo)	max punti 8	<i>qualità del contenuto:</i> 1. ordine e linearità del percorso (max punti 1) 2. progressione tematica (max punti 1) 3. congruenza, ampiezza e spessore dei riferimenti alle proprie conoscenze e alla propria esperienza (max punti 3) <i>qualità degli apporti personali:</i> 4. inquadramento nel contesto di riferimento opportuno (max punti 1) 5. riflessione critica (max punti 2)

**Tabella 5: Proposta di griglia di valutazione**

## 5. Partire dal traguardo

Come spesso accade nelle riforme della scuola italiana, il rinnovamento della didattica è affidato all'iniziativa "dal basso" e mancano linee-guida precise. La cosa potrebbe anche essere intesa positivamente come una garanzia di libertà, ma la reazione degli insegnanti e degli studenti è piuttosto quella del disorientamento: per l'esame di Stato, in particolare, non ha certo giovato la tempistica con cui le novità sono state introdotte e gli esempi di prova sono stati forniti (dicembre per i primi esempi, peraltro piuttosto abborracciati; febbraio e marzo per le due simulazioni che realmente rispondevano alle indicazioni del gruppo di lavoro), per non parlare delle difficoltà legate alla griglia di valutazione.

Ci sono però molte novità interessanti e ancora maggiori potenzialità: possiamo dire senz'altro che i nuovi esami indicano con chiarezza quali competenze raggiungere e suggeriscono parecchi spunti circa le attività da proporre per metterle a punto, esercitarle e consolidarle.

Gli elementi che possiamo dare per acquisiti per impostare più proficuamente il lavoro nei prossimi anni ci sembrano questi:

- obiettivo finale dell'intero percorso scolastico, per quanto riguarda la lingua madre, è il raggiungimento di una competenza linguistica completa e diversificata che costituisca il patrimonio imprescindibile di ogni futuro cittadino;
- maggiore attenzione a lettura e comprensione dei testi, anche attraverso domande-guida;
- attività di scrittura ampiamente diversificate e non necessariamente lunghe;
- forte apertura ai testi non letterari;
- attenzione non solo ai contenuti e agli aspetti ortografici, morfosintattici e lessicali (che restano imprescindibili) ma anche alla struttura del testo sul piano dell'organizzazione, della scansione e della progressione tematica;
- attenzione agli aspetti pragmatico-comunicativi;
- valore delle attività di riscrittura (riassunto, parafrasi, riscrittura su modelli, scrittura creativa con vincoli), accanto a quelle tradizionali (testi descrittivi, espositivi e argomentativi), per affinare le competenze di scrittura (scrivere di meno, riscrivere di più);
- competenze di lingua non semplicemente di tipo espressivo ma fortemente legate a quelle logico-argomentative (il *logos*, la parola come verbalizzazione del pensiero);
- ultimo ma non ultimo: idea di lingua madre come competenza trasversale, che richiede l'impegno di tutto il Consiglio di classe e non del solo insegnante di Italiano e che presuppone nella didattica un costante approccio pluri-, multi- e interdisciplinare: una rivoluzione copernicana, nella scuola in cui non di rado – almeno finora – quando si chiude la porta dell'aula si lavora in solitudine, non necessariamente beata.

## Riferimenti bibliografici

- Colombo, Adriano (2011), *A me mi. Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*, Milano, Franco Angeli.
- MIUR (2018a), *Documento di orientamento per la redazione della prova d'italiano nell'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo*, in [www.miur.gov.it/documents/20182/0/Documento+orientamento+prova+italiano+esame+di+stato+primo+ciclo](http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Documento+orientamento+prova+italiano+esame+di+stato+primo+ciclo) (ultima consultazione: 10.07.2019).
- MIUR (2018b), *Documento di lavoro per la preparazione delle tracce della prima prova scritta dell'Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione*, in [www.miur.gov.it/documents/20182/0/documento+di+lavoro.pdf](http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/documento+di+lavoro.pdf) (ultima consultazione: 10.07.2019).

MIUR (2018c), *Quadro di riferimento per la redazione e lo svolgimento della prima prova scritta dell'esame di Stato. Tutti i percorsi e gli indirizzi dell'istruzione liceale, tecnica e professionale*, in [www.miur.gov.it/documents/20182/0/QDR+prima+PROVA+26+novembre.pdf/caceeda3-0cce-434f-a1d6-c8aa4e30f71d](http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/QDR+prima+PROVA+26+novembre.pdf/caceeda3-0cce-434f-a1d6-c8aa4e30f71d) (ultima consultazione: 10.07.2019).

Serianni, Luca – Benedetti, Giuseppe (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci.

---

Resoconto del III Convegno Internazionale di  
Linguistica e Glottodidattica Italiana (CILGI),  
*L'italiano in contesti plurilingui: contatto,  
acquisizione, insegnamento* (Ruhr-Universität  
Bochum, Romanisches Seminar, 11-13 ottobre  
2018)

**RICCARDO GUALDO**

---

**Report of the III CILGI (Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana) Conference, "Italian in multilingual contexts: contact, acquisition, teaching" (Ruhr-Universität Bochum, Romanisches Seminar, 11th-13th October 2018)**

Brief report of the third International CILGI conference, dedicated to "Italian in multilingual contexts: contact, acquisition, teaching", hosted by Romanisches Seminar of Bochum University in October 2018

Breve resoconto del terzo Convegno Internazionale CILGI, dedicato all'italiano in contesti plurilingui: contatto, acquisizione, insegnamento e ospitato dal Romanisches Seminar dell'Università di Bochum nell'ottobre 2018.

RICCARDO GUALDO ([gualdo@unitus.it](mailto:gualdo@unitus.it)) insegna Linguistica italiana all'Università degli Studi della Tuscia (Viterbo). Si occupa di lingua italiana contemporanea, di didattica dell'italiano a scuola, di storia della lingua italiana con particolare attenzione ai linguaggi specialistici, alla lingua del diritto, della politica e della scienza.

---

Il contatto tra l'italiano e le altre lingue, in chiave al tempo stesso didattica e teorica, è al centro dei convegni internazionali di linguistica e glottodidattica dell'italiano (CILGI), arrivati nell'autunno 2018 al terzo appuntamento dopo Istanbul (maggio 2016) e Breslavia (giugno 2017; il prossimo sarà ospitato dall'Università del Molise nel settembre del 2019). In un contesto accademico che tende sempre più alla specializzazione, le occasioni di confronto tra studiosi di linguistica e glottodidattica sono particolarmente opportune e la linguistica italiana sta giustamente percorrendo più volentieri questo spazio dei propri orizzonti di ricerca, presente del resto nella declaratoria del settore disciplinare.

A Bochum, le tre intense giornate di lavoro prevedevano sessioni parallele su cinque diverse aree d'interesse: Contatto tra italiano e altre lingue, Plurilinguismo e interazione / lingua italiana e bilinguismo / italiano di stranieri-e, Insegnamento della lingua italiana nel mondo, Plurilinguismo e inclusione nella classe d'italiano / italiano lingua ponte, Lingue e culture a confronto. A questo largo ventaglio di temi corrispondeva un consistente numero di relazioni, 4 plenarie e 88 tematiche, più 4 laboratori; un insieme di attività cui hanno partecipato circa 150 tra ricercatori, docenti e studenti (molti della Ruhr-Universität di Bochum e di altre sedi vicine, come Essen e Duisburg), da 18 paesi europei ed extraeuropei. Va dato merito agli organizzatori, i docenti Gerald Bernhard e Judith Visser e i loro collaboratori Irene Gallerani, Judith Kittler, Ramona Jakobs, Enrico Serena, di aver saputo governare con ammirevole efficienza una macchina così complessa. Sul piano scientifico è stata preziosa l'esperienza del Ruhr Zentrum für Mehrsprachigkeit, che già all'inizio del secondo decennio del XXI secolo aveva offerto un quadro estremamente interessante del plurilinguismo nella regione della Ruhr, tra le più popolate della Germania, in un volume di forte rilievo anche metodologico: *Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet*, a cura di Gerald Bernhard e Franz Lebsanft, pubblicato a Tübingen da Stauffenburg Verlag nel 2013.

Non è possibile dar conto in poche righe di tutti gli interventi, e dunque rinvio senz'altro al quaderno degli *abstract*, disponibile nella pagina ufficiale CILGI3 <https://www.ruhr-uni-bochum.de/cilgi2018/index.html.it>, per informazioni più dettagliate. Tra i tanti possibili, seguo tre percorsi di riflessione, privilegiando le annotazioni su contributi di studiosi stranieri o operanti all'estero.

Un primo spunto riguarda la vivacità e la qualità scientifica degli studi di glottodidattica, e in particolare di didattica dell'italiano, fuori d'Italia. In Germania, in Austria e in Svizzera, dove si è consolidata nel tempo un'intensa ricerca sul repertorio sociolinguistico delle comunità d'origine italiana; in Polonia, Turchia e Ungheria, da cui sono arrivati i risultati di interessanti esperienze didattiche anche in chiave contrastiva; e in altre aree, tra le quali cito il caso di Malta, dove l'intreccio tra le due lingue ufficiali, maltese e inglese, e

l'italiano, che circa il 60% della popolazione dichiara di conoscere, ha significative ricadute glottodidattiche, come ha mostrato Sandro Caruana, segnalando però un preoccupante calo di interesse e d'uso dell'italiano tra bambini e adolescenti in età scolare. La vicinanza e gli antichi rapporti con l'isola, sin dal Medioevo crocevia di scambi culturali nel Mediterraneo, meriterebbero più attenzione nel contesto della politica linguistica del nostro paese; è positivo che la Società di Didattica delle Lingue e di Linguistica Educativa (DILLE), tra i patrocinatori scientifici di CILGI3, abbia organizzato proprio a Malta, nel maggio 2019, il convegno su *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*.

Ascoltando alcuni degli interventi si avvertiva la sensazione che in Italia andrebbero conosciuti meglio, e meglio valorizzati, i lavori dei docenti di italiano all'estero e i risultati delle loro ricerche. Autoreferenzialità e provincialismo sono due tare dei nostri studi aggravate negli ultimi anni da una politica miope di sedicente *internazionalizzazione*, in realtà soffocata da un monolinguisimo anglofono che tutti i governi, di diverso colore, succedutisi alla guida di scuola, università e beni culturali, hanno perseguito con colpevole ottusità. Chiusura e scarsa progettualità a lungo termine hanno ripercussioni negative anche sulla ricezione internazionale degli studi condotti in Italia. Un più efficiente sistema di scambio di esperienze e di competenze farebbe bene a tutti, poiché, d'altro canto, ci sono progetti di ricercatori stranieri che peccano un po' di ripetitività e d'insistenza su pochi temi ricorrenti (sia detto come incoraggiamento, non per correggere una generale impressione di qualità).

Un secondo spunto proviene dai vari approcci glottodidattici messi in mostra nelle diverse sessioni del convegno. Molto spazio ha occupato la sperimentazione in classi plurilingui, in Italia e fuori d'Italia. Il progetto realizzato da Cecilia Andorno e Silvia Sordella (Torino) nelle ultime classi di alcune scuole primarie torinesi ad alta densità di popolazione plurilingue dimostra quanto la convivenza di più idiomi tra i banchi di scuola possa essere una risorsa, e non un fardello, se usata bene; constatazione ovvia per lo specialista, meno ovvia per le famiglie, che tuttavia arrivano a rendersene conto dialogando con docenti preparati e motivati. Particolarmente suggestiva è la proposta di invitare a lezione "testimoni" delle lingue di alunni d'origine non italiana per favorire l'inclusione dei nuovi arrivati rafforzandone la memoria identitaria e per aiutare i compagni a non coltivare ostilità e diffidenza per la diversità culturale. Usare bene la compresenza di più lingue in classe significa anche conoscerne le insidie: istruttiva, in questo senso, l'esperienza di didattica dell'italiano in classi tedesche dove la nostra lingua è la terza o la quarta insegnata insieme a francese e spagnolo; non si può pretendere che i docenti abbiano una competenza avanzata di tre o quattro lingue, ma certamente che siano consapevoli dei fenomeni d'interferenza (questo era il tema del contributo di Christian Koch, Siegen). Un equilibrato dosaggio dei pro e dei contro

dell'interazione plurilingue è l'unico antidoto al pericolo della polarizzazione scolastica, in rapida crescita in Italia, cui si può far fronte solo investendo in formazione e in informazione diffusa.

Numerosi interventi hanno riguardato il primo ciclo dell'istruzione; ricordo in particolare quelli di Natascha Müller (Wuppertal), Roberta Nepi (Siena Stranieri), Marco Triulzi (Köln). Ma contributi di grande interesse sono arrivati anche da altre esperienze, scandite lungo tutto il curriculum verticale. Penso per esempio all'uso dell'audiovisivo proposto da Nicola Brocca (Heidelberg) per contrastare l'*erosione* (o, se si preferisce, il *logorio*, i due termini sembrano ancora convivere negli studi) che colpisce soprattutto il lessico in bambini di famiglie d'origine italiana nella regione Nordrhein-Westfalen; o alla didattica multisensoriale dell'italiano sperimentata da Raymond Siebetchu (Siena Stranieri) nel Liceo sportivo di Siena, nel segno di un'intuizione di Bruno Migliorini, che già nel 1941 ricordava come la lingua sia soprattutto un'abilità; istruttivo, in questo senso, anche lo studio dell'italiano usato come lingua franca tra calciatori dell'Atalanta (Sara Colombo, Bonn).

Dalla sessione dedicata a *Lingue e culture a confronto* sono arrivati stimoli forse un po' meno coerenti tra loro, a causa della scelta di punti di vista eterogenei: si andava da una panoramica sulle grammatiche latine umanistiche di primo livello, proposta da Ugo Vignuzzi e Patrizia Bertini Malgarini (Roma Sapienza), ai problemi della traduzione di testi religiosi italiani e russi, oggetto della relazione di Maria Desyatova (Mosca); per arrivare anche allo studio di specifici aspetti grammaticali, come gli usi di condizionale e congiuntivo in italiano e francese, analizzati da Stefano Corno (Lione) o dei tempi dell'azione futura in italiano e in tedesco (Claudio Di Meola, Roma Sapienza).

L'indagine contrastiva appare la chiave privilegiata per giungere ad acquisizioni originali nella teoria e nella prassi didattica: Sibilla Cantarini ed Elmar Schafroth (Verona / Düsseldorf) studiano da qualche anno le forme dell'espressione della finalit  e della causalit  in italiano e in tedesco, e hanno messo a confronto categorie e classi verbali nelle due lingue usando *corpora* comparabili costruiti intorno a unit  fraseologiche. La rilevazione dell'interferenza nel parlato, a livello fonologico, morfosintattico, lessicale e pragmatico tra italiano, croato e rumeno in famiglie bilingui residenti in Italia   stata indagata da Marina Castagneto (Piemonte Orientale) e Irina-Suzana Stan (Milano) a partire da un *corpus* di conversazioni: le due studiose concludono che la L1 tende ad assumere un ruolo dominante, col risultato che il bilinguismo non   mai pienamente equilibrato. Sposta lo sguardo dal confronto strutturale a quello ideologico e retorico Rossana Lucchesi (Stuttgart), che ha esaminato le lettere scritte da Aldo Moro e da Hans Martin Schleyer nei giorni di prigionia seguiti al rapimento da parte rispettivamente delle Brigate Rosse e della Rote Armee Fraktion:   questo un esempio di come una ricerca pur meritevole avrebbe potuto approfittare utilmente degli studi dei ricercatori ita-

liani sulla lingua di Moro: quelli di Riccardo Tesi (proprio sulle lettere) e – più di recente – di Paola Desideri.

Riflettendo sull'opportunità di combinare più risorse nell'insegnamento delle lingue mi avvio al terzo e ultimo paragrafo del mio resoconto. La didattica integrata con diversi codici semiotici o potenziata dalle nuove tecnologie è stata oggetto di analisi puntuali, di presentazione di ricerche in corso e di specifici laboratori, come quello condotto da Yahis Martari (Bologna). Martari ha mostrato come siano stati elaborati moduli didattici in un corso per formatori in italiano L2 a partire dalla versione cinematografica del fortunato libro di Amara Lakhous, *Scontro di civiltà per un ascensore a Piazza Vittorio*. Lo strumento audiovisivo, e il cinema come prodotto artistico, ha una specifica funzionalità per guidare all'apprendimento delle differenze culturali: Simona Bartoli-Kucher (Graz) ha portato convincenti testimonianze dell'efficacia di una didattica metasemiotica in chiave multiculturale basata sull'uso di film italiani dedicati al tema del confronto con la nuova immigrazione. Diego Cortés Velásquez (RomaTre, California State University – Long Beach), commentando una sperimentazione di *teletandem linguistico* tra studenti italiani e ispanoamericani, ha sostenuto che la negoziazione di significato in contesti di comunicazione mediata dal computer in modalità sincrona offre dati interessanti sui meccanismi di intercomprensione fra lingue affini.

Per tentare un bilancio, raccolgo i suggerimenti di due relazioni plenarie.

In apertura, Massimo Vedovelli ha lanciato un energico segnale d'allarme: l'idea positiva associata a un'identità linguistica multipla e stratificata è in grave pericolo in molti paesi, non solo in Italia, a causa di un mercato dominato da una sola lingua globale; ma ci sono vie che la nostra lingua può battere per conquistare nuovi spazi d'azione: tra queste, la diffusione di prodotti italiani nei nuovi mercati orientali, che sarebbe favorita da un dialogo basato sulla condivisione e la traduzione delle terminologie industriali. Che sia riduttivo pensare alle potenzialità dell'italiano solo come lingua della canzonetta e della cucina è dimostrato, per esempio, dalla presenza di italianismi nella terminologia albanese dell'ingegneria meccanica di cui ha parlato Edita Stojani (Tirana).

Chiudendo l'ultima giornata del convegno, Francesco Bruni ha portato nuove testimonianze dell'italiano lingua di contatto e mediazione tra i popoli del Mediterraneo nel XVIII e nel XIX secolo. Un italiano nascosto, ieri come oggi, che l'impegno di tanti ricercatori e insegnanti della nostra lingua può e deve far riemergere. L'italiano può tornare a essere lingua ponte? È raro trovare studi che affrontino questo tema nella ricerca linguistica attuale; ma Jan Scheitza e Judith Visser hanno raccolto, da un gruppo di oriundi italiani che studiano italianistica a Bochum, incoraggianti testimonianze del prestigio della nostra lingua come strumento di mediazione culturale.

Il panorama sociolinguistico italiano sta mutando profondamente, e con sorprendente rapidità. La ricerca nei paesi di lingua tedesca ha offerto sugge-

rimenti utili, negli ultimi anni, su come governare il plurilinguismo nell'interazione scolastica (cito l'interessante studio di Jeannine Khan, *Mehrsprachigkeit, Sprachkompetenz und Schulerfolg*, Berlin-Heidelberg, Springer, 2017, ricavato da un'esperienza didattica nella Svizzera tedesca, e i saggi specifici nel volume collettivo curato da Brigitta Busch, *Mehrsprachigkeit*, Wien, Facultas, 2017). Gli studi in lingua inglese, specialmente se provenienti da contesti di intenso plurilinguismo metropolitano, come il Canada, hanno soprattutto concentrato l'attenzione sul nuovo paesaggio linguistico e su come questo modifichi la percezione sociolettale delle diverse comunità coinvolte (due esempi sono Tong-King Lee, *Translating the Multilingual City. Crosslingual Practices and Language Ideology*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2013 e Lid King, Lorna Carson, *The Multilingual City. Vitality. Conflict and Change*, Toronto, Multilingual Matters, 2016).

Si tratta di aree d'intervento e di lavoro su cui il convegno di Bochum ha richiamato l'attenzione e la riflessione, e che sono centrali per l'Italia contemporanea: la didattica scolastica non può più ignorare la glottodiversità prodotta dal plurilinguismo esogeno, deve raccogliere gli stimoli di esperienze condotte in altri paesi europei e può far leva sulla diffusa percezione dell'italiano come lingua gentile, lingua del cuore, non coloniale, come l'ha definita la scrittrice indiana Laila Wadia, più volte citata nel corso del convegno.

---

## Recensione di Francesco Avolio, Antonella Nuzzaci, Lucilla Spetia (a cura di), *Politiche e problematiche linguistiche nella formazione degli insegnanti*, Lecce, Pensa Multimedia, 2019

**CLARISSA POMPILI**

---

CLARISSA POMPILI ([clarissapompili@gmail.com](mailto:clarissapompili@gmail.com)), dottoressa in Lettere, è laureanda in Studi letterari e culturali presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi dell'Aquila.

---

Il volume *Politiche e problematiche linguistiche nella formazione degli insegnanti* contiene gli atti dell'omonimo Convegno Internazionale, svoltosi il 18 e 19 aprile 2018 presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli studi dell'Aquila e organizzato da Francesco Avolio, Antonella Nuzzaci e Lucilla Spetia, a 20 anni dall'entrata in vigore nel 1998 della *Carta europea delle lingue regionali e minoritarie*. Il Convegno mirava ad affrontare la complessa questione della formazione degli insegnanti, in relazione ai problemi linguistici e al quadro politico in cui essi si sviluppano, e ciò è avvenuto attraverso un vivace incontro tra discipline attinenti a settori scientifico-disciplinari diversi. Il punto di vista delle Scienze della Formazione si è confrontato con quelli della Linguistica, della Storia della lingua, della Dialettologia e della Filologia romanza, in un dibattito che si è rivelato davvero proficuo, e che trova conferma nel patrocinio delle associazioni delle diverse discipline. Il volume si articola in tre sezioni: 1) *Politiche linguistiche e formazione*, 2) *Lingue minoritarie e dialetti in formazione*, 3) *Didattica, didattiche della lingua e formazione degli insegnanti*. Comprende inoltre una ricchissima bibliografia, utile per gli studi futuri, ed è stato annunciato che uscirà un'edizione in inglese per rendere accessibili a un più vasto pubblico i contenuti presentati. La sua pubblicazione nel

2019 cade esattamente a 20 anni dall'emanazione della legge n. 482 del 15 dicembre 1999, che rappresenta la Legge-Quadro in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche.

Due sono gli argomenti principali del Convegno, già enucleati nel titolo del testo: le politiche e le problematiche linguistiche.

Il primo di essi è stato trattato in diversi interventi, a partire da quello di Daniela Marrocchi. La dirigente del MIUR ha illustrato il quadro di riferimento normativo per le lingue minoritarie, come la ratifica nel 1997 della Convenzione-Quadro per la protezione delle minoranze nazionali e la firma la *Carta europea delle lingue regionali o minoritarie* avvenuta tre anni dopo, sebbene non ancora ratificata. Soprattutto ha osservato come la realtà attuale della scuola obblighi a riflettere sul plurilinguismo e ad affrontare nuove sfide, in particolare quella sull'educazione interculturale, che può divenire strumento per l'esercizio della cittadinanza; quindi ha ricordato la promozione e il supporto da parte del MIUR delle iniziative progettuali locali a favore delle minoranze, incentivando la collaborazione tra scuole, e ha individuato nella formazione specifica dei docenti in grado di insegnare una lingua minoritaria oppure nella lingua minoritaria il vero problema. A tale proposito, come fa notare Antonella Negri, la legge delega l'azione di salvaguardia delle lingue minoritarie a Comuni e Regioni e non sono previste azioni concrete per la tutela delle lingue che non siano quelle delle minoranze storiche. Poiché non è previsto dall'ordinamento scolastico l'insegnamento di una lingua di minoranza, la situazione si rivela complessa, e sono quindi le singole istituzioni scolastiche a decidere in base all'autonomia sulle modalità di svolgimento delle attività di insegnamento della lingua e delle tradizioni locali. Da parte sua, Giovanni Agresti svolge delle interessanti considerazioni sul ruolo del docente di lingua minoritaria, sull'importanza della sua formazione giuridica e su come relazionarsi con i discenti, fornendo delle valide argomentazioni agli allievi sul motivo per il quale bisogna studiare queste discipline.

In altri interventi si esamina come leggi e istituzioni contribuiscano alla valorizzazione di una determinata lingua. Per quanto riguarda il sardo, Maurizio Virdis osserva come i progetti politici seguiti agli anni Settanta (periodo in cui la questione linguistica torna in auge) siano stati di scarsa efficacia e non ben definiti. Nonostante ciò, oggi la Regione Autonoma della Sardegna sta mettendo in atto dei progetti per la promozione della lingua. Anche per l'algherese gli anni Sessanta-Settanta sono descritti da Sophia Simon come una fase di riscoperta e difesa della lingua, dopo la quale si crea una situazione di divario tra chi vuole una ripresa dell'algherese, senza per ciò essere sottoposto all'influenza politica e culturale catalana, e chi invece non vuole una collaborazione con la Catalogna. Tale circostanza ha portato allo sviluppo di fenomeni di insicurezza linguistica tra i giovani, non riscontrabile tra gli anziani. Quanto al friulano, Federico Vicario afferma che l'attenzione per i problemi linguistici in Friuli-Venezia-Giulia torna nel secondo dopoguerra con la promozione del

friulano attraverso di diversi provvedimenti normativi. A tal proposito, lo studioso sottolinea l'importanza del *Docuscuele*, un'iniziativa che si occupa della raccolta e della schedatura dei materiali per l'insegnamento della lingua friulana, la formazione degli insegnanti e altre attività. Oltre alle lingue di minoranza, Gianmario Raimondi esamina un caso di una "lingua minoritaria dialettale": il franco-provenzale. Anche qui, negli anni Sessanta si è posto l'accento sulla conservazione del *patois*, dopo anni in cui a scuola non veniva considerato nei programmi didattici.

Il secondo nucleo degli interventi verte sulla questione delle problematiche linguistiche. Tullio Telmon si occupa di dialettologia e si concentra sul problema dell'insegnamento della lingua attraverso l'esperienza della «Rivista Italiana di Dialettologia» (RID). Dopo una rassegna delle oscillazioni per quanto riguarda l'atteggiamento di dialettofobia e dialettofilia dall'Unità ai giorni nostri, di nuovo si segnalano gli anni Sessanta come un periodo in cui si attuano progetti per la tutela della lingua. Anche Francesco Avolio illustra la situazione delle varietà dialettali e, in particolare, mette in luce il fatto che la legge 482/99 non contempli il dialetto come una materia da insegnare. Ma poiché è impossibile distinguere lingue di minoranza e dialetto, ne consegue che i dialetti andrebbero insegnati come le lingue minoritarie. Eppure, non sembra che oggi ci siano i presupposti affinché ciò venga attuato.

Per quanto riguarda la didattica dell'italiano, Rosaria Sardo propone un modello di insegnamento della lingua italiana (L1 o L2), per far riscoprire ai nativi digitali quanto le competenze linguistiche siano utili anche fuori dal contesto scolastico. Si riallaccia a questo tema anche Luisa Revelli, che si occupa del ruolo che svolge la "credibilità" nei docenti di italiano (L1 o L2) e una lingua straniera nella scuola di base, evidenziando tutte le criticità del corso di laurea magistrale quinquennale a ciclo unico (LM-85 bis). Invece, per l'insegnamento del latino, Lucilla Spetia individua una strategia per far superare agli studenti le difficoltà e i pregiudizi nei confronti della disciplina, proponendo un approccio che consiste nel porre l'attenzione sulla diacronia e in cui lo studio del latino classico andrà integrato con quello del latino parlato. Per questo si rende necessaria nell'apprendimento della lingua latina proprio la Filologia romanza, sia per l'applicazione del metodo comparativo su cui si fonda, sia perché essa contempla come criterio fondamentale la diacronia. Antonella Nuzzi, da parte sua, si pone in un'ottica transdisciplinare, proponendo un'intersezione metodologica tra discipline diverse e apparentemente distanti, come la Filologia, la Storia della lingua, la Dialettologia, la Linguistica e la Ricerca didattica generale e la Ricerca sulla e nella didattica della lingua, ma soprattutto riconoscendo la diversità linguistica come fattore strategico nei processi di insegnamento e apprendimento, e quindi rivendicando la necessità di un approccio integrato che incorpori metodologie e risorse linguistiche a disposizione degli studenti, data la straordinaria mobilità della lingua stessa.

Si registrano poi esperienze di più ampio spettro, come quella di Vera Gheno, che mostra come le incertezze linguistiche siano legate in parte all'uso dei nuovi media, in parte alla distanza tra lingua alta e lingua d'uso comune. A tal proposito si segnala *Smetto quando voglio*, una lezione itinerante ideata dalla stessa Gheno e da Bruno Mastroianni, che si occupa di etica della comunicazione. Inoltre, Andrea Bobbio, in un discorso al crocevia tra filosofia del linguaggio, pedagogia, semiotica e strutturalismo, mostra il valore del linguaggio nelle questioni educative, esaltando il valore politico della parola. Infine, Pietro Lucisano e Anna Salerni rilevano la diffusa incapacità (tra studenti e non) di saper scrivere bene. Nella loro analisi prendono in considerazione sia gli elementi che determinano l'apprendimento delle abilità di scrittura, sia le capacità di produrre testi e di strutturare il discorso. Il riferimento alla scrittura, ma più in particolare alla progettazione di scritture professionali nel campo dell'educazione, si rileva nell'intervento di Patrizia Sposetti, che spiega come la scrittura sia uno strumento di riflessione sul quale basare percorsi di formazione per gli insegnanti e propone laboratorio di scritture professionali. Un'altra operazione cognitivo-didattica fondamentale messa in luce da Elisa De Roberto è la valutazione, che può essere ben esercitata dagli studenti attraverso la scrittura delle recensioni.

Infine due esperienze internazionali arricchiscono il volume. Si tratta del contributo di Montserrat Fons Esteve e Juli Palou Sangrà, in cui, dopo aver descritto le travagliate vicende che hanno segnato la situazione linguistica della Catalogna (l'abolizione del catalano durante il regime franchista, la sua inclusione nel sistema scolastico negli anni '80 del Novecento e le ondate migratorie in Catalogna degli anni '90, che portano lingue geograficamente distanti a confrontarsi), vengono fatte delle riflessioni su come gli insegnanti debbano comportarsi in questa situazione linguistica complessa e rinnovare degli aspetti della didattica. L'altro contributo è quello di Daniel Slapek, che si occupa dell'esame delle conoscenze grammaticali previste dai sillabi utilizzati dagli enti certificatori del livello di conoscenza dell'italiano. Nonostante tutti i sillabi applichino le disposizioni del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER), il modo di impostare l'insegnamento grammaticale nelle varie linee guida è diverso e proprio la mancanza di uno standard rappresenta la criticità su cui l'autore pone l'attenzione.

---

## Recensione di Angela Ferrari, *Che cos'è un testo*, Roma, Carocci, 2019

**DANIELA NOTARBARTOLO**

---

DANIELA NOTARBARTOLO ([d.notarbartolo@fastwebnet.it](mailto:d.notarbartolo@fastwebnet.it)), docente di italiano e latino nei licei, si occupa di didattica della grammatica ed è autrice di saggi e manuali scolastici. Fa parte del gruppo di lavoro di italiano dell'INVALSI ed è responsabile del sito [www.insegnaregrammatica.it](http://www.insegnaregrammatica.it).

---

È uscito nel mese di aprile per le *Bussole* di Carocci un prezioso volumetto, *Che cos'è un testo*, che concentra in 143 pagine dense e chiare le riflessioni e gli studi di Angela Ferrari sul tema. Nel passato, in diverse occasioni l'autrice aveva fatto il punto sulla linguistica testuale in Italia: in modo sistematico in un saggio del 2002, scritto a due mani con Emilio Manzotti, intitolato semplicemente *Linguistica del testo* (Ferrari, Manzotti 2002), e poi in un contributo del 2010 dal titolo, assai più problematico, *Quale linguistica del testo? Coerenza, coesione, architettura del testo* (Ferrari 2010). In questo secondo contributo rilevava che nell'ambito della testualità «non possiamo continuare a *rabâcher* per decenni gli stessi concetti» (Ferrari 2010: 37), e metteva mano lei stessa alla revisione di alcune categorie interpretative. Dopo molti studi sugli aspetti specifici, a una sistematizzazione dell'ampia materia l'autrice ha provveduto con il volume uscito nel 2014. Oggi la spiegazione di Angela Ferrari su come funziona un testo è diventata anche uno strumento agile, come avviene nella collana *Bussole*, utile sia a chi si avvicina alla materia per poi approfondirla sia a chi, come gli insegnanti, propone percorsi didattici per la comprensione e la scrittura di testi.

Nelle indagini della Ferrari già in anni passati emergeva come la distinzione classica fra fenomeni coesivi affidati alla superficie linguistica, come le catene anaforiche, e fenomeni della coerenza, non necessariamente visibili alla superficie, non sia sufficiente a descrivere il testo come “prodotto”. Un

primo aspetto interessante è che per la Ferrari i due sistemi costruttivi della grammatica e della testualità, malgrado la loro diversità, si influenzano a vicenda. Significati e forme linguistiche si intrecciano: «se le seconde [le forme linguistiche] hanno un ruolo subalterno dal punto di vista teorico, esse sono cruciali dal punto di vista interpretativo» (p. 13). Nel seguito dirà che «da una parte, la scelta di un particolare movimento testuale determina la selezione di una specifica struttura sintattico-lessicale; dall'altra, la scelta di una particolare struttura sintattico-lessicale può incidere sulla prosecuzione del testo» (p. 24). Si tratta di un'ottica in parte nuova per il pubblico, ma ampiamente esemplificata e commentata, che permette di descrivere un maggior numero di fenomeni. Un secondo aspetto interessante è che per la studiosa nell'«architettura semantica del testo» confluiscono anche aspetti comunicativi che tengono conto dei vincoli della successione tema-rema, o della focalizzazione delle informazioni rispetto all'intenzione complessiva del testo.

Nel nuovo volumetto delle *Bussole*, a partire dalle belle esemplificazioni di che cosa si intenda per «qualità» di un testo (pp. 14-16) e da un rapido esame dei rapporti fra linguistica testuale e retorica antica (pp. 25-31), troviamo una prima presentazione del concetto di «architettura semantica». Il testo infatti combina tre sotto-proprietà: è unitario, cioè riconducibile a un singolo concetto; è continuo, perché caratterizzato da collegamenti semantici di vario tipo; è progressivo, in quanto si sviluppa modificando o accrescendo le informazioni. L'architettura del testo consiste nella combinazione di *Unità Informative, Enunciati, Movimenti Testuali*. «Data una particolare sostanza semantica, sono tipicamente possibili più segmentazioni: la scelta dell'una o dell'altra porta con sé diversi tipi di rilievo comunicativo e differenti tipi di connessione» (p. 35). Ai diversi livelli, gioca un ruolo fondamentale anche la gerarchizzazione consentita dalla subordinazione per gestire il primo e il secondo piano. I fenomeni sintattici hanno anche la funzione di tracciare i confini tra le unità informative e di segnalare la loro gerarchia, così come la punteggiatura ha la funzione di rendere visibile la segmentazione testuale.

L'organizzazione logico-semantica (cap. 4) consente di descrivere analiticamente la coerenza testuale, attraverso l'esemplificazione delle relazioni logiche fra Movimenti Testuali: sia le relazioni di tipo esplicativo, come la motivazione o il contrasto, sia le relazioni di formulazione testuale, come la rettifica o la specificazione (pp. 45 sgg.). Le architetture logico-semantiche del testo poi presiedono ai raggruppamenti di informazioni e alla gerarchia delle diverse parti di testo. Si tratta di aspetti centrali per la comprensione dei testi, aspetti che trovano spazio nei Quadri di riferimento delle prove nazionali (INVALSI) e internazionali (OCSE PISA).

Anche l'organizzazione referenziale del testo (cap. 5) si presenta come un campo di osservazione non scontato, a partire dalla differenza fra relazioni dirette (come le coreferenze pronominali e le catene anaforiche) e relazioni indirette, che poggiano su conoscenze di tipo lessicale, enciclopedico o

testuale, «non sempre facili da distinguere fra loro» (p. 60). Un paragrafo innovativo è quello in cui si mostra come le espressioni referenziali possano avere o meno uno statuto di *topic* (usato qui come sinonimo di *tema*), tanto che la loro presenza si interseca con i diversi tipi di progressione tematica nel testo (pp. 66 sgg.). I riferimenti anaforici, cioè i tradizionali coesivi, si combinano quindi con la successione *topic-comment* e la salienza dei referenti.

In questi primi capitoli i testi sono avvicinati a partire non da modelli formali statici ma da categorie interpretative articolate e capaci di aderire alla concretezza linguistica e testuale. Le conseguenze pratiche di tali analisi sono visibili dai numerosi esempi forniti, ma anche dai capitoli che seguono, in cui alcuni dei concetti proposti vengono utilizzati per l'esame dei tipi testuali, del testo parlato, del testo scritto al computer e del testo letterario.

Quanto ai tipi testuali, soprattutto nel testo espositivo un peso rilevante è dato dall'organizzazione logico-semantica del contenuto, all'interno della quale hanno «particolare importanza relazioni quali la motivazione, la consecuzione e l'esemplificazione» (p. 78), nonché «il gioco fra informazioni (supposte) note e informazioni (supposte) nuove», cioè il tipo di progressione tematica adottato (p. 80). Nel testo argomentativo, «dialogico per definizione», è importante l'organizzazione trasparente della struttura referenziale, ma anche l'uso di «qualificatori» per agire su tutte le componenti dell'argomentazione «modalizzandole: si pensi all'uso di espressioni avverbiali come 'probabilmente', 'molto spesso' ecc.» (p. 85).

Nel testo parlato giocano un loro ruolo soprattutto gli impliciti, la diversa costruzione delle unità di testo rispetto alla scrittura, l'organizzazione peculiare dal punto di vista logico-semantico e referenziale. Dal largo uso della deissi agli enunciati brevi (che nel testo scritto risulterebbero marcati), alla necessità di rilanciare e confermare il discorso, il testo parlato è un atto linguistico particolarmente stratificato. A livello testuale, sono caratteristici del parlato la digressione e il «marcare un referente come macro-Topic utilizzando un enunciato interrogativo» (*chi sono i farisei? I farisei sono...*) (p. 106).

Nel testo scritto al computer (ma il mezzo può essere il tablet o lo smartphone) rileva non soltanto la «variante informale del neostandard», che confina spesso con l'errore *tout court*, quanto una «testualità indistinta» dovuta anche all'uso «interattivo» dei segni di interpunzione: rinunciando alla funzione di segmentazione sintattica, essi introducono «valori illocutivi, impliciti e polifonia» (pp. 119-120). L'idea stessa di testo è poi messa in crisi dall'ipertesto, giacché diventa problematico riconoscerne le caratteristiche fondamentali di continuità e progressione: la testualità è costruita attivamente dal lettore.

Il livello testuale si allarga invece oltre i confini del testo specifico nel caso dei testi letterari, dove è fondamentale l'intertestualità. Ogni opera dialoga – esplicitamente o implicitamente – con altre, anche solo nell'affiorare di elementi che appartengono alla tradizione letteraria. Questo è «il sintomo del

carattere sistemico della letteratura, del fatto che, oltre ad avere come referente il mondo, essa sceglie come referente anche se stessa» (p. 129).

In conclusione, l'idea di testo che affiora da queste dense pagine è articolata e ricca di spunti, anche grazie al serrato dialogo con la bibliografia più recente sugli argomenti esaminati.

### Riferimenti bibliografici

Ferrari, Angela – Emilio Manzotti (2002), *Linguistica del testo*, in Cristina Lavinio (a cura di). *La linguistica italiana alle soglie del 2000 (1987-1997 e oltre)*, Roma, Bulzoni, pp. 413-454.

Ferrari, Angela (2010), *Quale linguistica del testo? Coerenza, coesione, architettura del testo*, in Giuliana Fiorentino (a cura di), *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*, Roma, Carocci, pp. 33-50.

Ferrari, Angela (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Roma, Carocci.

---

## Recensione di Maria G. Lo Duca, *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, Roma, Carocci, 2018

**ZUZANA TOTH**

---

ZUZANA TOTH ([toth@fedu.uniba.sk](mailto:toth@fedu.uniba.sk)) è assegnista di ricerca presso l'INVALSI e incaricata di insegnamenti presso la Univerzita Komenského di Bratislava. I suoi interessi di ricerca riguardano la didattica della grammatica, lo sviluppo della competenza grammaticale e l'apprendimento dell'italiano come L1 e L2.

---

Nel 1997, nell'introduzione all'*Encyclopedia of Language and Education*, van Lier e Corson scrivono: «even though language is fascinating to children and grownups alike, and a constant focus of attention and comment, in school it is often stripped of precisely those things that make it interesting. It is almost a general rule that language is interesting when it is used, but boring when it is taught»<sup>1</sup> (van Lier, Corson 1997: XII). Proprio nello stesso anno esce un libro di Maria G. Lo Duca, dal titolo *Esperimenti grammaticali*, che può essere visto come una risposta ai problemi denunciati da van Lier e Corson, almeno per quanto riguarda l'insegnamento della lingua italiana. L'autrice propone infatti un metodo di insegnamento grammaticale che parte dalla naturale curiosità dei parlanti nei confronti della lingua, per guidarli all'osservazione, alla manipolazione e alla classificazione dei dati linguistici, in modo da renderli consapevoli della straordinaria competenza linguistica

---

<sup>1</sup> «sebbene la lingua affascini tanto i bambini quanto gli adulti e sia oggetto costante di attenzione e discussione, spesso a scuola è deprivata proprio degli aspetti che la rendono interessante. È quasi la regola che la lingua sia interessante quando usata, ma noiosa quando insegnata» (mia la traduzione).

implicita immagazzinata nella loro testa e sollevarla a livello di conoscenza esplicita (Lo Duca 2004: 22). Il percorso di scoperta proposto dall'autrice nel 1997 ha incontrato grande successo: il libro pubblicato da La Nuova Italia è stato riedito da Carocci nel 2004 e ristampato 15 volte, mentre il modello di insegnamento descritto è ancora oggi considerato insuperato (a titolo d'esempio si veda quanto ne scrive Adriano Colombo nell'articolo *Superstizioni grammaticali* pubblicato in questo stesso numero).

*Viaggio nella grammatica* può essere visto come una continuazione di tale percorso, che propone «spunti, suggerimenti, idee» (p. 13) per la riflessione sulla lingua nella scuola primaria. Il punto di partenza è anche in questo caso la curiosità e la competenza linguistica implicita che i bambini già possiedono quando entrano a scuola. Tale competenza è straordinariamente ricca ma, essendo implicita, non è direttamente accessibile all'introspezione. Il ruolo della riflessione sulla lingua è perciò guidare l'attenzione dei bambini in modo da far scoprire loro migliaia di regole grammaticali che hanno già interiorizzato senza rendersene conto. Ad esempio, come osservato nel capitolo 3 dedicato alla scoperta della sintassi, i bambini sono in grado di scegliere la sequenza corretta tra *il mamma, le mamma e la mamma*, senza però saper spiegare che in italiano l'articolo concorda con il nome nel genere e numero. Per far scoprire loro questa regola grammaticale, l'autrice propone di partire dall'osservazione, facilmente ricavabile dai primi testi che si affrontano a scuola, che in italiano i nomi sono accompagnati da "paroline", che possiamo decidere di chiamare "articoli". Se si trovano di fronte a una lista di nomi, maschili e femminili, singolari e plurali, i ragazzi sapranno scegliere l'articolo corretto per ciascun nome, e presto si accorgeranno che l'articolo cambia in base al nome (p. 88). In questo modo si può avviare la riflessione su un aspetto centrale della sintassi dell'italiano, l'accordo. Si tratta dunque di indirizzare l'attenzione dei bambini su regole già immagazzinate nella loro testa, di mettere a fuoco determinate proprietà della lingua utilizzando un tipo di metodo induttivo che appassiona gli studenti, dai più piccoli ai più grandi. L'effetto coinvolgente di questo approccio è confermato da numerose ricerche condotte dall'autrice e dai suoi collaboratori, descritte dettagliatamente nel corso del volume. L'adattabilità di questa metodologia alle classi multilingue, dove non tutti i bambini possono contare su una solida competenza implicita dell'italiano, emerge da ricerche che mettono in evidenza il ruolo centrale della riflessione collettiva nell'apprendimento (Whittle, Nuzzo, 2015).

La prima parte del libro è dedicata a una riflessione sull'utilità di fare grammatica nella scuola primaria, alla descrizione del «metodo delle domande», e alla valutazione delle scelte curriculari dato che, come l'autrice ribadisce più volte, non tutti i fenomeni grammaticali sono accessibili a tutti i livelli scolari. A partire da un'ampia rassegna delle ricerche e sperimentazioni nell'ambito della riflessione sulla lingua nella scuola primaria, e dal confronto con i risultati delle prove INVALSI, il libro suggerisce «una scelta curricolare

di massima [...] focalizzando l'attenzione su alcuni dei temi ritenuti imprescindibili e percorribili già nel ciclo primario» (p. 12). Naturalmente, l'applicazione dei suggerimenti didattici proposti dall'autrice richiede una solida conoscenza teorica degli argomenti che si intendono affrontare in classe. Per questo motivo, la seconda parte del libro introduce il lettore alla ricerca teorica su alcuni aspetti centrali della grammatica italiana, come la sintassi della frase semplice, le parti del discorso, alcuni fenomeni di testualità e la formazione delle parole, offrendo anche un'ampia bibliografia di riferimento per eventuali approfondimenti. A ciascuno di questi temi è dedicato un capitolo, in cui l'introduzione teorica è seguita da una rassegna delle ricerche empiriche sul modo in cui i bambini affrontano il fenomeno linguistico in questione e le implicazioni di queste ricerche per l'insegnamento. Dunque, oltre alla ricchezza delle idee e dei suggerimenti per la riflessione sulla lingua, il libro offre un'introduzione alla ricerca teorica sull'italiano, nonché alla ricerca empirica sulla grammatica nell'insegnamento.

L'autrice, che ha fatto appassionare alla grammatica intere generazioni di studenti, riesce a mantenere un difficile equilibrio tra uno stile accattivante e coinvolgente, e il rigore scientifico. A dimostrazione che il volume è una lettura indispensabile per rendere la lingua interessante e affascinante anche, e soprattutto, quando viene insegnata.

## Riferimenti bibliografici

- Lo Duca, Maria G. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Roma, Carocci (2<sup>a</sup> ed.).
- Van Lier, Leo – Corson, David (a cura di) (1997), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 6 *Knowledge about Language*, Dordrecht, Springer.
- Whittle, Anna – Nuzzo, Elena (2015), *L'insegnamento della grammatica nella classe multilingue. Un esperimento di focus on form nella scuola primaria*, Milano, AltLA.
-



Recensione di Massimo Palermo e Eugenio Salvatore (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze. Atti del secondo Convegno nazionale ASLI Scuola (Siena, Università per Stranieri, 12-14 ottobre 2017)*, Firenze, Franco Cesati Editore, 2019

**EMANUELE VENTURA**

---

EMANUELE VENTURA ([emanuele\\_ventura@hotmail.it](mailto:emanuele_ventura@hotmail.it)), nato a Roma nel 1987, ha conseguito il titolo di dottore di ricerca in storia della lingua italiana presso l'Università per Stranieri di Siena (in cotutela con l'Università del Saarland). Nell'a.a. 2017/2018 è stato docente a contratto presso l'Università di Chieti-Pescara. Dal 2017 insegna materie letterarie nella scuola secondaria superiore. Nelle sue ricerche si è occupato prevalentemente di lingua della medicina medievale e di altri linguaggi tecnici.

---

È notoriamente una questione sempre più attuale e dibattuta, nella comunità scientifica e più in generale nell'opinione pubblica nazionale, quella riguardante il cosiddetto analfabetismo strumentale e di ritorno, cui tanta attenzione ha dedicato, nei decenni scorsi, il compianto Tullio De Mauro: la pubblicazione delle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* nel 1975 (GISCEL 1975) ha dato l'abbrivio a un dibattito che negli ultimi anni ha ottenuto un séguito sempre maggiore, tanto da essere periodicamente rilanciato anche nei principali mezzi d'informazione. Tale risonanza va ricondotta anche, se non soprattutto, ai dati tutt'altro che confortanti offerti dalle ricerche più recenti (a cominciare da quelle fornite dall'OCSE, cfr. OCSE 2016), che collocano gli studenti italiani e le loro prestazioni scolastiche agli ultimi posti tra quelli dei Paesi economicamente sviluppati, obbligando a una riflessione

urgente che, scevra di inutili catastrofismi, possa condurre nel breve periodo a un intervento efficace e duraturo. Una fertile convergenza d'intenti fra scuola e università può e deve offrire le risposte utili ad affrontare la sfida di una nuova educazione linguistica, che risiede anzitutto, come ci ricordano i due curatori del volume, «nel promuovere una sicura padronanza della lingua italiana finalizzata alla comprensione e alla produzione dei testi» (p. 13), tanto più che tale padronanza ricopre un ruolo sociale fondamentale e «viene ormai individuata concordemente come uno dei requisiti fondamentali di cittadinanza» (p. 14).

Alla luce di tali considerazioni, due obiettivi precipui, da un lato quello di fornire alcune linee d'intervento comuni, dall'altro quello di presentare proficue esperienze d'insegnamento, hanno condotto studiosi e docenti di scuola, provenienti da ordini e gradi diversi, a riunirsi nel secondo Convegno nazionale ASLI Scuola, tenutosi presso l'Università per Stranieri di Siena nell'ottobre del 2017. I 43 contributi che ne sono derivati, a carattere sia teorico sia applicativo, sono stati raccolti in cinque diverse sezioni tematiche (capp. II-VI), anticipate da tre relazioni plenarie: nella prima di queste, Luca Serianni (*Scrivere per imparare a leggere, riflessioni sulla scrittura a scuola*, pp. 21-36) pone in rilievo due aspetti essenziali dell'educazione linguistica odierna, ovvero lo sviluppo della competenza testuale e la progressiva acquisizione del lessico, due campi d'intervento quotidiano con cui i docenti di scuola primaria e secondaria devono cimentarsi quotidianamente; fondamentale è, a tal riguardo, che gli studenti siano indotti a confrontarsi con testi scritti di varia natura, così da affrontare anche testi reali (giornali e saggi divulgativi), che ben più di quelli letterari consentono di rafforzare la capacità di comprensione e la padronanza lessicale (la carenza più frequentemente riscontrata fra gli adolescenti della scuola superiore), oltre a colmare lacune di carattere interpuntivo e ortografico. La relazione di Benedetto Vertecchi (*La mano e l'intelligenza*, pp. 37-42), invece, porta alla luce la difficoltà allarmante di molti bambini (tra gli otto e i dieci anni) nel tracciare i segni alfabetici (e più in generale nel compiere operazioni che richiedono il ricorso a una manualità intelligente), rilevando l'importanza della scrittura manuale nel sollecitare «una combinazione di operazioni mentali e di motilità disciplinata e fine che accresce e rinforza la memoria» (p. 39), laddove, al contrario, «la scrittura digitale produce segni più poveri di implicazioni cognitive» (*ibid.*). In maniera complementare a Vertecchi, Francesco Sabatini (*L'occhio e la grammatica*, pp. 43-46) ripercorre le tappe-chiave che, nella storia umana, sono state raggiunte proprio grazie all'invenzione della scrittura alfabetica: la percezione visiva della lingua ha costituito, infatti, la premessa alla costruzione di frasi complesse e di strutture argomentative ampie<sup>1</sup>; questo primo grande passo, a sua

---

<sup>1</sup> Sulla grande avventura umana dell'apprendimento della lettura cfr. almeno lo splendido libro di Wolf (2012).

volta, «ha permesso di “scoprire la grammatica” della lingua» (p. 45), inducendo un numero sempre maggiore di persone a studiare il sistema linguistico codificato e dando così vita alla Scuola.

I tre interventi plenari fanno da introduzione generale a molte questioni più specifiche trattate nei singoli contributi afferenti alle cinque sezioni del libro: nella prima di esse (II. *Riflessioni generali e metodologiche*), la didattica della scrittura è esaminata dal punto di vista teorico. Nello specifico, Valentina Fascia (pp. 49-58) si sofferma sulle principali competenze richieste dalle più recenti *Indicazioni nazionali* del 2010, ricordando opportunamente la fondamentale innovazione di un *long life learning* riguardo all'apprendimento della lingua madre e, più in generale, all'educazione linguistica, che deve peraltro essere concepita come obiettivo trasversale e condiviso di tutte le discipline. Entra ancor più nel merito della questione l'intervento di Luca Rossi (pp. 59-70), che fonda il suo studio sulle esperienze dirette di docenti e studenti, interrogati rispettivamente su quali siano le principali difficoltà insite nell'insegnamento dell'italiano scritto e su quali siano, invece, i presupposti per ottenere dei buoni voti: colpisce a tal riguardo la divergenza di vedute che emerge dal sondaggio, per cui gli aspetti che più di sovente preoccupano gli insegnanti (coerenza, coesione, scelta di un registro adeguato) sono quelli messi spesso in secondo piano dagli studenti, i quali conferiscono un'importanza maggiore a questioni di superficie come la calligrafia e la necessità di non andare fuori traccia. Il problema di un'accorta valutazione (momento notoriamente fondamentale del percorso didattico, tanto per l'allievo quanto per il docente) delle competenze strumentali e testuali è affrontato da Laura Parola (pp. 71-79), la quale suggerisce l'adozione di griglie che, se ben calibrate e preventivamente illustrate agli studenti, possono accrescere la consapevolezza dei discenti. Al medesimo campo è finalizzato lo studio di Claudia Tarallo (pp. 81-92), che analizza le competenze di scrittura degli studenti fondandosi sulla pratica del *film retelling* di estratti muti in bianco e nero, e sperimentando poi dei sistemi di valutazione innovativi (valutazione pentenaria e olistica). La necessità di un progressivo ampliamento guidato del lessico, orchestrato lungo tutto il percorso scolastico, è sottolineata da Daniele D'Aguanno (pp. 93-103), che evidenzia soprattutto l'importanza di promuovere le parole del lessico “accademico” o “della conoscenza”, dal momento che esse rappresentano la componente che «serve alla realizzazione della scrittura scolastica complessa, con la quale gli alunni elaborano pensieri e conoscenze» (p. 95).

La seconda sezione (III. *Gli strumenti tradizionali della didattica*) consta di due soli contributi, dedicati all'analisi della manualistica grammaticale adottata come supporto nell'insegnamento della scrittura: nello specifico, Giuseppe Polimeni e Massimo Prada (pp. 107-120) prestano la loro attenzione, in chiave sincronica e diacronica, ad alcuni celebri manuali scolastici pubblicati nei decenni compresi fra l'Unità d'Italia e gli anni Venti del Nove-

cento (la *Grammatica italiana* di Francesco Giordano Orsini; la *Grammatica di Giannettino* di Carlo Collodi; la *Grammatica e la lingua nelle due edizioni dei Promessi sposi* di Fedele Parri), con un'appendice dedicata alle posizioni innovative di Giuseppe Lombardo-Radice. L'analisi dei testi scolastici è trasferita all'epoca contemporanea da Chiara De Caprio e Francesco Montuori (pp. 121-133), le cui osservazioni sono incentrate su un *corpus* di 13 grammatiche e due "quaderni di scrittura" destinati a studenti della scuola secondaria: si riflette qui soprattutto sul ruolo che i singoli testi attribuiscono alla parafrasi, che resta un'operazione fondamentale non solo come esegesi del testo letterario, ma anche come strumento di comprensione di testi pratici, poiché capace di impegnare aspetti importanti della competenza testuale.

Con la terza sezione (IV. *Nuove tecnologie e didattiche della letto-scrittura*) ci s'inoltra nello studio delle nuove tecnologie, un campo la cui rilevanza è ormai percepita in modo unanime all'interno di una scuola frequentata da perfetti "nativi digitali". L'esigenza più sentita, dinanzi al proliferare di strumenti digitali sempre più complessi (e in grado, almeno in apparenza, di semplificare enormemente la vita di tutti i giorni), è quella di rendere possibile un'interazione efficace tra il bisogno di dar spazio a una didattica innovativa e la necessità di indurre gli studenti a un uso consapevole e fruttuoso delle nuove tecnologie, di cui spesso si evidenziano, a ragione, i risvolti negativi (scarsa capacità di concentrazione, di ritenzione mnemonica, di propensione alla riflessione e all'apprendimento). Gli interventi qui raccolti vanno tutti in questa direzione, proponendo delle proficue sperimentazioni basate su alcuni dei principali mezzi digitali contemporanei. Nel primo contributo, Valentina Fanelli (pp. 137-149) si concentra sul genere testuale tradizionale della lettera, oggi sostituito piuttosto dalla dialogicità immediata di *WhatsApp*: gli esercizi di riscrittura proposti in un confronto tra epistolografia e messaggistica istantanea hanno la capacità di indurre gli studenti a un impiego più consapevole degli strumenti contemporanei, facendo loro scoprire che quanto apprendono a scuola può avere delle ricadute decisive anche su un gesto quotidiano e reiterato come quello della stesura di un messaggio su *WhatsApps*. Tra i mezzi digitali più utili ai fini di una didattica della scrittura ci sono poi i *corpora* linguistici e le *digital libraries*, al centro degli studi di Lina Grossi (pp. 151-160) e Matteo Largaiolli (pp. 161-171): nel primo intervento la riflessione è indirizzata all'interrogazione di testi letterari in versione digitale, cui deve seguire un'attività di ricerca empirica che costituisce la base per dar vita a testi di carattere interpretativo-valutativo; nel secondo, invece, si ricorre a un software specifico, fondato sugli *Scritti e discorsi politici* di Alcide De Gasperi (ALCIDE = *Analysis of Language and Content In a Digital Environment*), per introdurre gli studenti alle caratteristiche del linguaggio politico, favorendo anche in tal caso un'attività costruttiva che, partendo da una lettura attenta dei testi, possa approdare a compiti di rielaborazione scritta di vario genere (*cloze*, glossari, parafrasi, riassunti, ecc.). Altro esperimento di

grande interesse è quello condotto da Mirko Tavosanis (pp. 175-182) attraverso un laboratorio di scrittura (di ambito universitario, ma eventualmente estendibile anche al mondo della scuola) finalizzato alla stesura di voci in *Wikipedia*, uno strumento digitale che offre efficaci opportunità didattiche, soprattutto alla luce del peso notevole in esso esercitato dall'aspetto motivazionale («il vedere pubblicati i propri sforzi può corrispondere a un aumento notevole dell'interesse da parte degli studenti»: p. 181).

Al centro della quarta sezione (*V. Bisogni educativi speciali e nuovi contesti di apprendimento*) troviamo nove studi riguardanti due fra le maggiori sfide che la scuola di oggi si trova ad affrontare nell'insegnamento dell'italiano scritto: da un lato la conformazione, soprattutto in determinati contesti sociali, di classi dall'impronta sempre più plurilingue e multiculturale; dall'altro lato, la presenza, a sua volta caratterizzata da un continuo incremento negli ultimi anni, di studenti con disturbi dell'apprendimento. Anche in un momento storico dominato dagli strumenti digitali, il contributo di Valentina Bianchi e Maria Elena Favilla (pp. 185-194) ci ricorda l'importanza della scrittura manuale come mezzo di sviluppo di numerose abilità linguistiche, cognitive e motorie altrimenti destinate a perdersi. Nel caso di gravi difficoltà nella pratica della scrittura, Paolo Tassoni (pp. 195-202) suggerisce l'adozione di applicazioni digitali in grado di trasformare la voce in testo scritto, con la possibilità di auto-riflettere e di apportare le dovute correzioni al testo frutto di trascrizione. Il recupero e il rafforzamento delle competenze linguistiche ed espressive di bambini della scuola primaria costituiscono il fulcro dell'intervento di Filomena Antonini, Laura Clemenzi e Annamaria Generali (pp. 203-213). I restanti sei contributi sono incentrati sulla didattica della lingua in ambienti plurilingui: in particolare, Elena Bonafé e Adriana Candiotto (pp. 215-224) illustrano un'esperienza didattica di italiano L2 incentrata sul tema dell'apparire e della moda, un argomento in grado di condurre gli studenti a una migliore comprensione di sé, rafforzando al contempo le loro competenze linguistiche al livello di L2 e anche di L1 (nel caso specifico l'inglese). L'analisi di Annalisa Spinello (pp. 225-234) è quindi rivolta ai test di lingua italiana L2 sottoposti agli stranieri per la richiesta del permesso di soggiorno lungo: si tratta di testi che possono fornire una mole notevole d'informazioni per la ricerca nell'ambito della linguistica acquisizionale di apprendenti L2. Il contributo di Michela Dota (pp. 235-243) studia un *corpus* di elaborati prodotti da alunni alloglotti per la partecipazione a un concorso letterario destinato alle scuole di Sesto San Giovanni: andrà rilevato, in tal caso, come la particolare destinazione dei testi «non sottra[gg]a la scrittura giovanile in italiano L2 all'impero dell'oralità, benché sensibilizzi i partecipanti, compresi gli studenti madrelingua, alla consapevolezza diamesica e diafasica» (p. 242). Due saggi, rispettivamente di Yang Ni (pp. 245-255) e di Giuseppe Paternostro, Vincenzo Pinello e Yang Lin (pp. 257-266) sono poi dedicati all'apprendimento dell'italiano scritto da parte di studenti sinofoni:

una realtà, questa, contrassegnata da una crescita esponenziale in ambito universitario (anche grazie a programmi di cooperazione scientifica tra Italia e Asia quali *Marco Polo* e *Turandot*), tanto in contesti di Italiano L2 quanto di italiano LS. Chiude la sezione un esperimento di analisi delle competenze valutative di studenti d'italiano L1, che sono stati chiamati a valutare, tramite apposita griglia, gli elaborati scritti di studenti universitari d'italiano LS aventi lo slovacco come L1 (di Sergio Lubello e Claudio Nobili, pp. 267-275).

L'ultima e più corposa sezione (VI. *Suggerimenti dall'esperienza in aula*), costituita da ben 20 interventi, permette di riflettere su esperienze e percorsi didattici messi in atto in ordini e gradi scolastici diversi (dalle elementari al liceo), offrendo spunti operativi e indicazioni di grande utilità per un rinnovamento delle strategie impiegate nell'insegnamento dell'italiano. Di rafforzamento delle competenze e di laboratori di scrittura nella scuola elementare si occupa Paola Borghi (pp. 279-288), mentre i saggi di Anna Rinaldin (pp. 289-299) e Silvia Demartini e Simone Fornara (pp. 301-311) avanzano delle proposte di lavoro utili per indurre i ragazzi di scuola media a un uso più consapevole dei diversi registri linguistici e del lessico; l'attenzione di Bianca Barattelli (pp. 313-322) è invece rivolta ai licei e alla realizzazione di testi indirizzati a bisogni comunicativi reali o di tipo professionale (CV, mail, scritture sul web, progetti, resoconti). Tra le esigenze più frequentemente rilevate all'interno del volume c'è quella di mirare allo sviluppo delle competenze di scrittura in alcuni registri linguistici specifici, alternativi rispetto a quelli letterari o più tradizionali: a tale esigenza cercano di rispondere gli studi di Michele Ortore (pp. 323-333) sul discorso scientifico, di Annalisa Pirazzo e Maria Silvia Rati (pp. 335-345) sul testo burocratico (in contesto scolastico e universitario), di Alberto Sebastiani (pp. 347-355) su quello storico (finalizzato alla creazione di un *ebook* di storia romana tramite *flipped classroom*), di Loredana Palma (pp. 357-371) sull'elaborazione di un testo drammatico e sulle varie fasi del processo di *brainstorming* condotto dagli studenti, di Elena De Santis e Luigi Spagnolo (pp. 365-371) sul rapporto fra produzione orale e sua rielaborazione scritta. Seguono altri esperimenti didattici volti al rafforzamento delle competenze di scrittura: Fabio Ruggiano (pp. 373-382) propone un modello di curricolo didattico fondato sui meccanismi della scrittura argomentativa; Daniela Graffigna (pp. 383-390) evidenzia la particolare efficacia del cosiddetto scritto "su consegna" (consistente nel richiedere allo studente determinate caratteristiche sintattiche, lessicali o testuali: cfr. Serianni, Benedetti 2009: 83) e delle scritture "imitative", nelle quali il vincolo formale è ricavato da altri scritti; in modo analogo, Daniela Notarbartolo (pp. 391-401) propone una tipologia di esercizi innovativi, basati sul concetto di "grammatica per scrivere" e in grado di rendere la sintassi un vero strumento di scrittura, non soltanto un fenomeno da ricondurre all'analisi del periodo; Cecilia Demuru (pp. 403-412) presenta invece un intervento didattico finalizzato al corretto uso di modi e tempi verbali. Alcuni contributi successivi sono

poi dedicati a generi testuali specifici, che possono divenire un mezzo fruttuoso di educazione linguistica, quali la recensione (Elisa De Roberto e Oriele Orlando: pp. 413-423), di cui il web, col suo proliferare di valutazioni legate a beni e servizi di ogni genere, rischia oggi di trasmettere un modello del tutto alterato; il tema di fantasia, che, come suggerisce Michele Colombo (pp. 435-442), può presentare il grande vantaggio di potenziare l'adozione di parole afferenti al vocabolario comune (in aggiunta a quelle appartenenti al lessico di base); il tema di immedesimazione, nel quale, secondo quanto sperimentato da Alessandro Italia (pp. 443-451), lo studente è indotto a prendere la posizione del personaggio di un testo precedentemente analizzato con l'ausilio del docente; la costruzione di un racconto "a catena" (Cristina Vannini, pp. 453-461), tramite il quale ciascuno studente ha la possibilità, mentre è chiamato a comporre un capitolo della storia, di esprimere sé stesso e la sua individualità; la vignetta umoristica, che può a sua volta divenire uno strumento didattico di successo (per la produzione scritta, ma anche per il ripasso della grammatica e, non ultimo, per creare un'atmosfera positiva e partecipativa all'interno della classe) nell'esperienza esposta da Maria Rosaria Francomarco (pp. 463-471). Ulteriori aspetti della testualità finalizzati ad accrescere la consapevolezza linguistica degli studenti sono infine affrontati da Samuela Brunamonti (pp. 425-434) e da Sara Bersezio (pp. 473-483) tramite dei programmi didattici mirati ad acquisire una maggiore consapevolezza linguistica nel campo, rispettivamente, della metafora e delle espressioni idiomatiche (a loro volta frutto, il più delle volte, di associazioni metaforiche o di similitudini).

Il volume, in definitiva, mette a disposizione un ampio corollario di riflessioni, suggerimenti ed esperienze didattiche di varia natura, che possono indirizzare in maniera convincente e innovativa l'insegnamento futuro dell'italiano nella scuola, tenendo in gran conto non solo le difficoltà più diffusamente riscontrabili fra gli studenti di oggi (a cominciare dalle carenze lessicali e dalla scarsa propensione a distinguere i vari registri della lingua e le sue variazioni diafasiche), ma anche le sfide recate dai grandi fenomeni socio-culturali e dalle rivoluzioni tecnico-scientifiche che contrassegnano l'epoca contemporanea (classi a forte connotazione plurilingue, comunicazione digitale).

## Riferimenti bibliografici

GISCEL (1975), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (<https://bit.ly/2Uvq8Ea>).

OCSE (2016), *What does low proficiency in literacy really mean?*, Adult Skills in Focus (<https://bit.ly/2LgU3MC>).

Serianni, Luca – Benedetti, Giuseppe (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci.

Wolf, Marianne (2012), *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Milano, Vita e Pensiero (ed. orig. 2007).

---

## Recensione di Alan Pona, Sara Cencetti e Giulia Troiano (a cura di), *Fare grammatica valenziale nella scuola delle competenze*, Napoli, Tecnodid, 2018

**RAFFAELLA SETTI**

---

RAFFAELLA SETTI ([setti@crusca.fi.it](mailto:setti@crusca.fi.it)) è docente di Linguistica italiana all'Università di Firenze. Collabora stabilmente con l'Accademia della Crusca svolgendo attività di Consulenza Linguistica via web e partecipando al coordinamento editoriale del periodico semestrale «La Crusca per voi». Si occupa in particolare di italiano contemporaneo nella comunicazione cinematografica e radiofonica, e di terminologia tecnica seicentesca. Ha recentemente pubblicato *La scoperta della lingua italiana. Linguistica per insegnare nella scuola dell'infanzia e primaria* (Firenze, Cesati, 2019).

---

Il volume, dedicato al modello della grammatica valenziale, offre un nuovo strumento di grande rigore e utilità didattica per gli insegnanti che vogliono approfondire le potenzialità di questo approccio alla sintassi di frase e che siano alla ricerca di spunti e nuove proposte già collaudate nelle classi, peraltro con ottimi risultati. Infatti, benché si abbiano conferme sempre più diffuse dell'efficacia del modello valenziale, persistono ancora notevoli resistenze, da parte degli insegnanti ma anche delle famiglie, ad abbandonare il sistema tradizionale che, per quanto mostri i suoi limiti soprattutto rispetto ai nuovi bisogni educativi dei nativi digitali in prospettiva inclusiva, resta un approdo conosciuto e rassicurante da cui sembra molto difficile allontanarsi.

Gli autori di questo libro partono invece dal presupposto che i tempi siano maturi per proporre agli insegnanti percorsi strutturati esclusivamente su questo modello, che si sviluppino in piena autonomia rispetto alla sintassi di frase tradizionale, senza compromessi ibridi. I fondamenti teorici sono ormai

solidi, frutto di approfondite riflessioni e rigorose verifiche, e le moltissime sperimentazioni nella realtà delle classi multilingui e a bisogni diversificati, in una prospettiva di curriculum verticale, hanno dato risultati più che incoraggianti. Il libro armonizza molto bene proprio questi due aspetti, inscindibili in ogni intervento educativo, solidità teorica e praticabilità didattica, in un'articolazione che lascia passare il lettore, in modo quasi naturale, dai principi formali all'applicazione concreta, a dimostrazione di come un modello ben strutturato abbia insite le potenzialità per farsi metodo.

La prima sezione, *Riflessioni*, si compone di cinque saggi che presentano le basi teoriche del modello secondo diverse prospettive: i primi due interventi di Cristiana De Santis e Carmela Comodeca offrono un quadro sintetico, ma rigoroso e saldamente ancorato agli impieghi didattici, della grammatica valenziale; il contributo di Maria Teresa Stancarone insiste opportunamente anche sulla coerenza del modello valenziale con quanto previsto dalle *Indicazioni Nazionali*: partire dalle competenze dell'alunno, stimolare la riflessione e fornire strumenti necessari all'alfabetizzazione funzionale; anche Pamela Pelagalli, Alan Pona e Alessandra Viani mostrano come esso risponda alle esigenze di una educazione linguistica inclusiva. Chiude questa prima sezione il saggio di Giuseppe Faso che ci offre un affaccio sull'insegnamento del latino in cui la grammatica valenziale si è rivelata molto efficace nel ridurre drasticamente lo sforzo mnemonico e ripetitivo tipico della didattica tradizionale delle lingue classiche.

La seconda sezione, *La grammatica valenziale in classe*, aperta da un saggio introduttivo di Alan Pona e Giulia Troiano, attraverso una ricca gamma di schede di progettazione di unità di lavoro / apprendimento (sperimentate dalla terza classe primaria fino all'ultima classe della secondaria di primo grado e organizzate in un utilissimo glossario alfabetico di tecniche da sperimentare), intende mostrare come la grammatica valenziale, con la centralità che riserva al verbo, restituisca alla competenza del parlante un ruolo di primo piano nell'esperienza metalinguistica e recuperi lo stretto rapporto tra corpo, pensiero e linguaggio: il verbo è inteso infatti come il fulcro dal quale si irradiano e trovano la loro sistemazione i dati percepiti dal corpo, trasformati in immagine mentale grazie alla forma che il linguaggio attribuisce loro. Il ruolo dell'insegnante è quello di una guida dialogante che accompagna i suoi allievi nel percorso di scoperta, sollecitandoli alla verifica di ogni intuizione e alla riflessione critica su ogni passaggio. Si sottolinea opportunamente quanto il modello valenziale si dimostri molto "amichevole", con possibilità di drammatizzazione da parte dei bambini: il verbo diventa "visibile" e manifesta così tutta la sua potenza di "motore" della frase, capace di attivare gli elementi interni al nucleo. In questo modo la frase si sviluppa su uno schema radiale, in una forma più simile a quella del funzionamento del cervello e i colori aiutano nella distinzione e memorizzazione delle diverse funzioni. Fare grammatica in questo modo permette di abbandonare la pratica mnemonica

dell'apprendimento delle regole, impiegando invece, in un approccio induttivo, il canale visuo-percettivo e il metodo stimolante del problem-solving, in un'alternanza-commistione di modalità diversificate che va incontro ai diversi stili di apprendimento degli alunni e si rivela quindi altamente inclusiva.

L'ultima sezione, *Strumenti*, curata da Alan Pona e Sara Cencetti si presenta come un sillabo verticale, dalla terza classe della primaria alla terza della secondaria di primo grado, con i contenuti in progressione per affrontare una riflessione metalinguistica sulla frase secondo il modello valenziale, corredato da un modello di griglia di osservazione / rubrica valutativa molto dettagliato e preciso.

Mi sento di ribadire quello che avevo scritto nella *Prefazione* di questo libro (p. 6): si tratta di «uno strumento che ancora mancava e che si rivelerà senza dubbio di grande aiuto per gli insegnanti alla ricerca di metodi alternativi, rigorosi ed efficaci, nella loro coraggiosa e impareggiabile impresa di educatori linguistici».

---



## Recensione di Raffaella Setti, *La scoperta della lingua italiana. Linguistica per insegnare nella scuola dell'infanzia e primaria*, Franco Cesati Editore, Firenze, 2019

**A. VALERIA SAURA**

---

A. VALERIA SAURA ([avsaura@gmail.com](mailto:avsaura@gmail.com)) già docente di lettere, lavora da diversi anni presso l'Accademia della Crusca, dove si occupa delle attività relative alla scuola. In particolare coordina i corsi di formazione per insegnanti. Svolge seminari e incontri sulla didattica dell'italiano in Italia e all'estero. È coautrice del capitolo *Verificare la comprensione del testo: alcuni suggerimenti*, in *Per una didattica mirata della lingua*, a cura di Sandra Covino, Cesati, 2017, e de *Il libro della valutazione. Strumenti e risorse per insegnare*, in Stefano Prandi, *La vita immaginata. Storia e Testi della Letteratura italiana*, Milano, Mondadori Scuola, 2019.

---

Il volume, rivolto ai futuri educatori e insegnanti, fa parte di una collana intitolata *Pillole* e, proprio come un farmaco da inghiottire, vuole rendere l'operazione più piacevole, aiutando a «trasmettere a dei bambini i fondamenti della lingua in una forma semplice, rigorosa ma essenziale», perché «la chiarezza nella trasmissione del sapere è il traguardo di un cammino di conoscenza lungo e complicato» (p. 11). Per raggiungere tale obiettivo, non sempre facile da realizzare, bisogna insegnare a “scoprire” la lingua italiana, cioè a vedere i complessi meccanismi che la regolano, ma che ancora non siamo stati capaci di tirare fuori, per comprenderli e rifletterci sopra. Il manualletto propone quindi un percorso affascinante per stimolare i bambini a smontare e rimontare le varie parti che compongono la lingua materna, aiutandoli a far emergere tutto quanto già sanno in quanto parlanti, senza esserne consapevoli.

Il viaggio prende avvio da alcune nozioni di base sulla nascita della linguistica storica, per passare alla fase del riconoscimento e dell'apprendimento del linguaggio, soffermandosi sulle strette relazioni tra cervello, linguaggio e movimento. Prosegue con i suoni (come si riproducono e quanti sono) e le lettere che servono a tradurli in scrittura, smontando la convinzione che l'italiano si scrive sempre come si pronuncia. Un paragrafo affronta poi la tappa della scrittura a mano e dell'insegnamento delle abilità grafico-scrittorie, passaggio di cui l'autrice ribadisce con forza l'importanza. Infatti, la scrittura a mano, e soprattutto la scrittura in corsivo, mette in funzione il collegamento tra il pensiero e la sua realizzazione grafica: processo che ha bisogno di tempi distesi e di allenamento costante e, qualunque sia il metodo prescelto, è importante che sia graduale e che segua le tappe evolutive dei bambini. Solo così potrà diventare un'attività cognitiva stabile e porterà alla memorizzazione della forma delle lettere e alla scrittura vera e propria, straordinaria «capacità umana di lasciare segni [...] con cui esprimere e conoscere la realtà e chiave per entrare nella lingua stessa» (p. 60).

Dopo queste tre tappe, che corrispondono ai primi tre capitoli, si arriva all'ascolto e alla lettura a voce alta da parte dell'adulto, che accompagnerà i bambini verso la scoperta di testi sempre più complessi e ricchi di significati, sia poetici che narrativi, sia orali che scritti. I testi narrativi, come è noto, appartengono al mondo dei bambini fin dai primi anni, sotto forma di fiaba, favola, filastrocca e racconto. La pratica dell'ascolto e della lettura di questi testi, raccontati e letti dalla viva voce dell'adulto ed anche cantati e recitati tutti insieme, porterà i bambini al desiderio di scrivere, e allora è necessario stimolarli con attività mirate, guidandoli gradualmente nella scoperta delle proprietà fondamentali necessarie all'ideazione e alla realizzazione di un testo. Ma non è finita. A questo punto l'autrice, dopo essersi soffermata sulle altre tipologie testuali, sottolinea come anche la conquista di una lettura autonoma passa attraverso un esercizio continuo, che inizia da una fase più strumentale e attraversa tutto l'arco della vita, al fine di arrivare a una comprensione sempre più profonda e coinvolgente.

Abbiamo visto fin qui in che modo comincia il percorso formativo, prima della scuola e all'inizio della scuola, e come debba perfezionarsi la scoperta del funzionamento della lingua, di quel sistema che regola la composizione e la combinazione delle parole, cioè la sintassi. Arriviamo quindi al passaggio dal testo alla frase, momento in cui gli insegnanti devono scegliere quale modello grammaticale adottare. L'autrice, a questo riguardo, dà un'indicazione assai convincente: basandosi su ampie e positive sperimentazioni, propone senza indugio il modello valenziale, «sempre con la precauzione per cui l'approccio dei bambini con la frase, nella sua forma "creata in laboratorio" a scopo didattico secondo il modello delle valenze, non avvenga prima della terza/quarta primaria e preveda un percorso modellato sulle curiosità dei bambini, senza alcuna spiegazione formale esplicita» (p. 81). Noi aggiun-

giamo che l'argomento viene trattato in modo agile, ma completo e rigoroso, con semplicità e chiarezza, ma anche con precisione e sistematicità scientifica: riteniamo quindi che un insegnante che legge per la prima volta questa breve introduzione alla grammatica valenziale possa coglierne immediatamente le potenzialità didattiche e sia stimolato a sperimentarlo nella sua classe.

L'ultimo capitolo tratta l'universo delle parole, e analizza le relazioni di significato, le categorie lessicali e le regole di formazione, derivazione e composizione. E qui, insieme agli interessanti suggerimenti, percorsi e proposte di riflessione per l'acquisizione e l'ampliamento del lessico, segnaliamo il paragrafo sui dizionari, intitolato *Dove si raccolgono le parole: i dizionari, tipi e uso*, in cui si spiega quanti dizionari abbiamo a disposizione, a seconda del genere di informazioni che contengono, come sono fatti e come vengono inseriti i lemmi. Indicazioni date quasi sempre per scontate, ma spesso sconosciute a molti bambini, e non solo.

---



Recensione di Matteo Viale (a cura di),  
*Tecnologie dell'informazione e della  
comunicazione e didattica dell'italiano*,  
Bologna, Bononia University Press, 2018  
(*Didattica dell'italiano*, 2)

**GABRIELE CATANI**

---

GABRIELE CATANI ([catani.gabriele1@gmail.com](mailto:catani.gabriele1@gmail.com)) è laureato in Scienze Economiche per l'ambiente e la cultura presso l'Università Cattolica di Milano e in Italianistica, Culture Letterarie Europee e Scienze Linguistiche presso l'Università di Bologna, con una tesi sull'uso di attività del *coding* per l'apprendimento linguistico. Appassionato di approcci interdisciplinari alla conoscenza, i suoi principali interessi vertono su linguistica e letteratura italiana e sull'applicazione delle nuove tecnologie alla didattica.

---

Le sperimentazioni in ambito didattico delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) per l'insegnamento dell'italiano possono dare buoni frutti se usate in modo produttivo e consapevole. Da questo principio è animato il gruppo di ricerca italiano raccolto attorno al progetto europeo *E-Learning Novelties towards the Goal of a Universal Acquisition of Foreign and Second Languages* (E-LENGUA), progetto Erasmus+ finanziato dall'agenzia dell'Unione Europea EACEA tra il 2015 e il 2018. Il volume *Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e didattica dell'italiano* raccoglie i risultati di varie sperimentazioni nate in questo contesto in cui diverse applicazioni tecnologiche sono state testate e osservate in classe e ne è stato verificato il gradimento, sempre con risultati positivi, da parte di insegnanti e alunni.

Il curatore del volume, Matteo Viale, nel saggio di apertura sottolinea che adoperare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC, in acronimo) in classe «non è automaticamente sinonimo di innovazione didattica:

questa è legata al cambiamento dei riferimenti concettuali alla base delle pratiche didattiche e non alla semplice introduzione di strumenti informatici» (p. 12). Tuttavia, le TIC permettono di raggiungere tre obiettivi: possono cioè avere un impatto positivo sulla motivazione ad apprendere, sull'organizzazione del compito (*task*) o migliorare il tipo di abilità linguistiche coinvolte (*skill*). Gabriele Benassi approfondisce il concetto nel suo contributo: l'uso delle tecnologie coinvolge maggiormente gli studenti perché diventano loro stessi i creatori-fruitori del prodotto digitale. Si può ad esempio realizzare un laboratorio di scrittura con Google Drive o un percorso di *project based learning* al fine della creazione di *ebook*, *blog* o siti web; oppure si può far esercitare l'oralità con *Spreaker*, un'app web che consente di simulare una trasmissione radiofonica.

Le sperimentazioni di cui il volume dà conto vanno tutte in questa direzione: troviamo il contributo di Zuzana Toth, il cui obiettivo è quello di stimolare la capacità di riflessione sulla lingua di studenti fra i 13 e i 15 anni attraverso la creazione di video tutorial, così da esplorare i fattori che rendono difficile agli studenti rispondere alle domande Invalsi di riflessione sulla lingua. Uno dei fattori preso in considerazione è stato il coinvolgimento, inteso sia come la volontà di lavorare in gruppo sia come ricorso alla conoscenza e competenza linguistica durante lo svolgimento del compito. Gli studenti, divisi in piccoli gruppi, hanno girato dei video tutorial in cui spiegavano come rispondere ai vari quesiti, integrati da un'intervista semi-strutturata condotta dalla ricercatrice. I risultati mostrano che le risposte sono state più accurate quando era presente un buon coinvolgimento socio-affettivo che consentiva di richiamare razionalmente i criteri utili allo svolgimento del compito. La discussione guidata a seguito della realizzazione dei video, in cui il ricercatore guida i ragazzi alla ricerca della soluzione corretta, rappresenta una proposta metodologica che potrebbe stimolare l'analisi delle strutture linguistiche in modo da aumentare la competenza esplicita e la motivazione.

Nel secondo studio proposto, Barbara Lamaddalena riporta i risultati dell'utilizzo di *Spreaker*, app che ha consentito ai ragazzi di esporre un argomento in forma di *podcast*, allenando così la loro capacità di esprimersi per via orale. Ad esempio, il contributo documenta il caso di una classe in cui una parte del programma di letteratura italiana, il *dolce stil novo*, è stata affrontata anche attraverso l'utilizzo del *podcast*, di modo che gli studenti ne parlassero fra loro in modo colloquiale e informale. I risultati sono stati positivi: si è infatti osservato il maggior coinvolgimento degli studenti rispetto a una lezione tradizionale, che ha portato a un maggior interesse verso il tema trattato; l'utilizzo del microfono ha poi avuto una valenza educativa, portando la discussione a essere "ordinata", grazie al rispetto dei turni di parola e alla necessità di esprimersi in modo comprensibile.

Non mancano i *social network*: Annarita Miglietta riporta i risultati di un esperimento con *Twitter*. La Società Dante Alighieri, fra l'agosto e il novembre

2013, ha sfidato i suoi lettori a riassumere in 140 caratteri il contenuto di una novella del *Decameron*. L'autrice analizza numerosi *tweet* scritti da studenti di scuola secondaria di secondo grado, fra cui solo pochi, per varie ragioni, si rivelano una sintesi soddisfacente ed efficace. Ciò è stato interpretato come la diretta conseguenza di uno scarso insegnamento a scuola della capacità di sintesi, che andrebbe dunque rivalutata anche alla luce delle potenzialità tecnologiche. Il contributo di Miglietta stimola riflessioni riguardo a questo specifico tema dell'insegnamento dell'italiano, con spunti utili per attività in classe.

La didattica con il fumetto è studiata nel contributo di Enrico Bononcini: dal fumetto al testo breve, all'inserimento di dialoghi nei *balloon* fino ad arrivare alla creazione di una pagina originale con un'app per la creazione di fumetti. La produzione di fumetti è risultata efficace come strumento di approfondimento della variabilità linguistica diafasica e potrebbe essere utilizzata come mezzo di conversione da generi letterari più impegnativi, come il romanzo o la poesia.

A seguire, Giuseppina Lenoci dà conto di varie sperimentazioni in classe impiegando il modello di *Cl@sse 2.0 mixed&mobile* ideato dal Servizio Marconi dell'Ufficio Scolastico dell'Emilia-Romagna. L'ambiente misto di *notebook* e *tablet* ha permesso, con un approccio collaborativo in modalità sincrona, la riscrittura della trama di un cortometraggio e la progettazione di un cortometraggio da zero. Durante la prima fase, l'accento è stato posto in particolare sulla revisione dei testi, che ha visto i vari gruppi di ragazzi sostituirsi all'insegnante nella correzione reciproca, mentre nella seconda fase è stata privilegiata la creatività. Viene anche menzionata un'interessante esercitazione sui vari tipi testuali utilizzando lo schema dello spot pubblicitario, così da fondere insieme testo argomentativo, descrittivo ed espositivo.

Alcuni contributi del volume sono poi dedicati a descrivere esperienze nel campo dell'italiano lingua seconda. Il lavoro di Eliana Leonetti prende in esame la leggibilità di un testo disciplinare in italiano per studenti stranieri, in particolare lo studio della geografia in italiano L2. La proposta didattica è stata semplice ma efficace: i capitoli presenti sul manuale relativi agli Stati di provenienza dei ragazzi stranieri sono stati riscritti in forma semplificata dagli studenti italofoeni utilizzando *Word*. Ciò ha incrementato la collaborazione, la motivazione e il senso di responsabilità della classe.

Arianna Welisch espone invece i risultati di un laboratorio con migranti adulti richiedenti asilo. L'impiego del *digital storytelling* ha avuto l'obiettivo di allenare le loro competenze orali e quindi renderli capaci di presentarsi e di parlare delle proprie esperienze lavorative. Sono stati realizzati dunque dei curriculum in forma di video, sia per potenziare l'aspetto motivazionale, sia per esercitare il parlato in lingua straniera, sia, infine, per sviluppare l'alfabetizzazione digitale. Il montaggio finale dei video è stato realizzato dai partecipanti, al termine di attività integrative di videoscrittura e lavori di gruppo. La

competenza linguistica, la fiducia in sé e la motivazione sono migliorate, il tutto impiegando un solo computer.

Martina Russano riporta invece la sua esperienza con la realtà aumentata attraverso l'utilizzo dell'app *Aurasma* e altre applicazioni. La prima attività didattica ha visto gli studenti universitari stranieri alle prese con i luoghi di interesse di Bologna: una volta raggiunto il luogo indicato è bastato puntare la fotocamera dello smartphone su un punto specifico perché un video con attività linguistiche comparisse sullo schermo. Si è proseguito lavorando sull'ortografia e sul riconoscimento della corretta pronuncia di parole, per terminare con la riscrittura personale del finale di un cortometraggio. La realtà aumentata ha motivato gli studenti per il suo contributo innovativo, anche se alcune attività avrebbero potuto essere svolte al computer ricorrendo a programmi adatti allo scopo.

Il volume si conclude con i due contributi di Federica Murino e Francesco Trombetta sull'uso di app a scopo di *gamification*. Murino ha testato l'app *Kahoot!* in varie classi di ragazzi di età compresa tra gli 11 e i 15 anni per lavorare sull'ampliamento del lessico. Inizialmente gli studenti hanno risposto a domande già pronte sull'argomento prescelto per poi in seguito crearle in autonomia loro stessi. Si è lavorato su tre aspetti del lessico: relazioni paradigmatiche, espressioni idiomatiche e campi semantici. I piccoli traguardi raggiunti sono senz'altro interessanti: i ragazzi del professionale, cercando su Google "parole difficili" e creando quiz efficaci, sono entrati in contatto con un lessico estraneo alle loro esperienze; i liceali si sono resi conto delle ambiguità legate alle espressioni idiomatiche, dal momento che alcuni errori nella scrittura dei quiz portavano a risposte ambigue, oggetto di opportuna riflessione. L'ultima fase della sperimentazione, che ha previsto in ogni classe un torneo a squadre, è stata proficua in termini di risultati, in quanto un premio significativo per i vincitori ha sì rappresentato una motivazione estrinseca, ma ha migliorato le prestazioni anche a causa di un maggior coinvolgimento. Punti di forza riconosciuti sono stati la motivazione, anche grazie alla possibilità di utilizzare lo *smartphone*, e un approccio ai contenuti più leggero ma comunque efficace.

Infine, Francesco Trombetta presenta un possibile utilizzo della *G Suite for Education* in un'ottica di *gamification* per l'insegnamento dell'italiano. E così il foglio elettronico dell'app *Fogli* si trasforma in un tabellone in cui segnare i punti ottenuti a seguito delle "missioni" didattiche, con tanto di *badge*; questi riconoscimenti virtuali stimolano la competizione, così che un ulteriore foglio potrebbe mostrare la classifica dei "giocatori". *Moduli* è invece trasformabile dal docente in un'app di creazione di quiz: testi, immagini e video possono essere inseriti nelle domande, anche se, per una *gamification* efficace, è consigliabile ricorrere anche ad altre app, per esempio *Presentazioni*, il cui supporto multimediale fornito permette di trasferire meccaniche di gioco e di *storytelling* alla didattica. E nel caso si voglia personalizzare ancora di più il proprio

lavoro, *Sites* permette di realizzare un vero e proprio sito in cui inserire tutto il materiale didattico.

Un elemento che accomuna tutti questi esperimenti con le TIC coincide con un importante risultato raggiunto: la motivazione e il coinvolgimento di docenti e studenti nell'esercitare e sviluppare, direttamente o indirettamente, competenze linguistiche. L'obiettivo delle TIC a scuola non è quello di sostituire la lezione tradizionale, bensì di integrarsi ad essa, donando agli studenti stimoli e capacità nuove. La scuola di oggi ha l'importante compito di insegnare a padroneggiare la tecnologia, non solo per imparare nozioni meramente teoriche: le TIC rilasciano il loro massimo potenziale quando in classe si lavora in maniera collaborativa, a gruppi, sia durante il processo di produzione che in quello di revisione e valutazione. Questo significa che è possibile aumentare le capacità relazionali, gestionali e operative di bambini e adolescenti, così che questa scoperta di facoltà del sé prima sconosciute attivi un apprendimento per errori e scoperta che si traduce in una maggiore motivazione all'apprendere. E si scopra, per così dire, che ciò che si impara a scuola non è un inutile baule destinato ad essere dimenticato nella soffitta della mente.

---

