



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

ISSN 2704-8128

Italiano a scuola

2020/2

Italiano a scuola

ISSN 2704-8128

<https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/v2-n1-2020>

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 2 (2020)

Editoriale

La didattica dell'italiano ai tempi del distanziamento sociale I-VI
Roberta Cella, Matteo Viale

Ricerca

I connettivi testuali nella didattica scolastica: riflessioni e proposte 1-18
Maria Silvia Rati

Il gioco e la dimensione metalinguistica: riflessioni sull'insegnamento grammaticale 19-38
Giulia Addazi

L'italiano scolastico in un corpus diacronico di produzioni scritte di alunni della scuola elementare (1933-2016) 39-102
Stefania Cisternino

La variabilità linguistica delle risposte a domande aperte di comprensione del testo nelle prove INVALSI computer based 103-130
Elia Leonetti, Matteo Viale

Discussioni ed esperienze didattiche

Che cosa fare (e che cosa non fare) dei dati INVALSI 131-142
Alberto Sobrero

Tra alfabetizzazione e competenza testuale: quattro risorse recenti e un'esperienza didattica militante a confronto 143-170
Nicola Zuccherini

<i>Scrivere una fiaba col coding: una sperimentazione didattica con Scratch</i> Gabriele Catani	171-200
<i>Il racconto storico: vivere il passato, guardare con altri occhi il presente</i> Nicoletta Frontani	201-210
<i>Il diario di guerra e di prigionia di Gennaro Parisi (1916-1918): un laboratorio scuola-università</i> Paola Cantoni, Giorgia Penzo	211-238
<i>Potenzialità della didattica dei concorsi scolastici: riflessioni e prospettive</i> Paola Malvenuto	239-248
<i>La mia città: un gioco da tavolo per l'apprendimento dell'italiano L2</i> Alessandra Castorrini, Alessia Caviglia	249-268
<i>Italiano L2 in contesto migratorio. Una proposta didattica</i> Letizia Biondi, Ileana Lo Re	269-290
<i>La numeracy nei percorsi di alfabetizzazione rivolti ad adulti stranieri analfabeti</i> Katia Raspollini	291-304
 Aggiornamento	
<i>"A cura di...". Un ricordo di Adriano Colombo (1938-2019)</i> Cristiana De Santis	305-310
<i>Riassunto e riscritture: uno sguardo alla normativa e alcune riflessioni</i> Alessandro Turano	311-328
<i>Presentazione del Repertorio Italiano di Famiglie di Parole. Dagli etimi ai significati per arricchire il lessico, a cura di Michele Colombo, Paolo D'Achille, Bologna, Zanichelli, 2019</i> Elisa De Roberto	329-336

<p><i>Considerazioni su un recente manuale universitario di Linguistica italiana. A proposito di L'italiano: strutture, usi, varietà, a cura di Rita Librandi, Roma, Carocci, 2019</i> Salvatore Claudio Sgroi</p>	337-354
<p><i>Riflettere sui dati. A proposito di L'istruzione in Italia (Bologna, il Mulino, 2019)</i> Roberta Cella</p>	355-362
<p>Recensione di Paola Bonifacci (a cura di), <i>I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali</i>, Roma, Carocci, 2018 Emanuela Bini</p>	363-366
<p>Recensione di Enzo Caffarelli, <i>Che cos'è un soprannome</i>, Roma, Carocci, 2019 Yorick Gomez Gane</p>	367-370
<p>Recensione di Emilia Calaresu e Silvia Dal Negro (a cura di), <i>Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria</i>, Milano, Officinaventuno, 2018 Valentina Bianchi</p>	371-380
<p>Recensione di Federica Casadei e Grazia Basile (a cura di), <i>Lessico ed educazione linguistica</i>, Roma, Carocci, 2019 Silvia Demartini</p>	381-384
<p>Recensione di Daniele D'Aguzzo, <i>Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori</i>, Roma, Carocci, 2019 Lucilla Pizzoli</p>	385-392
<p>Recensione di Pierangela Diadori (a cura di), <i>Insegnare italiano L2</i>, Firenze-Milano, Le Monnier-Mondadori, 2019 Paolo Nitti</p>	393-396
<p>Recensione di Elena Maria Duso, <i>Grammatica dell'italiano L2</i>, Roma, Carocci, 2019 Maria Cristina Peccianti</p>	397-400

Recensione di Paolo Nitti, <i>La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei</i> , Brescia, Editrice La Scuola, 2018 Elena Ballarin	401-404
Recensione di Daniela Notarbartolo, <i>Padronanza linguistica e grammatica. Perché e cosa insegnare</i> , Loreto, Academia Universa Press, 2019 Ilaria Bonomi	405-412
Recensione di Luca Serianni, <i>Il sentimento della lingua. Conversazione con Giuseppe Antonelli</i> , Bologna, il Mulino, 2019 Veronica Bagaglino	413-418
Recensione di Salvatore Claudio Sgroi, <i>Gli Errori ovvero le verità nascoste</i> , Palermo, Centro di studi filologici e linguistici siciliani, 2019 Alfio Lanaia	419-422
Recensione di Lilia Andrea Teruggi, <i>Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica</i> , Roma, Carocci, 2019 Paola Borghi	423-428
Recensione di Matteo Viale (a cura di), <i>Esperienze di e-learning per l'italiano: metodi, strumenti, contesti d'uso</i> , Bologna, Bononia University Press, 2018 (<i>Didattica dell'italiano</i> , 1) Alessandro Iannella	429-432

La didattica dell'italiano ai tempi del distanziamento sociale

ROBERTA CELLA E MATTEO VIALE

The teaching of Italian at the time of social distancing

ROBERTA CELLA (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) 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](#)

Con questo secondo fascicolo di «Italiano a scuola» prosegue la pubblicazione, inaugurata lo scorso anno, di una rivista interamente dedicata all'insegnamento della lingua italiana nei diversi contesti scolastici. Resta immutato l'impianto editoriale, con una prima sezione che ospita lavori di ricerca, una seconda con interventi di discussione e lavori di taglio maggiormente empirico, intesi a condividere criticamente esperienze didattiche legate all'educazione linguistica, e una sezione di aggiornamento, con riflessioni su documenti ufficiali della scuola legati all'insegnamento linguistico e presentazioni di libri editi tra il 2018 e i primi mesi del 2020.

Capita però che questo numero della rivista esca in un momento estremamente particolare per l'Italia e il mondo, in cui sono sotto gli occhi di tutti le pesanti ricadute sul sistema educativo dell'emergenza sanitaria legata al Covid-19: lezioni in presenza sospese, test INVALSI rimandati, prove di fine ciclo stravolte rispetto alla loro impostazione ufficiale. In buona sostanza, questo fascicolo della rivista si trova suo malgrado a dar conto in modo per forza di cose disallineato dalla realtà contingente di attività didattiche oggi impossibili da realizzare e ad analizzare test standardizzati ed esami impossibili da svolgere nella loro impostazione consueta. Tra tutte le conseguenze dell'emergenza sulla scuola, la più pesante è senza dubbio quella che vede l'insegnamento a distanza come unica possibilità di lavoro didattico, con un mondo scolastico che si è trovato, praticamente da un giorno all'altro, costretto a inventare una didattica a distanza, mediata cioè da quelle tecnologie fino a quel momento talvolta guardate con ingiusta diffidenza da alcuni o con troppo facile entusiasmo da altri, in ogni caso legate più alle sperimentazioni educative di pionieri che alla consuetudine di lavoro quotidiano.

È sicuramente troppo presto, dopo poco più di due mesi dal decreto #Io-RestoaCasa, che sospende le attività in presenza nelle scuole e nelle università su tutto il territorio nazionale (D.P.C.M. del 9 marzo 2020, pubblicato nella «Gazzetta ufficiale. Serie generale» n. 62 del 09.03.2020)¹, per tracciare un bilancio dell'esperienza di didattica a distanza che molte scuole e la quasi totalità degli atenei hanno da allora attivato. Infatti, ad oggi, come è ovvio, mancano dati attendibili sul numero di scuole coinvolte, sul tipo di didattica svol-

¹Ufficialmente *Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, applicabili sull'intero territorio nazionale*, che, per quanto riguarda scuola e università, estende a tutta Italia le disposizioni prese, il giorno prima, per la Lombardia e alcune province del Piemonte, del Veneto e dell'Emilia-Romagna (cfr. D.P.C.M. dell'8 marzo 2020, *Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19*, in «Gazzetta Ufficiale. Serie Generale» n. 59 dell'8.3.2020, online www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/08/20A01522/sg, ultima consultazione: 19.4.2020). L'annuncio della sospensione dell'attività didattica risale in realtà al pomeriggio di mercoledì 4 marzo, e il blocco iniziò dal giorno successivo.

ta, sul numero di allievi effettivamente raggiunti, dati dai quali non può prescindere ogni seria riflessione. Nell'attesa che, tra qualche mese, si possa disporre di una base più solida sulla quale ragionare, non possiamo però esimerci dal proporre alla discussione comune alcune considerazioni, estemporanee e parzialissime, che il nostro punto di vista ci sollecita. Ci auguriamo di poter ospitare, nel prossimo numero della rivista, contributi più meditati e meglio documentati.

Come spesso avviene quando si parla di scuola, il dibattito pubblico sulla didattica a distanza sembra polarizzato tra digital-entusiasti e digital-pessimisti, cioè tra chi ravvede solo benefici nelle possibilità multimediali del digitale e chi rifiuta qualsiasi sostegno tecnologico: entrambe le posizioni sono spesso viziate dal diletterismo e dalla scarsa informazione sulla reale natura dello *strumento* digitale, sulle attività cognitive che mobilita e sulle risorse intellettuali, tanto del discente quanto del docente, che il *mezzo* digitale richiede. Che è e resta uno *strumento*, buono o cattivo a seconda dell'uso che se ne fa e delle circostanze in cui lo si usa, adatto o non adatto al pubblico a cui si rivolge e alla sostanza disciplinare per cui lo si impiega, utile o inutile in relazione ai fini che ci si prefigge. Si tratta di considerazioni ovvie, ma che pure sembra opportuno richiamare preliminarmente per evitare impostazioni semplicistiche ed evidenziare la complessità del tema e l'impossibilità di risposte uniche per le diverse situazioni.

E allora in primo luogo va ribadita l'eccezionalità della situazione che ci troviamo a vivere: nel giro di pochissimi giorni l'intero sistema formativo italiano si è trovato nella necessità di *surrogare* con qualsiasi mezzo, in assenza di alcuna direttiva ministeriale e in allegro ordine sparso, la didattica in presenza, quella che da sempre si organizza e si svolge nello spazio e nel tempo definiti dell'esperienza scolastica. In un contesto simile, ovviamente, hanno reagito prima le istituzioni più attrezzate tecnologicamente, con più risorse materiali e con personale specialistico competente in materia di reti, piattaforme e applicazioni didattiche: pressoché tutti gli atenei, nel giro di pochi giorni, sono stati in grado di coprire la quasi totalità dei corsi previsti adottando le lezioni in *streaming* (il sistema a conti fatti più semplice, dato che, se si dispone di una piattaforma affidabile e di un minimo di organizzazione, richiede al docente di "riconvertirsi" meno e agli studenti scandisce la giornata in tempi che più o meno simulano quelli consueti) o una combinazione di brevi video, testi ed esercizi online da fruire in differita (il sistema a conti fatti più comodo e potenzialmente utile per lo studente motivato, che gli consente di organizzarsi il tempo in autonomia, considerate anche la disponibilità in famiglia di dispositivi digitali, ma tende ad isolarlo dai compagni e dal docente). Anche molte scuole secondarie di secondo grado sono riuscite, in breve tempo, a mettere in atto forme simili di didattica a distanza, che si sono ovviamente rivelate più facili ed efficaci quanto più gli adolescenti sono autonomi tecnologicamente e motivati a seguirne i ritmi – per la verità a volte

troppo incalzanti, perché l'impegno intellettuale richiesto per un'ora di lavoro in remoto non equivale a quello necessario a un'ora di lavoro in presenza.

I veri problemi si sono manifestati con le scuole secondarie di primo grado e soprattutto con le primarie, per le quali l'età dei discenti rappresenta un ostacolo insormontabile alla didattica a distanza: scarsa autonomia tecnologica e operativa in genere, difficoltà di concentrazione, pluralità di distrazioni offerte dall'ambiente familiare (problema per la verità comune a tutti, docenti in videoconferenza compresi), bisogni educativi differenti, rendono di fatto impossibile qualsiasi azione formativa che non sia di puro intrattenimento. O meglio: la rendono possibile solo per coloro che, a casa, possono contare sull'assistenza e l'aiuto competente di un adulto, anche solo banalmente per capire le istruzioni che mandano i docenti e per accedere agli strumenti digitali. Anche accantonando per un momento il problema della disponibilità di una strumentazione adatta (ma sul *digital divide* ritorneremo tra breve), l'impossibilità di svolgere la didattica in presenza, nei luoghi e nei tempi deputati, fa risorgere prepotentemente il tema delle disuguaglianze sociali di partenza che la scuola pubblica, dall'Unità nazionale ad oggi, ha arginato pur senza riuscire mai a colmare. Quanto pesino sui risultati scolastici le differenze socioculturali è troppo ovvio per ripeterlo; quanto una didattica che in larghissima misura si affida, di necessità, alle possibilità e alla buona volontà delle famiglie sia foriera di nuove disuguaglianze si può già osservare nella creazione di nuove forme di dispersione scolastica e di esclusione (o di autoesclusione).

Il rischio di approfondire il solco tra chi già si trova in condizioni di partenza differenti è poi massimo per i bambini e i ragazzi con disturbi specifici dell'apprendimento o con deficit di attenzione, che quand'anche si trovino nelle migliori condizioni socioculturali richiedono attenzioni specifiche e una didattica dedicata. La condizione di isolamento sociale pesa soprattutto nel caso delle famiglie di recente immigrazione, per le quali spesso i figli in età scolare costituiscono l'unico tramite di integrazione.

Tra i pochi dati disponibili al momento ci sono quelli forniti dall'ISTAT sugli spazi in casa e la disponibilità di computer per bambini e ragazzi, basati su quanto rilevato nel 2018-2019²: solo il 22,2% delle famiglie (il 14,1% nel Mezzogiorno) possiede un computer o un tablet per ciascun componente, e, al polo opposto, il 14,3% delle famiglie con almeno un minore non ha, in casa, né un computer né un tablet; ne deriva che il 12,3% dei ragazzi tra i sei e i diciassette anni (percentuale che sfiora il 20% nel Mezzogiorno) non dispone in casa di un computer o di un tablet. Una buona percentuale di ragazzi e adolescenti è quindi tagliata fuori a priori dalla didattica a distanza, né la man-

² Cfr. www.istat.it/it/archivio/240949, comunicato stampa del 6 aprile 2020 (ultima consultazione: 19.04.2020).

canza di strumentazione può, a tale scopo, essere colmata dalla diffusione capillare dei telefoni cellulari con funzioni *smart*. Quand'anche si disponga dello strumento, non va sottovalutato che il 41,9% dei minori vive in condizioni di sovraffollamento abitativo, e dunque ha difficoltà a ricavarci gli spazi adatti allo studio.

Il divario che si crea tra chi può accedere e chi non può neppure accedere agli strumenti digitali colpisce quindi ampie fette di popolazione in età scolastica, e non ci si può illudere che non colpisca anche parte degli studenti universitari. Ma la disponibilità dello strumento (unita alla non scontata capacità di usarlo) non è di per sé risolutiva, perché tutto intero resta il problema dei modi realmente efficaci per impiegarlo nell'istruzione.

Chi sa davvero di didattica digitale non smette di ripetere che, specie per i primi gradi di istruzione, questa può funzionare se *integra* l'insegnamento in presenza, non certo lo sostituisce, e per i livelli superiori della formazione solo se è scelto consapevolmente (non imposto) e accompagnato da un serio sistema di tutoraggio personalizzato. In entrambi i casi il ruolo docente risulta insostituibile, seppur richieda competenze aggiuntive, e l'espropriazione dello spazio a cui ci costringono le contingenze si rivela per quello che è, una necessità subita che può diventare occasione per sperimentare vie nuove, ma non una prefigurazione di modi di vivere e di imparare smaterializzati.

L'ultima considerazione è proprio a proposito della tentazione di rendere stabili le forme di insegnamento a distanza sperimentate nelle università, quelle che, a conti fatti, paiono le uniche praticabili nel lungo periodo: *paiono*, appunto, se non si pretende di sostituirle integralmente alla didattica legata all'interazione faccia a faccia e se invece si sapranno affiancare ad essa con consapevolezza e cognizione di causa.

* * *

Durante la lavorazione di questo numero della rivista è mancato Adriano Colombo, studioso rigoroso e uomo di scuola di lungo corso che aveva con entusiasmo collaborato al numero inaugurale con un contributo, *Superstizioni grammaticali*, che nelle intenzioni sue e della redazione avrebbe dovuto diventare il primo di una serie fissa. Lo ricordiamo con il profilo tracciato nella sezione *Aggiornamento* da Cristiana De Santis.

Desideriamo ringraziare Zuzana Toth per la revisione dei testi in inglese e Alessandro Iannella, che ha realizzato la copertina della rivista, consentendoci così di offrire anche il file completo del numero, oltre ai file dei singoli contributi.

I connettivi testuali nella didattica scolastica: riflessioni e proposte

MARIA SILVIA RATI

Textual connectors from a language educational perspective: considerations and proposals

This paper examines the role actually assigned to textual linguistics in the teaching of Italian by means of analyzing some recent school grammars. The study is based on the conviction that working with the notion of linking word or connectors can only be useful if the pupils are able to adopt a textual perspective. It proposes two classification models and connects the reflection on the connectors to stylistic, syntactic and interpunctual aspects and to the peculiar uses of connectors in sectorial languages.

Il contributo valuta, anche con riferimenti alle più recenti grammatiche scolastiche, quale sia l'effettivo spazio assegnato oggi alla linguistica testuale nella didattica dell'italiano, partendo dalla convinzione che la nozione di connettivo possa risultare utile solo se si riesce a far adottare agli alunni l'ottica della testualità. Propone, inoltre, due modelli classificatori e collega la riflessione sui connettivi a questioni stilistiche, sintattiche e interpuntive e agli usi peculiari che i connettivi presentano nei linguaggi settoriali.

MARIA SILVIA RATI (rati@unistrada.it) è professore associato all'Università per stranieri "Dante Alighieri" di Reggio Calabria, dove insegna Linguistica italiana e Linguaggio politico e giuridico. I suoi principali ambiti di ricerca sono la sintassi dell'italiano antico e moderno, la sociolinguistica e la formazione delle parole. Coordina il programma di italiano del Polo Linceo per la scuola della Calabria nell'ambito dell'iniziativa *I Lincei per una nuova didattica nella scuola: una rete nazionale*.

1. Introduzione

Negli ultimi decenni l'insegnamento dell'italiano a scuola si è potuto avvalere sempre di più dei concetti della linguistica testuale, vuoi per la diffusione di nuove grammatiche che hanno recepito questa impostazione¹, vuoi per la presenza, tra le prove scritte dell'esame di stato, del testo argomentativo, la cui stesura richiede un uso rigoroso di connettivi e coesivi. I corsi di formazione per gli insegnanti insistono spesso sul testo e sui suoi requisiti: per esempio, da diversi anni l'iniziativa *I Lincei per una nuova didattica nella scuola: una rete nazionale* attribuisce un'importanza centrale a una didattica dell'italiano basata sul testo argomentativo e sulle nozioni di coerenza e coesione².

Ciò nonostante, il corretto uso dei connettivi³ resta un'abilità che spesso si fatica ad acquisire nel corso delle scuole superiori, e queste lacune si manifestano, successivamente, all'università. Nei laboratori di scrittura che si svolgono nell'ambito dei miei corsi di linguistica italiana, nonché nelle tesi di laurea che seguo, gli errori che vengono commessi più spesso sono quelli relativi alla scelta dei connettivi; in particolare, è sempre più frequente l'uso anormale di *infatti* e *quindi*, adoperati quasi in ogni frase a mo' di riempitivi, indipendentemente dai legami logici che sussistono tra le parti del testo⁴. Gli

¹ Il corpus delle grammatiche scolastiche consultate per la stesura di questo contributo è costituito da Antonelli, Picchiorri 2015; Beccaria, Pregliasco 2014; Degani, Mandelli, Viberti 2014; Notarbartolo, Graffigna, Branciforti 2019; Sensini 2009; Serianni, Della Valle, Patota 2019.

² Cfr. Serianni 2015: 50. A partire dagli anni Novanta, del resto, l'approccio testuale ha visto «molte delle sue idee chiave inglobate nel campo di interesse della "linguistica senza aggettivi": è ormai condiviso il fatto che si debba presupporre una spiegazione testuale per una serie di fenomeni che operano a più livelli, non solo e non necessariamente di portata sovrafrasale» (Palermo 2017: 22).

³ Sulla scia di Serianni 2012, qui si intenderanno i connettivi testuali come «elementi che assicurano la coesione di un testo garantendo i rapporti logici e sintattici tra le varie parti» (37), facendo dunque riferimento, oltre che alle congiunzioni della grammatica tradizionale, a qualsiasi altra parte del discorso che funga da elemento di coesione di un testo. Sulla nozione di connettivo testuale si vedano inoltre, tra gli altri, Ferrari 2011 e Palermo 2017: 258-262 (e la bibliografia ivi indicata), specialmente per quanto riguarda la possibilità di considerare la nozione di connettivo in senso più ristretto e la distinzione tra connettivi pragmatici e semantici (su cui cfr. già Bazzanella 1985).

⁴ Da una tesi di laurea magistrale sulla lingua dei segni: «Sebbene numerose ricerche siano state fatte sull'argomento, ancora non ci sono risposte definitive. Tutti i ricercatori sono orientati a mettere in evidenza l'importante ruolo delle strategie visive nello sviluppo linguistico di un individuo sordo. Nonostante *quindi* l'approccio visivo e la rielaborazione tramite questo, risulta piuttosto difficile comprendere e analizzare il loro eloquio spontaneo, troviamo *quindi* una notevole differenza tra produzioni scritte e orali. Se partiamo *pertanto* dall'analisi percettiva per poi analizzare la memorizzazione dei segni si comprende che il

studenti universitari del primo anno dichiarano quasi sempre di non aver mai sentito parlare di coerenza e coesione testuale durante il periodo scolastico: è difficile valutare quanto queste dichiarazioni siano attendibili, e non le si può, ovviamente, generalizzare e assumere come valide per tutti i contesti; tuttavia se ne ricava l'impressione che almeno in alcune realtà scolastiche italiane insegnare i concetti di coerenza e coesione non rappresenti ancora la normalità.

A rendere faticosa l'assimilazione del concetto di connettivo contribuisce sicuramente il fatto che le grammatiche scolastiche – comprese quelle di impostazione più innovativa – continuano a ospitare lunghe liste di complementi e proposizioni (in altre parole, è ancora schiacciante la preponderanza della morfologia e della sintassi, con le loro tassonomie, rispetto a versanti altrettanto importanti come la testualità e l'interpunzione⁵); anche quando viene assegnato il dovuto spazio alla trattazione dei connettivi, questa è spesso inserita in un volume a parte dedicato a «comunicazione e testi» o a «comunicazione e scrittura»⁶. L'impatto degli studenti con gli elementi di collegamento di un testo avviene dunque, fin dai primi livelli di scuola, attraverso il concetto di congiunzione: le grammatiche forniscono lunghi elenchi di congiunzioni coordinative (correlative, conclusive, esplicative) e subordinate (dichiarative, interrogative, temporali, causali, finali, consecutive, concessive, avversative, condizionali, comparative, aggiuntive, eccettuative). Comprendere e memorizzare queste funzioni accresce senz'altro le conoscenze grammaticali degli studenti, ma si tratta di conoscenze che rischiano di rimanere inerti se, specialmente a livello di scuola superiore, non si affronta il problema del ruolo svolto da questi elementi di collegamento nella strutturazione dei diversi tipi di testo. L'uso dei connettivi in un testo richiede competenze su diversi piani: non solo quello dei collegamenti logico-sintattici (per esempio, in presenza di una relazione di concessività si deve saper inserire un connettivo concessivo), ma anche quello del registro che caratterizza le varie forme di connettivo, dei modi verbali che queste forme selezionano, dell'interpunzione

problema si sposta *quindi* sulle regole linguistiche di due grammatiche diverse che trovano difficoltà di convivenza, perché la percezione e l'elaborazione dei rispettivi codici è diversa».

⁵ Spesso nelle grammatiche in un solo volume i contenuti che vengono tralasciati o ridotti per esigenze di sintesi sono proprio quelli relativi alla coerenza e alla coesione: in Beccaria, Pregliasco 2014 ci si limita a intitolare *Elementi di coerenza e coesione testuale* la sezione morfologica relativa ad avverbi, preposizioni e congiunzioni, senza che a ciò faccia riscontro la presenza di nozioni riguardanti la testualità. Nessun riferimento a connettivi e coesivi in Sensini 2009; in Degani, Mandelli, Viberti 2014 la trattazione dei connettivi occupa soltanto mezza pagina.

⁶ Cfr., per esempio, Antonelli, Picchiorri 2016 e Serianni, Della Valle, Patota 2019. Invece in Notarbartolo, Graffigna, Branciforti 2019 la nozione di connettivo testuale viene già chiarita ed esemplificata nella parte dedicata alla morfosintassi, dove, inoltre, vengono distinte le «congiunzioni usate come introduttori di una proposizione» dalle «congiunzioni usate in particolari situazioni come connettivi testuali» (2019: 269).

che ad esse si accompagna o si sostituisce. Per poter affrontare questioni del genere l'allievo – abituato all'ottica grammaticale – deve prima di tutto compiere un mutamento di prospettiva, andando oltre l'ottica della sintassi della frase e del periodo per assumere quella della testualità; soprattutto, deve passare dal considerare il testo come suddiviso in parole, frasi e periodi al considerarlo (anche) come suddiviso in strutture più ampie. L'abitudine ad analizzare un testo secondo i due livelli dell'analisi grammaticale e dell'analisi logica può rendere particolarmente difficile questo passaggio, che non è per nulla automatico e richiede di essere curato in modo particolare.

A livello didattico, il salto di qualità da compiere per trattare efficacemente il testo argomentativo ci sembra proprio questo: riuscire a fare in modo che l'alunno impari a considerare il testo come suddiviso in blocchi collegati da nessi logici. Il discente potrà così apprendere che un testo argomentativo ruota prevalentemente attorno a cinque tipi di nessi: aggiuntivo (*anche, inoltre*), esplicativo (*infatti, cioè*), conclusivo (*dunque, perciò*), avversativo (*ma*), ipotetico (*se*), concessivo (*anche se*)⁷; che i connettivi che esprimono questi nessi possono essere di registro più o meno formale (per esempio, nel caso dei cinque nessi considerati sono connettivi formali rispettivamente *altresì, pertanto, tuttavia, qualora, sia pure*) e che i connettivi meno formali possono reggere l'indicativo (*se, anche se* ecc.), mentre i loro corrispettivi più formali hanno quasi sempre una reggenza congiuntivale obbligatoria (*qualora, sebbene* ecc.); che i connettivi formali sono spesso "pesanti", ossia costituiti da più elementi lessicali (*in conseguenza di ciò*); che in molti casi i connettivi devono essere preceduti dai due punti o dal punto e virgola, e non dalla semplice virgola. Specialmente per quanto riguarda l'interpunzione, adottare l'ottica della testualità può servire a far tornare *in auge* il corretto uso del punto e virgola: la funzione di questo segno in un testo argomentativo può infatti essere compresa solo in un'ottica testuale (in particolare nei casi in cui venga usato per introdurre la conclusione di un ragionamento).

2. Adozione dell'ottica della testualità e necessità di una classificazione dei connettivi

Alla luce di quanto premesso, risulta chiaro che per avvicinarsi allo studio dei connettivi non basta sostituire meccanicamente la parola «congiunzione» con la parola «connettivo» (in un'ottica puramente grammaticale, i due termini potrebbero sembrare quasi equivalenti): per poter far nascere

⁷ Alcune grammatiche parlano di «opposizione parziale» con riferimento ai nessi concessivi e di «opposizione totale» con riferimento ai nessi avversativi: cfr. Antonelli, Picchiorri 2016: 36.

la consapevolezza dei collegamenti esistenti all'interno di un testo occorre prima di tutto, come si diceva, trovare il modo di far recepire ai discenti la nozione di testualità, che porta a vedere il testo come suddiviso in blocchi di una certa estensione collegati tra loro (il che comporterà di prevedere attività didattiche su testi interi: i classici esercizi basati sulle frasi non servono). L'allievo dovrà imparare a distinguere i connettivi che collegano le parti di una frase da quelli che collegano le frasi tra di loro e da quelli che collegano porzioni di testo più ampie (nelle grammatiche più sensibili alla linguistica testuale è già presente il riferimento a questi tre piani, cfr. Antonelli, Picchiorri 2016: 36).

In secondo luogo, è indispensabile che il docente disponga di una classificazione dei connettivi funzionale alla didattica. Se, infatti, è vero che la nozione di connettivo (e anche di "connettivo argomentativo") è stata ormai recepita da tempo in ambito scolastico, non esiste una classificazione di riferimento e non sono state fissate in modo univoco le denominazioni che fanno riferimento alle diverse tipologie. A ciò avrà contribuito il fatto che le tradizionali denominazioni in uso per le congiunzioni sono utilizzate in gran parte anche per i connettivi (causali, concessivi, ipotetici ecc.), e, quindi, nel caso dei connettivi viene riproposta almeno in parte la classificazione in uso per le congiunzioni⁸. A inibire lo sviluppo di denominazioni univoche per le tipologie dei connettivi è probabilmente anche l'impossibilità di delimitarne un insieme circoscritto, visto che qualsiasi parola può, teoricamente, svolgere la funzione di connettivo (Serianni 2012: 38). È certo, comunque, che in un editoriale, in un saggio o in un testo normativo alcuni elementi di collegamento sono più ricorrenti di altri e costituiscono l'impalcatura tipica di un testo argomentativo. Si cercherà, qui, di capire quali sono, al fine di definire una tassonomia di base dei connettivi usati nei testi argomentativi. Specialmente nei contesti didattici in cui l'insegnamento dell'italiano non può essere appro-

⁸ Tra le grammatiche scolastiche esaminate, quella che ospita l'elenco più articolato di tipologie di connettivi è Serianni, Della Valle, Patota 2019: qui alle tipologie di connettivi non sono assegnate precise denominazioni, ma si parla di «collegare», «aggiungere», «escludere», «fare un'eccezione», «esprimere un limite», «esprimere un contrasto», «esprimere una diversità tra due fatti», «esprimere uno scopo», «esprimere una causa», «esprimere una conseguenza», «spiegare, dimostrare, confermare e precisare». All'interno di ciascuna tipologia è inserita una grande quantità di elementi di collegamento testuale. In alcuni casi le tipologie di connettivi avrebbero forse potuto essere definite adottando un'ottica meno tradizionale: per esempio, *quindi* e *dunque* sono inseriti tra i connettivi che servono a «collegare», e in particolare a «collegare concludendo», mentre fra quelli che «esprimono una conseguenza» sono inserite le congiunzioni consecutive. In questa scelta è evidente il mantenimento di un legame con la tradizionale prassi classificatoria delle congiunzioni, in cui i nessi coordinativi vengono distinti da quelli subordinativi. Ma in un'ottica testuale non assume rilievo lo *status* di congiunzioni coordinanti proprio di *quindi* e *dunque*, che si caratterizzano per essere, per eccellenza, i connettivi che introducono le conseguenze di un'affermazione.

fondito oltre certi limiti, potrà essere valida, a nostro avviso, una classificazione “minima” basata su cinque tipi di connettivo:

CONNETTIVI AGGIUNTIVI	<i>anche, inoltre</i>
CONNETTIVI ESPLICATIVI	<i>infatti, non a caso, cioè, vale a dire che, nel senso che</i>
CONNETTIVI CONCLUSIVI	<i>dunque, perciò, quindi, pertanto, a questo punto</i>
CONNETTIVI AVVERSATIVI	<i>ma, però, tuttavia, in realtà, d'altra parte, anzi</i>
CONNETTIVI IPOTETICI	<i>se, qualora</i>
CONNETTIVI CONCESSIVI	<i>anche se, sebbene, sia pur, nonostante che, malgrado, benché, a dispetto di</i>

Tabella 1: Classificazione “minima” dei connettivi

Nella tabella non è stato inserito *infine* (né l'espressione equivalente *in conclusione*), che può essere considerato un caso particolare di connettivo aggiuntivo, utilizzabile solo nell'ultima parte di un testo. Sempre per quanto riguarda i connettivi aggiuntivi, non si è ritenuto opportuno prendere in considerazione *altresi*: abituare lo studente all'uso di questo connettivo, tipico del burocrate, è didatticamente sconsigliabile (sarebbe come suggerire all'allievo di usare *egli, il quale* o *vi è*, favorendone l'artificiosità stilistica), anche se nella stesura di un testo argomentativo formale viene spesso spontaneo ricorrere ad *altresi* per esigenze di *variatio* (gli unici sinonimi disponibili sono *anche* e *inoltre* – o, al limite, *ancora* –, mentre, per esempio, nel campo dei connettivi concessivi si ha a disposizione una quantità notevole di alternative: *anche se, sebbene, nonostante che, per quanto, sia pur, malgrado, benché, a dispetto di*, senza considerare le opzioni più formali).

Dal momento che i testi argomentativi si snodano attorno a rapporti di causa ed effetto, in essi assumono un'importanza cruciale le due categorie dei connettivi esplicativi e conclusivi. Il connettivo esplicativo per eccellenza è *infatti*, mentre sul versante dei connettivi conclusivi le forme di riferimento sono *quindi* e *dunque*, «le fondamentali congiunzioni conclusive della lingua italiana» (Serianni 2013: 6). Sempre Serianni, nell'illustrare la funzione diversa ma complementare dei connettivi esplicativi e conclusivi, osserva che *infatti* guarda indietro, alla frase appena scritta, per motivarne il contenuto; *quindi* e *dunque* guardano avanti, per prospettarne le conseguenze (Serianni 2006: 100).

Un'altra componente basilare di un testo argomentativo (tradizionalmente fondato su tesi e antitesi) è la presenza di affermazioni che si contrappongono ad altre: di qui il ruolo preponderante che vi assumono i connettivi avversativi (*ma, tuttavia* ecc.). Non si è ritenuto utile, dal punto di vista didattico, affiancare a questa tipologia un'ulteriore categoria di connettivi che «esprimono una diversità tra due fatti» (*mentre, quando, laddove*, in casi come «i protoni hanno una carica positiva, mentre i neutroni sono privi di carica»: Serianni, Della Valle, Patota 2019: 86). A livello logico, questi ultimi indi-

cano una relazione di opposizione allo stesso modo dei connettivi avversativi; la funzione che svolgono a livello interfrasale è equivalente a quella che assolvono *ma* o *invece* tra porzioni di testo più ampie.

Un'altra presenza costante nei testi argomentativi sono i nessi ipotetici e concessivi, rappresentati in gran parte dalle congiunzioni ipotetiche o condizionali e dalle congiunzioni concessive (di cui si è già visto sopra l'ampio numero di forme disponibili in italiano).

Dalla tabella rimangono esclusi i connettivi causali e finali: come osserva Mortara Garavelli nel caso dei testi normativi, è all'interno delle frasi che le relazioni causali sono fittamente rappresentate, mentre al livello del «testo, di rango superiore alla frase sia semplice che complessa» (Mortara Garavelli 2001: 141), i connettivi che esprimono questi nessi non sono particolarmente frequenti.

Proviamo ora a vedere all'opera le tipologie di connettivi appena elencate in un testo molto semplice, tratto dalla voce *Diabete mellito di tipo 2* dell'*Enciclopedia salute* presente nel sito Internet del Ministero della Salute:

L'insulina è un ormone, prodotto dalle cellule del pancreas, che provoca l'ingresso del glucosio (zucchero) circolante all'interno delle cellule, dove viene utilizzato come fonte di energia. **Se** il pancreas non produce una quantità sufficiente di insulina o **se** gli organi bersaglio (muscolo, fegato, tessuto adiposo) non rispondono in maniera adeguata all'ormone, il corpo non può utilizzare il glucosio circolante come fonte di energia e il glucosio resta nel sangue, dove i suoi livelli diventano sempre più alti (iperglicemia) causando danni a vari organi. La maggior parte delle persone con diabete mellito di tipo 2 (DMT2), al momento della diagnosi, presenta entrambi questi difetti:

- insufficiente produzione di insulina da parte del pancreas (deficit parziale di insulina),
- inadeguata risposta all'insulina (insulino-resistenza).

Il DMT2 rappresenta circa il 90% di tutti i casi di diabete; si presenta in genere in età adulta (circa i 2/3 dei casi di diabete interessano persone di oltre 64 anni), **anche se** negli ultimi anni un numero crescente di casi viene diagnosticato in età adolescenziale, fatto questo correlabile all'aumento dei casi di obesità infantile.

Gli italiani affetti da DMT2 sono circa il 5% della popolazione, cioè oltre 3 milioni di persone. Si stima, **tuttavia**, che a questo numero possa aggiungersi circa 1 milione di persone che hanno la malattia ma ancora non lo sanno. Un aspetto particolare, nella donna, è rappresentato dal cosiddetto diabete gestazionale, diagnosticato durante la gravidanza, che, in genere, regredisce dopo il parto ma può ripresentarsi a distanza di anni come il DMT2. **Se** non controllato, il diabete gestazionale aumenta il rischio di complicazioni in gravidanza e al parto e/o di malformazioni fetali.

Se si prendessero in considerazione tutti i nessi di coordinazione e subordinazione presenti nel testo, se ne dovrebbero elencare molti: *che, dove, se, dove, anche se, tuttavia, che, ma, che, ma, se*. Ma, in questo modo, si rimarrebbe prevalentemente sul piano dell'analisi sintattica tradizionale. Tra gli

elementi di collegamento elencati, è invece più interessante selezionare quelli che scandiscono i passaggi del ragionamento (evidenziati in neretto nel testo): alla prima affermazione fa seguito un'ipotesi introdotta da *se*; tra le affermazioni successive, la terza è attenuata da un'altra mediante un nesso di concessività (*anche se*); l'affermazione che segue esprime un contrasto mediante un nesso avversativo (*tuttavia*); l'ultima affermazione è introdotta da un nesso ipotetico (*se*). Per arrivare a selezionare questi quattro connettivi occorre aver condotto, sul testo, un'analisi che non è né logica né del periodo, ma riguarda la concatenazione del ragionamento.

Nei contesti didattici che si prestano a un maggior grado di raffinamento dell'insegnamento dei connettivi, un possibile ampliamento della classificazione di base potrebbe essere il seguente⁹:

CONNETTIVI CORRELATIVI	<i>sia... sia, tanto... quanto, non solo... ma anche, in primo luogo... in secondo luogo</i>
CONNETTIVI ECCELTUATIVI	<i>a meno che, tranne che</i>
CONNETTIVI MODALI	<i>certamente, sicuramente, senza dubbio, forse, probabilmente, purtroppo, fortunatamente</i>
CONNETTIVI DI CONFERMA	<i>appunto, in effetti, del resto, non a caso</i>
CONNETTIVI DI BILANCIAMENTO	<i>peraltro, comunque, ad ogni modo, per lo meno, semmai, quantomeno</i>
CONNETTIVI FOCALIZZANTI	<i>in particolare, soprattutto</i>
CONNETTIVI DI RINFORZO	<i>d'altronde, oltretutto, in più, per di più, per giunta</i>
CONNETTIVI ESEMPLIFICATIVI	<i>per esempio, così</i>
CONNETTIVI RIEPILOGATIVI	<i>insomma, in ultima analisi</i>

Tabella 2: Classificazione “ampliata” dei connettivi

Se i connettivi correlativi e quelli eccettuativi coincidono con gli elementi di collegamento tradizionalmente inventariati nelle grammatiche, una tipologia introdotta *ex novo* in questa classificazione è quella dei connettivi modali, corrispondenti a quelli che la linguistica moderna definisce avverbi di frase (*certamente, sicuramente, senza dubbio, forse, probabilmente, purtroppo, fortunatamente* ecc.). Gli avverbi di frase rappresentano una tipologia molto diffusa in italiano moderno¹⁰: soprattutto nei testi argomentativi in cui si dà

⁹ La necessità di una classificazione che sia fruibile a livello didattico e che quindi non sia troppo capillare ci costringe a tener fuori alcuni connettivi (*analogamente, allo stesso modo* ecc.).

¹⁰ Gli avverbi di frase fungono da modificatori a livello più alto rispetto a quelli di predicato: modificano, cioè, la frase nella sua totalità, intesa come atto linguistico complesso; pertanto, diversamente dalle altre categorie di avverbi, non sono analizzabili come modificatori, ma come strutture sintatticamente indipendenti, assimilabili a quelle di tipo parentetico, e dunque con una maggiore libertà nella posizione nella frase. Nella loro evoluzione diacronica – non solo in italiano, ma anche in altre lingue – si è osservata una tendenza a divenire

spazio alla soggettività del saggista o del giornalista, l'uso di questi avverbi è fondamentale per collegare le affermazioni del testo in modo tale da far emergere la linea argomentativa sostenuta dall'autore. I connettivi modali non si trovano, invece, nei testi (come gli articoli scientifici o le tesi di laurea) in cui le informazioni devono essere presentate come dati oggettivi: per esempio, nell'introduzione a un dizionario risulterebbe fuori luogo un'affermazione come «purtroppo negli ultimi decenni è aumentata la percentuale di composti tra le parole italiane».

Passando ai connettivi di conferma (*appunto, in effetti, del resto*), può forse sembrare strano il fatto che *appunto* – un avverbio di largo uso nella lingua parlata – figurì nella tabella dei connettivi più “sosticcati”. Ma, mentre nel parlato *appunto* è usato perlopiù come avverbio di risposta affermativa, la sua funzione di connettivo testuale è più complessa, e consiste nel richiamare un concetto precedentemente espresso per ribadirlo, precisarlo o rafforzarlo¹¹; per quanto riguarda in generale i connettivi di conferma, li si può considerare affini ai connettivi esplicativi (in particolare, il valore di *non a caso* è molto vicino a quello di *infatti*).

Di connettivi di bilanciamento parla Serianni (2013: 74-75) con riferimento a *peraltro* («una tradizionale congiunzione avversativa»)¹², *comunque* (che rappresenta una «piccola correzione di rotta»), *semmai* («col quale si concede qualcosa a un argomento che è stato appena confutato»), *quantomeno* («che restringe la portata ma conferma la sostanza di un'affermazione appena fatta»). *In particolare* e *soprattutto* sono stati catalogati come connettivi focalizzanti, in quanto assolvono a una funzione fondamentale in un testo argomentativo: quella di mettere a fuoco un concetto a cui si attribuisce una maggiore rilevanza. I connettivi di rinforzo sono invece quegli elementi – affini ai connettivi aggiuntivi – usati per introdurre un concetto che va a ulteriore sostegno di un'affermazione già espressa (*peraltro, d'altronde, oltretut-*

sempre più *speaker-oriented*, secondo un processo di “soggettificazione”, ossia di passaggio da valori oggettivi, che qualificano lo stato di cose, a valori soggettivi, che esprimono la valutazione del parlante rispetto allo stato di cose (Ramat 1994: 898-900). Gli avverbi di frase si distinguono in diverse categorie: avverbi epistemici (come *certamente* e *probabilmente*), valutativi (come *purtroppo, fortunatamente*), di accadimento o evento (*improvvisamente, inaspettatamente*), di inquadramento (*solitamente, generalmente*), di atto linguistico (*francamente, personalmente*); cfr. Lonzi 1991: 383-393.

¹¹ Spesso nelle prove di scrittura degli studenti universitari vengono commessi errori proprio nell'uso di questo connettivo: «riscontreremo la tipologia di varietà diacronica, parola proveniente dal greco *cronos* (la traduzione italiana è “tempo”). È noto, *appunto*, come la lingua parlata durante il Trecento presenti delle differenze rispetto al linguaggio odierno». Sull'uso di *appunto* come connettivo testuale in italiano antico e moderno cfr. Rati 2015: 62-63.

¹² *Peraltro* è un connettivo in cui coesistono, in realtà, diversi valori: per questo, oltre che tra i connettivi di bilanciamento, è spesso annoverato tra i connettivi avversativi e aggiuntivi (e può essere usato anche, in certi casi, come connettivo di rinforzo).

to, in più, per di più, per giunta): rispetto a *inoltre* e *anche*, questi connettivi pongono un' enfasi maggiore sul concetto che introducono.

In un testo argomentativo una prassi frequente è quella di inserire esemplificazioni di concetti precedentemente espressi: il connettivo più usuale per introdurle è *per esempio* (che sempre più spesso, anche nelle tesi di laurea, compare nella forma abbreviata *es.*).

L'ultima categoria considerata, quella dei connettivi riepilogativi–(*in somma, in ultima analisi*), ha la funzione di introdurre un'affermazione che ricapitola quelle precedenti.

Vediamo all'opera questi connettivi in un articolo del «Corriere della Sera» del 23 dicembre 2019 (*Il ritorno dei due poli*, di Paolo Mieli):

Qualche sera fa Giuseppe Conte ha invitato i suoi ministri ad una cena natalizia per festeggiare tutti assieme l'approvazione della manovra. A sorpresa, al momento del panettone, il titolare dell'economia, Roberto Gualtieri, si è fatto portare una chitarra e – come è ormai in uso in svariate chiese nonché sui palchi delle sardine – ha intonato «Bella ciao». I suoi colleghi si sono immediatamente uniti al coro e hanno cantato con lui. Unico che, riferisce un breve articolo del Messaggero, «nonostante le esortazioni dei colleghi» se n'è stato silenzioso in disparte, Luigi Di Maio. **Ma**, puntualizza la cronaca del giornale di Roma, «è rimasto zitto, sorridendo». Si può avanzare l'ipotesi che il ministro degli Esteri non abbia voluto cantare con gli altri per il fatto che, a causa di alcune peculiarità familiari (suo padre, Antonio, militava nel Msi), da piccolo non ha avuto occasione di imparare le parole dell'inno partigiano. Il suo sorriso, **però**, è valso da benedizione alla cerimonia che chiudeva una giornata tutta particolare. Quel giorno il segretario del Pd Nicola Zingaretti aveva gratificato Conte definendolo – in un'intervista a questo giornale – «autorevole», «colto», «veloce», «sagace» sotto il profilo tattico. Aggiungendo che lo stesso Conte ormai è «oggettivamente» un «punto fortissimo di riferimento per tutte le forze progressiste». Complimenti (confermati in successive dichiarazioni pubbliche) che, a memoria nostra, mai furono riservati ad altri interlocutori del principale partito della sinistra. Neanche a Romano Prodi o a Mario Monti. E neppure a Carlo Azeglio Ciampi, quantomeno fino a quando non fu eletto Presidente della Repubblica.

È evidente **a questo punto** che nell'agosto del 2019 si è verificato qualcosa di più di un cambio di maggioranza e che ai primi di settembre il Pd non ha semplicemente preso il posto della Lega nel ruolo di partner di governo del M5S. In centoventi giorni si è avviata la costruzione di un nuovo edificio politico. Dopo quel che è accaduto negli ultimi quattro mesi, è davvero molto difficile, ad ogni evidenza, che i grillini possano tornare a cercare sponde nel partito di Matteo Salvini. **In particolare** dopo lo scontro sul caso della nave Gregoretti. Nei fatti – al di là delle dichiarazioni pubbliche – i seguaci di Luigi Di Maio stanno mettendo radici nel campo del centrosinistra. Conte è stato il primo ad accorgersene, proponendosi come interlocutore (e garante) di questa nuova fase politica. Di Maio e Davide Casaleggio sono stati più lenti (o più restii). Ma i giochi paiono essere fatti: in futuro il Movimento Cinque Stelle avrà un unico forno, quello di sinistra, in cui far cuocere il proprio pane.

Questa circostanza produrrà nel lungo periodo un effetto di stabilizzazione del sistema. **Nel senso che**, se fino alla fine dello scorso luglio la sinistra aveva scarsissime chance competitive in un futuro confronto elettorale con la destra, adesso i due schieramenti dispongono in partenza di forze pressoché equivalenti. Nell'anno precedente, come è noto, la Lega aveva sottratto al M5S metà dei consensi del 2018. Nei successivi quattro mesi di governo, il Pd, anziché proseguire nell'opera di svuotamento dell'alleato, ha puntato verso un obiettivo più ambizioso, quello di sottometerlo. E, al di là delle apparenze, c'è sostanzialmente riuscito. Può **anche** sembrare che il movimento di Di Maio abbia ottenuto più «risultati» di quelli avuti dal partito di Zingaretti. **Ma** quest'ultimo è riuscito ad imbrigliare lo scalpitante interlocutore e, pur non potendosi escludere che altri parlamentari grillini scelgano di trasmigrare a destra, la «ragione sociale» del movimento (con tanto di insegne e simboli) resterà a far compagnia al Pd. E Conte sarà il garante di tale permanenza. L'altro custode dell'intesa sarà Beppe Grillo che dal mese di agosto non ha avuto incertezze sul senso di marcia da imboccare. È tornato ad essere il Grillo delle origini e ha garantito sostegno a Di Maio ma a patto che questi si attenesse scrupolosamente alle linee guida da lui dettate. **Del resto** i ministri di affiliazione pentastellata sembrano pensarla allo stesso modo del comico. Ieri, in un'intervista al Fatto, il titolare del dicastero dell'Ambiente, Sergio Costa (già presente nel Conte I), ha ricordato che ai tempi del governo giallo-verde con la Lega «si partiva da posizioni distanti e spesso ognuno rimaneva della sua» mentre ora «ci si confronta molto di più». Adesso, riferisce Costa, «al Consiglio dei ministri parlano tutti».

Prendendo come riferimento le tipologie di connettivi elencate in entrambe le tabelle, in questo testo si possono individuare connettivi avversativi (*ma e però*), conclusivi (*a questo punto*), di messa in rilievo (*in particolare*), esplicativi (*nel senso che*), aggiuntivi (*anche*), di conferma (*del resto*).

Quello che si è condotto in questo paragrafo è stato solo un primo tentativo di semplificare, razionalizzare e ricondurre a scelte definitorie univoche gli elenchi di connettivi presenti nelle grammatiche scolastiche e in altre trattazioni che si soffermano sul concetto di connettivo in funzione della sua utilizzazione nella didattica. L'obiettivo è stato soprattutto quello di privilegiare gli elementi che si usano per collegare porzioni ampie di testo, molti dei quali non coincidono con le congiunzioni catalogate nelle sezioni morfologica e sintattica delle grammatiche.

3. Connettivi e registro stilistico

La presenza di determinate forme in funzione di connettivo risulta spesso indicativa del registro stilistico dell'intero testo. Si consideri il seguente passo, tratto da una sentenza della Corte di Cassazione italiana:

Infatti la non comparabilità delle due situazioni a confronto, rispetto all'aspettativa retribuita, emerge evidente se si considera che, **ove** si consentisse al di-

pendente assunto a tempo determinato di fruire del beneficio senza imporre ulteriori condizioni, si finirebbe per legittimare una discriminazione a contrario.

Nel testo, oltre a un connettivo stilisticamente “non marcato” come *infatti*, è presente *ove* nel senso di ‘nel caso in cui’, tipico contrassegno dello stile elevato che caratterizza il linguaggio giuridico italiano. Chiaramente, questo connettivo, così come altri elementi di connessione tipici della lingua giuridica e burocratica (*allorché, allorquando, salvo che* ecc.), non è stato inserito nella classificazione del paragrafo precedente, da cui sono state escluse le forme tipiche dei registri più formali. È importante, però, che gli alunni acquisiscano abilità non solo nella scelta dei connettivi richiesti dal contesto dal punto di vista logico-sintattico, ma anche nella selezione delle forme adeguate al registro stilistico del testo: sarà importante far capire loro che connettivi come *affinché* e *pertanto* possono essere usati, per esempio, in una traduzione dal latino o dal greco o in un saggio, ma non in testi di registro più basso.

Alcuni connettivi inclusi nelle tabelle (come *se* e *qualora*) si prestano a essere oggetto di esercizi adatti a questo scopo. Una possibile attività da proporre agli studenti è la riscrittura semplificata di brevi testi burocratici, che spesso contengono connettivi come *qualora*: per esempio, «Si ricorda che il contratto d'affitto è regolare solo **qualora** venga registrato» può diventare «Ricordati che il contratto d'affitto è regolare solo **se** lo registri».

4. Connettivi e sintassi

Nell'esempio di riscrittura riportato sopra si è passati non solo da *qualora* a *se*, ma anche dal congiuntivo all'indicativo. *Qualora*, infatti, è un connettivo che innalza lo stile non solo perché è una forma di registro elevato, ma anche perché, all'interno di un periodo ipotetico della realtà, regge obbligatoriamente il congiuntivo. Specialmente per un cittadino non madrelingua (che potrebbe non saper ancora usare il congiuntivo), la presenza di *qualora* in un testo introdurrebbe, dunque, una doppia complicazione (sulle complicazioni linguistiche da evitare nei testi burocratici rivolti ai cittadini non madrelingua cfr. Miglietta 2015).

Il fatto che *qualora* e altre congiunzioni italiane reggano obbligatoriamente il congiuntivo crea problemi, del resto, anche agli italiani madrelingua, e addirittura agli estensori di leggi e decreti:

Qualora le condizioni di cui al periodo precedente *permangono* anche dopo l'udienza di convalida, il giudice può autorizzare la permanenza, in locali idonei presso l'ufficio di frontiera interessato, sino all'esecuzione dell'effettivo allontanamento e comunque non oltre le quarantotto ore successive all'udienza di convalida. Le strutture ed i locali di cui ai periodi precedenti garantiscono condizioni di trattenimento che assicurino il rispetto della dignità della perso-

na (Testo coordinato del decreto-legge 4 ottobre 2018, n. 113, art. 4 Disposizioni in materia di modalità di esecuzione dell'espulsione);

- **allorché** essa è stata completata (*Codice della strada*, art. 154, comma 2);
- **allorquando** particolari condizioni locali, ambientali, paesaggistiche, archeologiche ed economiche non ne *consentono* il rispetto (art. 13, comma 2);
- **salvo che** l'autorizzazione per circolare ivi prevista è valida per un anno e rinnovabile (art. 114, comma 3);
- **qualora** *trattasi* di barriere manovrate a distanza o non visibili direttamente al posto di manovra (art. 115, comma 3);
- **nel caso che** *trattasi* di veicolo a motore (art. 44, comma 1);
- **ove** *trattasi* di attività continuativa sottoposta dal presente codice a determinate condizioni (art. 112, comma 5).

Più ancora di *qualora*, connettivi come *allorché*, *allorquando* e *ove* sono ormai desueti: la scarsa abitudine a usarli porta con sé anche una perdita di consapevolezza del loro funzionamento sintattico.

Da connettivi come *qualora* il docente potrà dunque partire per riflettere sulla reggenza sintattica dei connettivi. Se, in generale, il tema del congiuntivo nelle subordinate è uno dei più complessi da affrontare a scuola, per l'intreccio di fattori semantici, sintattici e stilistici che mette in gioco (cfr. Lo Duca 2012), il congiuntivo retto obbligatoriamente da determinate congiunzioni è l'unico per cui si possono fornire agli studenti regole inderogabili, in quanto in questo caso l'uso dell'indicativo o del congiuntivo è legato solo al tipo di congiunzione che lo introduce e non è soggetto all'influenza di altri fattori.

In particolare, converrà insistere sulla reggenza congiuntivale obbligatoria dei connettivi concessivi (ad eccezione di *anche se*), visto che l'impiego dell'indicativo in dipendenza dalle congiunzioni concessive rappresenta uno degli errori di sintassi più frequenti nei testi argomentativi prodotti dagli studenti universitari¹³.

5. Connettivi e interpunzione

L'uso dell'interpunzione nei testi argomentativi – in particolare per quanto riguarda i segni di punteggiatura intermedi – è strettamente legato a

¹³ Ecco due esempi di errori commessi all'interno di uno stesso laboratorio di scrittura: «Il primo testo è abbastanza comprensibile, in quanto, *nonostante presenta* dei tecnicismi collaterali, questi vengono spiegati attraverso l'utilizzo delle parentesi e dell'avverbio cioè»; «nella prima parte del testo, *seppur vi è* la presenza di TS, grazie alla presenza delle parentesi viene reso semplice al lettore comprendere le terminologie utilizzate».

quello dei connettivi, e specialmente a quello dei connettivi esplicativi e conclusivi, a cui i due punti e il punto e virgola possono sostituirsi o accompagnarsi: «Nel Salento la nuova Sacra Corona Unita ha buona parte del personale criminale in galera, dopo gli ultimi blitz; perciò ricorre sempre più spesso ai giovanissimi, per i quali sono ridotte anche le pene in sede giudiziaria» («Corriere della sera», esempio tratto da Serianni 2012: 56). Opportunamente, Serianni, Della Valle e Patota (2019: 93) sottolineano questo nesso: a proposito di *infatti*, avvertono che è «da far precedere da un segno di punto e virgola o di due punti».

È noto come l'uso dei segni di punteggiatura intermedi sia andato incontro a un vertiginoso declino nelle scritture di oggi¹⁴: anche per questo motivo, non si può rinunciare a far capire agli studenti la funzione decisiva che svolgono questi due segni nell'individuazione dei rapporti logici tra le parti di un testo argomentativo. Dopo aver chiarito loro che la punteggiatura deve essere usata diversamente a seconda dei tipi di testo (e quindi in un testo creativo usare il punto e virgola può non essere indispensabile), è opportuno insistere sul fatto che, nel caso dei testi argomentativi, prima di un connettivo che esprime rapporti di causa ed effetto – e che quindi marca uno snodo importante del ragionamento – la virgola è troppo poco e sono necessari i due punti o il punto e virgola.

6. Connettivi e linguaggi settoriali

Com'è noto, la didattica basata sul testo argomentativo ha tra le sue finalità quella di dotare i discenti delle competenze minime di cittadinanza, che, per quanto riguarda l'italiano, equivalgono alla capacità di decodificare i testi con cui qualunque cittadino deve sapersi confrontare (un articolo di giornale, un regolamento ecc.). Fra i testi con cui sarebbe opportuno che gli alunni acquisissero dimestichezza ci sono quelli medici, burocratici e giuridici. Come si è già visto, alcune forme usate come connettivi si possono considerare elementi distintivi di questi linguaggi: oltre a *ove*, sono tipici dei testi giuridici (e burocratici) *ovvero* e *nonché*. Spesso nel linguaggio giuridico-burocratico l'uso di determinati connettivi è la spia di un abbassamento del registro stilistico: in uno studio sulle versioni italiane delle sentenze della Corte di giustizia dell'Unione Europea, Ondelli (2013: 83) ha rilevato un'inversione di ten-

¹⁴ Il mancato uso dei segni di punteggiatura intermedi riguarda in modo pressoché generalizzato le tesi di laurea e le prove dei laboratori di scrittura con cui ho avuto a che fare negli ultimi anni. Qualche esempio: «Anche il dialetto, dopo molti studi, è entrato a far parte di queste, infatti è considerato una lingua romanza, anche se solitamente è visto come una storpiatura dell'italiano»; «Il dialetto, inoltre, è caratteristico di varie zone, infatti, i tre tipi di fenomeni sopra elencati variano a seconda della regione in cui un individuo si trova».

denza rispetto alla tradizionale «preferenza accordata ad arcaismi e sinonimi di registro elevato» nel linguaggio giuridico italiano e ha affermato che questa inversione di tendenza si manifesta soprattutto nelle tipologie di connettivi utilizzati: nei testi giuridici prodotti in contesto europeo *se* è più frequente di *qualora*, *inoltre* è più frequente di *altresi*, ecc.

Nella pratica scolastica lo studio dei connettivi potrebbe dunque includere almeno in parte attività sui connettivi usati nei linguaggi settoriali: in particolare, un sussidio utile a questo scopo potrebbero essere gli elenchi di «tecnicismi collaterali morfosintattici» contenuti in Serianni 2012: 110, 130-131, 145.

7. Conclusioni

In questo contributo ci siamo posti una serie di questioni legate all'insegnamento dei connettivi a scuola. Siamo convinti che per mettere a frutto efficacemente la nozione di connettivo – che, al pari di ogni aspetto della testualità, fa riferimento ad abilità complesse da padroneggiare – il presupposto fondamentale sia quello di svincolarsi da una concezione del testo come insieme di frasi e di attribuire la priorità ai legami esistenti tra porzioni più ampie del testo, che riflettono gli snodi del ragionamento. In secondo luogo, è necessario poter disporre di una classificazione dei connettivi argomentativi condivisa e didatticamente fruibile, che non faccia riferimento a casistiche troppo articolate né riproponga gli elenchi di congiunzioni già presenti nelle sezioni morfologica e sintattica delle grammatiche. Per questo abbiamo pensato di proporle una e di distribuirla su due livelli: uno più elementare, fondato su cinque tipologie di connettivi, e uno più articolato, che include tipi di nessi più “sostanziosi”.

Se, per quanto riguarda l'uso dei connettivi, l'abilità fondamentale di cui dotare il discente è la capacità di scegliere il connettivo adatto al contesto dal punto di vista logico-sintattico, si può riflettere anche su altre possibili opportunità didattiche che il tema dei connettivi offre al docente: il discorso sui connettivi è infatti legato anche ad aspetti stilistici, sintattici e interpuntivi, e si presta, inoltre, a essere affrontato nell'ambito di attività su testi settoriali volte a formare la competenza di cittadinanza degli allievi.

Riferimenti bibliografici

- Antonelli, Giuseppe – Picchiorri, Emiliano (2016), *L'italiano, gli italiani. Norma, usi e strategie testuali*, 2 voll., Milano, Mondadori Education.
- Bazzanella, Carla (1985), *L'uso dei connettivi nel parlato, alcune proposte*, in Annalisa Franchi De Bellis – Leonardo M. Savoia (a cura di), *Sintassi e morfologia della lingua italiana dell'uso*, Atti del XVI Congresso internazionale di studi della SLI, Roma, Bulzoni, pp. 83-93.
- Beccaria, Gian Luigi – Pregliasco, Marinella (2014), *Italiano. Come si è formato, come funziona, come si usa, come cambia*, Firenze, Le Monnier.
- Degani, Anna – Mandelli, Anna Maria – Viberti, Pier Giorgio (2014), *Dire scrivere comunicare. Per le scuole secondarie di secondo grado*, Torino, SEI.
- Ferrari, Angela (2011), *Testo (struttura del)*, in Raffaele Simone (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, 2 voll., II, pp. 1485-1490.
- Lo Duca, Maria G., *Congiuntivo a scuola: che cosa possiamo imparare dalle riflessioni degli studenti?*, in Remo Bracchi – Michele Prandi – Leo Schena (a cura di), *Passato, presente e futuro del congiuntivo. Studi in onore di Livio Dei Cas*, Bormio, Cissav, pp. 195-244.
- Lonzi, Lidia (1991), *Il sintagma avverbiale*, in Lorenzo Renzi – Giampaolo Salvi – Anna Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, 3 voll., Bologna, il Mulino, II, pp. 341-412.
- Miglietta, Annarita (2015), *L'immigrato, l'italiano e il burocratese*, in Maria Grazia Guido (a cura di), *Mediazione linguistica e interculturale in materia d'immigrazione e asilo*, numero speciale di «Lingue e linguaggi», 16, pp. 463-483.
- Mortara Garavelli, Bice (2001), *Le parole e la giustizia. Divagazioni grammaticali e retoriche su testi giuridici italiani*, Torino, Einaudi.
- Notarbartolo, Daniela – Graffigna, Daniela – Branciforti, G., *Grammatica e pratica dell'italiano*, Firenze, Bulgarini, 2019.
- Ondelli, Stefano (2013), *Un genere testuale oltre i confini nazionali: la sentenza*, in Stefano Ondelli (a cura di), *Realizzazioni testuali ibride in contesto europeo. Lingue dell'UE e lingue nazionali a confronto*, Trieste, EUT, pp. 67-91.
- Palermo, Massimo (2017), *Linguistica testuale dell'italiano*, Bologna, il Mulino (I ed. 2013).

- Ramat, Paolo (1994), *Osservazioni sugli avverbi di frase*, in Palmira Cipriano – Paolo Di Giovine – Marco Mancini (a cura di), *Miscellanea di studi linguistici in onore di Walter Belardi*, Roma, il Calamo, pp. 897-915.
- Sensini, Marcello (2009), *L'italiano da sapere*, Milano, Mondadori Education.
- Serianni, Luca (2006), *Prima lezione di grammatica*, Roma-Bari, Laterza.
- Serianni, Luca (2012), *Italiani scritti*, Bologna, il Mulino.
- Serianni, Luca (2013), *Leggere scrivere argomentare. Prove ragionate di scrittura*, Roma-Bari, Laterza.
- Serianni, Luca (2015), *Interpretare e produrre un testo argomentativo: alcune riflessioni operative*, in Francesco Clementi – Luca Serianni (a cura di), *Quale scuola? Le proposte dei Lincei per l'italiano, la matematica, le scienze*, Roma, Carocci, pp. 47-63.
- Serianni, Luca – Della Valle, Valeria – Patota, Giuseppe (2019), *La forza delle parole*, Milano, Pearson.
-

Il gioco e la dimensione metalinguistica: riflessioni sull'insegnamento grammaticale

GIULIA ADDAZI

Game and metalinguistic dimension: reflections on grammar teaching

This paper presents some theoretical reflections on games for didactic purposes, used as a didactic instrument to enhance metalinguistic awareness. After a brief discussion of the ethics of games and of a pedagogical framework of playful teaching, the paper argues for the need for profound changes in traditional grammar teaching. Finally, it encourages to investigate the use of crossword games in the classroom as a method of supporting and developing metalinguistic awareness.

Il contributo espone alcune riflessioni teoriche sul gioco come strumento didattico per il potenziamento della consapevolezza metalinguistica. Dopo una breve ricognizione sull'etica del gioco e un inquadramento pedagogico della didattica ludica, il contributo sostiene la necessità di profonde modifiche nell'insegnamento grammaticale tradizionale. Infine, si propone di sperimentare l'enigmistica in classe come metodo di sostegno e potenziamento della consapevolezza metalinguistica.

GIULIA ADDAZI (addazi.giulia@gmail.com) è dottoranda di ricerca in Linguistica Storica, Linguistica Educativa e Italianistica all'Università per Stranieri di Siena.

1. Introduzione

Studiare divertendo non è possibile. Ogni apprendimento costa sacrificio. Perché lo studio riesca a formare l'intelletto ritengo che vada affrontato con una certa disciplina se non proprio con durezza. Non credo molto alla formula imparare, ed insegnare, giocando¹.

Il pregiudizio nei confronti della didattica ludica ha radici profonde, è capillarmente diffuso e spesso addirittura legittimato. Il gioco, sostengono in molti tra docenti, genitori e anche studenti, non è un'attività didattica e, se ancora può essere accettato in ottica strumentale alla scuola primaria, è guardato con crescente sospetto man mano che si procede nel corso di studi, fino a diventare una proposta inaccettabile ai livelli più alti dell'istruzione. Una pedagogia casareccia, da consigli della nonna, una sorta di morale popolare indiscutibile, avverte di abbandonare il gioco gradualmente – ma nettamente – per sostenere una sana crescita del bambino che si avvia alla responsabilità, e in particolare alla responsabilità scolastica. L'altra faccia della medaglia è che, evitando di conferire autorità e autonomia all'etica del gioco, ci si è accontentati di un approccio strumentale ad esso, riducendolo a un poco di zucchero per indorare la pillola. E quale pillola più amara della grammatica potrebbe essere ingentilita dal gioco?

E se invece si raccogliesse grazie al gioco e nel gioco la sfida della lingua?

Questo contributo tratta di grammatica e di gioco linguistico. In particolare, si precisa in quale fisionomia di insegnamento grammaticale si vorrebbe inquadrarlo (§ 1), dopodiché si fissano alcuni punti relativi alla didattica linguistica ludica e alla teoria a cui si dovrebbe far riferimento parlando di giochi di parole (§ 2). Infine, si presenta una proposta di enigmistica in classe per l'avvio di una riflessione metalinguistica sulla lingua (§ 3).

1. Quale grammatica?

1.1. Una grammatica empirica

Nel 1979, i *Nuovi programmi per la scuola media* (D.M. 9.02.1979) introdussero nella normativa ministeriale, a proposito dell'insegnamento grammaticale, l'espressione "riflessione sulla lingua"². Si legge nel paragrafo delle *Indicazioni metodologiche*:

¹ Si tratta di due affermazioni di insegnanti tratte da *Le vestali della classe media*, una ricerca sociologica sugli insegnanti condotta da Barbagli e Dei (1969: 110).

² Per una raccolta di commenti e opinioni contemporanee sui programmi cfr. De Mauro, Lombardo Radice (1979). La formulazione, oramai data per assodata, è ripresa in tutti i programmi ministeriali fino alle *Indicazioni nazionali* (MIUR 2012) attualmente in vigore.

L'apprendimento linguistico comporta la riflessione sulla lingua in atto: è il problema della grammatica, non come proposta di astratte e aride cognizioni teoriche e terminologiche, ma come riflessione sui caratteri essenziali dell'organizzazione della lingua nella realtà dei suoi usi. Tale studio deve coinvolgere l'impegno operativo dell'allievo, condotto a riflettere sulle strutture grammaticali come si presentano nei testi di ogni tipo ed a sperimentarle nel proprio parlare e nelle proprie espressioni scritte. Le «regole» della grammatica non sono che uno strumento di analisi della lingua solo approssimativo (*Programmi* 1979: 49).

Con questa formulazione, veniva riassunta e in parte superata la critica all'insegnamento linguistico tradizionale che aveva visto impegnati linguisti e pedagogisti nel ventennio precedente e che era stata compendiata nelle *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica* (GISCEL 1975)³.

Fissato il metodo, cioè la riflessione, restava comunque il problema del modello grammaticale da adottare. Qualcuno propose, anche per facilitare la comunicazione rispetto alla classe docente, di salvare parte del modello grammaticale tradizionale, integrandolo con le nuove teorie secondo un «razionato e critico eclettismo» (Berruto 1981, Berretta 1979 e 1981)⁴. Eclettismo da applicarsi anche ai modelli descrittivi, dimostratisi insufficienti a tenere insieme, se assunti singolarmente, tutti i domini dell'azione linguistica che invece la riflessione sulla lingua doveva investire. Tralasciando di entrare nello specifico di questo dibattito sui modelli descrittivi⁵, restiamo sugli ambiti di azione e sugli obiettivi della riflessione linguistica. Ampliare la semantica – e quindi il raggio d'azione – del concetto di riflessione sulla lingua ne aumenta la responsabilità, implicando – secondo Sabatini (1995) – tre tipi di obiettivi: sviluppare le abilità linguistiche⁶, contribuire alla formazione cultu-

³ Nello specifico del testo: «La pedagogia linguistica tradizionale [...] non realizza bene nemmeno gli scopi su cui punta e dice di puntare. In questo senso, essa è inefficace. Perfino se gli scopi restassero gli stessi, nelle scuole bisognerebbe comunque cambiare tipo di insegnamento» (GISCEL 1975: tesi vi).

⁴ Nell'introduzione agli atti del convegno che il GISCEL ha dedicato nel 2010 alla *Grammatica a scuola*, i curatori rispondono innanzitutto a due grandi domande lungamente percorse nei decenni precedenti. Rispetto alla prima, cioè se si debba – e in tal caso da quando – proporre l'insegnamento grammaticale a scuola, si afferma che «è oramai acquisito che una riflessione esplicita sulla lingua, intesa come un percorso di 'scoperta' da parte dell'allievo delle regole implicite che egli applica quando parla, va perseguito, in modo diverso, fin dalla scuola primaria» (Corrà, Paschetto 2011: 9). Per quanto riguarda l'altra grande domanda, cioè quale grammatica proporre, si conclude che «la scuola sembra aver trovato un modello teorico chiaro ed efficace di riferimento», vale a dire quello valenziale (Corrà, Paschetto 2011: 10).

⁵ Per cui rimandiamo all'ottima sintesi di Lo Duca (2013, in particolare cap. IV).

⁶ Era questo un punto ampiamente criticato negli anni Sessanta e Settanta e su cui lo stesso Sabatini (1995) esprime delle cautele. Lo Duca però sottolinea, in merito a questo obiettivo, l'enorme importanza che ha – ad esempio nell'educazione alla scrittura – la linguistica testuale (2013: 195-240, in particolare pp. 238-240).

rale, sostenere lo sviluppo cognitivo. Focalizziamoci sull'ultimo di questi obiettivi.

Maria Luisa Altieri Biagi ha giustamente detto che non è la grammatica a essere sciocca, ma «il modo di insegnarla» (1984: 38). Tale modo, cioè l'allenamento tassonomico al riconoscimento delle categorie, disabituava gli studenti al pensiero critico o analitico nei confronti del fatto linguistico, per cui anche nei livelli più alti dell'istruzione si riscontra una preoccupante «incapacità di riflettere in modo autonomo, vale a dire fuori dagli schemi tradizionali, sulla lingua» (Lo Duca 2004: 15). La stessa Altieri Biagi aveva proposto, già nel dibattito degli anni Settanta, una saldatura forte tra riflessione linguistica e attività cognitiva, sostenendo che l'importanza della riflessione sulla lingua risiederebbe soprattutto «nella sua capacità di attivare processi di “pensiero”». Secondo questa impostazione, la lingua «offre un terreno particolarmente idoneo all'esercizio di operazioni come l'osservazione, il riconoscimento di analogie e differenze autorizzanti classificazioni, l'“ordine”, la generalizzazione e l'astrazione concettuale» (Altieri Biagi 1978: 74). Le stesse posizioni sono ribadite e puntualizzate in un intervento del 1984, intitolato proprio *Lingua e processi logici*: «ragionare sulla lingua [...] implica l'esercizio di capacità mentali (di osservazione, simbolizzazione, classificazione, partizione, seriazione, istituzione di relazioni logiche, generalizzazione, astrazione, ecc.) che potrebbero esercitarsi anche in altri ambiti, su altri “oggetti”, ma che trovano nella lingua un fertilissimo [...] terreno di applicazione» (1984: 39). Ma affinché il pensiero si attivi, è necessario che la proposta grammaticale sia strutturata in senso scientifico e non dogmatico, con una impostazione induttiva che «dovrebbe portare a galla il già saputo (il già eseguito) attraverso le “risposte” che il ragazzo dà a “domande” opportunamente formulate» (Altieri Biagi 1987: 72). Così, più di trent'anni dopo, Colombo e Graffi scrivono:

Il sapere grammaticale si acquisisce per ipotesi e verifiche, tentativi ed errori e così dovrebbe essere presentato in un insegnamento che può a certi livelli contribuire a migliorare la competenza linguistica del discente, ma in primo luogo dovrebbe essere un esempio di razionalità critica (2017: 13)⁷.

⁷ Più avanti nel testo ribadiscono: «a qualsiasi livello di età la si pratichi, la grammatica deve essere un'attività “intelligente” di ricerca e scoperta: si tratta di osservare frammenti di lingua (possibilmente tratti dalla realtà e non inventati per l'occasione), di analizzarli, confrontarli, scoprire regolarità, analogie, differenze. Si tratta di svolgere un'attività di tipo scientifico, che dall'osservazione di un certo genere di fenomeni ricava generalizzazioni, formula ipotesi e le sottopone a verifica. Se la riflessione grammaticale è questo, può essere un'attività interessante ed educativa per la mente. Se non è questo è inutile o dannosa, come più volte è stato denunciato» (Colombo, Graffi 2017: 177). Parlano di “metodo scientifico” anche Simone (1974: 19) e Sabatini (1983: 96-97). Si noti anche che nell'editoriale del primo numero della «Rivista della scuola» (1955), Lucio Lombardo Radice scriveva che lo scopo

Questa impostazione è scelta dagli autori nel loro *Capire la grammatica*, ma era già stata mirabilmente esemplificata da uno dei testi più belli, intelligenti e pregnanti (per la capacità di unire riflessione teorica e proposta pratica) della didattica dell'italiano, *Esperimenti grammaticali* di Lo Duca (2004). Sulla medesima linea, ma pensato per la scuola primaria, nel 2018 è uscito della stessa autrice *Viaggio nella grammatica*. Si tratta di veri e propri itinerari di scoperta dei meccanismi che presiedono all'organizzazione della lingua: una metodologia maieutica che guida «gli alunni a scoprire quanto già “sanno” sulla loro lingua, addestrandoli a risalire dai dati (= frammenti di lingua) alle generalizzazioni (= regole) che organizzano in sistema tali dati» (Lo Duca 2013: 181). Si tratta di una proposta di grammatica logica, scientifica, empirica, maieutica e in grado di disinnescare agevolmente i discorsi sulla grammatica faciloni (cfr. GISCEL 1975: tesi VIII e IX).

Questa linea è oramai piuttosto condivisa: oltre ai già citati Colombo e Graffi, anche Simone (1997), Corno (2000: 229-231), Ferreri (2009) e Balboni (2017) hanno sostenuto il valore cognitivo della riflessione sulla lingua e, soprattutto, questo è stato recepito dalle *Indicazioni nazionali*:

La riflessione sulla lingua, se condotta in modo induttivo e senza un'introduzione troppo precoce della terminologia specifica, contribuisce a una maggiore duttilità nel capire i testi e riflettere e discutere sulle proprie produzioni. Essa, inoltre, si intreccia con la riflessione sulle altre lingue del repertorio dell'allievo, in una prospettiva plurilingue e interculturale. Ma il ruolo probabilmente più significativo della riflessione sulla lingua è quello metacognitivo⁸: la riflessione concorre infatti a sviluppare le capacità di categorizzare, di connettere, di analizzare, di indurre e dedurre, utilizzando di fatto un metodo scientifico (MIUR 2012: 39).

Tutte queste sollecitazioni vanno quindi nella direzione di un insegnamento grammaticale che potremmo dire empirico e che ha tra i suoi scopi preminenti tanto lo sviluppo cognitivo quanto quello linguistico. Negli studi di glottodidattica viene detto *consciousness-raising*. Le caratteristiche di questo approccio sono, secondo Ellis (2002) le seguenti:

della rivista era introdurre nella scuola lo «spirito scientifico», cioè «l'abitudine di sperimentare, ragionare, controllare, e di pensare con la propria testa» (cit. in Calogero 1965: 86).

⁸ Nella letteratura didattica recente, l'aggettivo *metacognitivo* è usato principalmente per indicare la capacità di attuare consapevolmente strategie di successo, monitoraggio e giudizio rispetto al proprio apprendimento: «Metacognition is a term used to identify a kind of cognition oriented to monitor and regulate cognition engaged in a given mental activity (e.g., listening, reading, memorizing)» (Peña-Ayala 2015: v; cfr. anche Cornoldi 1995), ma la semantica del termine – che pure è di conio recente – è tutto fuorché univoca; il motivo di questa variazione, sarebbe l'adozione dello stesso da parte di svariati campi delle scienze cognitive (Proust 2016: 1-13). In generale, comunque, per l'attività metalinguistica sarebbe meglio parlare di attività, più che metacognitiva, semplicemente cognitiva, come Balboni (2017).

1. isolare uno specifico tratto linguistico su cui concentrare l'attenzione;
2. fornire agli studenti dati che rappresentino il fenomeno interessato (e in caso fornirgli una regola che lo descriva);
3. stimolare gli studenti ad usare l'ingegno per identificare il tratto linguistico;
4. colmare o reindirizzare eventuali incomprensioni del fenomeno linguistico mediante la presentazione di ulteriori dati o di spunti teorici;
5. chiedere agli studenti di elaborare la regola che descrive il tratto grammaticale.

1.2 Per una chiarezza terminologica

Fino ad ora si è fatto ricorso principalmente alla formulazione ministeriale, ovvero *riflessione sulla lingua*, ma non infrequentemente nei testi che si occupano di insegnamento grammaticale capita di imbattersi in forme apparentemente affini, rispetto alle quali non sempre troviamo una chiarezza concettuale: competenza metalinguistica, consapevolezza della lingua, coscienza metalinguistica, metalinguaggio, abilità metalinguistica etc.

Tornando alle origini del dibattito, il metalinguaggio è – secondo la storica definizione di Jakobson (1985: 116) – il codice in grado di descrivere un oggetto linguistico. Jakobson aveva anche individuato che la funzione inerente a questa caratteristica autoriflessiva del linguaggio, che noi chiamiamo metalinguistica ma Jakobson diceva *metalingual*, può avere diversi gradi di profondità. Alcuni linguisti, tra cui De Mauro (2011), hanno posto due condizioni ai poli della funzione metalinguistica, definendo epilinguisticità il naturale commento del proprio enunciato e metalinguisticità l'analisi sistematica dei fatti di lingua. Secondo De Mauro, tra le due dimensioni non c'è un salto netto, ma piuttosto si deve parlare di continuum lungo il quale ci si muove da un polo all'altro al variare del livello di consapevolezza.

A questo proposito, Bialystok (1988) ha sostenuto che, pensando la conoscenza linguistica come un *continuum* che procede da una minore a una maggiore capacità analitica, è possibile identificare tre livelli, distinti in base alla capacità di controllo che il soggetto esercita sulla propria conoscenza. Dopo il primo livello, che potremmo dire routinario, fondato sull'imitazione e quindi privo o quasi di fase analitica, si trova una condizione di analisi implicita che, in quanto implicita, è inconsapevole e non verbalizzabile. Al terzo gradino si trova la fase «articolata ed esplicita, che solleva quella conoscenza inconsapevole e irriflessa a livello di piena consapevolezza» che Lo Duca (2004: 21-22) individua come l'obiettivo dell'azione educativa dell'insegnamento grammaticale. La distinzione tra il secondo e il terzo livello è stata marcata nella glottodidattica inglese (Rutherford, Sharewood Smith 1988, El-

lis 1994) mediante il ricorso a due termini differenti, cioè *awareness* (la conoscenza implicita) e *consciousness* (quella esplicita)⁹. Titone ha tradotto questi termini come “consapevolezza della lingua” e “coscienza metalinguistica” (1992: 22). Se ci pare di poter seguire la seconda proposta (*coscienza metalinguistica*) poiché descrive un alto grado di consapevolezza e di riflessività (ed infatti è lo scopo finale del *consciousness-raising*), al contrario proporremo di cambiare la prima (*consapevolezza della lingua*). Per un motivo semplice: se la consapevolezza è la variabile sul cui asse si dispongono i tre livelli della coscienza linguistica, denominando *consapevolezza* uno stato (oltretutto intermedio) della variazione, il rischio è di creare confusione. Da ciò deriverebbe inoltre una contraddizione in termini, perché ci pare difficile definire *consapevole* quella che abbiamo detto essere una conoscenza *implicita* (il secondo livello di Bialystok). Si propone dunque di riferirsi a questo secondo strato della conoscenza linguistica con l’espressione *grammatica interna*: si tratta infatti di sottolineare, attraverso il termine *grammatica*, che ci si riferisce a una conoscenza analizzata (dati che il cervello ha già processato e sistematizzato) e mediante l’aggettivo *interna* all’implicitezza di una forma che non è ancora stata sottoposta alla prova metalinguistica derivante dallo stimolo formale esterno. Potremmo perciò riassumere modello, terminologia e intervento didattico come nello schema della Fig. 1.

Con *grammatica empirica* non ci riferiamo quindi a uno specifico modello linguistico soggiacente, ma a una metodologia di insegnamento grammaticale¹⁰, in cui la scoperta dei meccanismi grammaticali è un percorso induttivo, una sfida che pone lo studente al centro del cammino di ricerca, che

⁹ Ma le nomenclature possono essere differenti; sempre restando nella lingua inglese, si incontrano le formule *metalinguistic* (più raramente *metalingual*) *awareness*, *knowledge* o *consciousness*, con l’esito di una grande confusione, che Berry dice dovuta soprattutto alle differenze tra presupposti teorici (2005). La varietà terminologica è infatti legata a doppio filo con una questione pedagogica fondamentale, ovvero sia la contrapposizione tra insegnamento implicito ed esplicito della norma grammaticale (per una rassegna: Nassaji, Fotos 2004). In un recente bilancio piuttosto esaustivo degli studi sull’argomento, Laudanna e Voghera concludono che, stando ai dati, non è assolutamente possibile stabilire, tra i due approcci teorici, «un’equivalenza, né tantomeno una superiorità di efficacia dell’apprendimento / insegnamento implicito della grammatica rispetto all’apprendimento / insegnamento esplicito» (2011: 28). Anzi, secondo gli studiosi non si può ulteriormente negare che vi sia una relazione profonda tra conoscenza esplicita e acquisizione, fatta salva la necessità di adattare sempre la proposta grammaticale al contesto e ai destinatari (costruendo quindi un insegnamento che bilanci l’implicito con la spiegazione di regole, la funzione comunicativa e il feedback sulla forma, la dimensione scritta con quella orale).

¹⁰ Anche se, come ha lucidamente notato Lo Duca, «non si possono innovare i metodi senza “intaccare” i contenuti disciplinari, verificando la praticabilità degli uni e degli altri nella concreta situazione di classe» (2004: 9).

maieuticamente e “scientificamente” fa maturare la grammatica interna, risvegliando la coscienza metalinguistica¹¹.

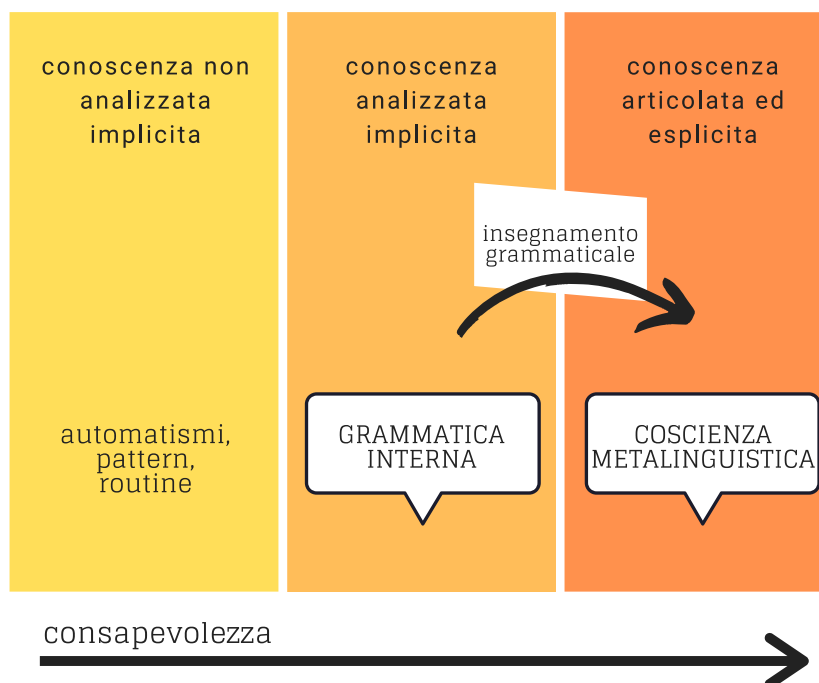


Figura 1: Gradi di conoscenza linguistica disposti per consapevolezza crescente e proposta terminologica

Come vedremo, l’enigmistica come proposta didattica è particolarmente utile nella fase di avvio di questo percorso; il gioco di parole e l’ambiguità linguistica, infatti, costringono il parlante a compiere un passo indietro, a guardare al fenomeno con un certo distacco, lo rendono consapevole di una

¹¹ L’ultima questione che dobbiamo tralasciare riguarda il rapporto tra l’uso di un corretto metalinguaggio e l’effettivo grado di coscienza metalinguistica. Ellis (2002) e Berry (2005) mettono entrambi in guardia dall’errore in cui incorre chi sovrapponga i due domini: «It should be clear from this list that the main purpose of consciousness-raising is to develop *explicit knowledge* of grammar. I want to emphasise, however, that this is not the same as *metalingual knowledge*. It is perfectly possible to develop an explicit understanding of how grammatical structure works without learning much in the way of grammatical terminology» (Ellis 2002: 169). È altresì vero che, come accade nelle scienze, una terminologia specifica dà accesso a una maggiore capacità di discriminare i referenti e perciò, se da una parte «il tecnicismo è da rifiutare quando è vuoto di contenuti, e quindi privo di una motivazione intrinseca», dall’altra «una terminologia adeguata, che ci consenta di identificare rapidamente e in modo univoco i fenomeni, è una risorsa troppo vantaggiosa perché se ne possa fare a meno» (Lo Duca 2004: 32). L’importante dunque è non attuare un’equazione tra la consapevolezza metalinguistica e la conoscenza e capacità di padroneggiare il metalinguaggio, non espellere la terminologia tecnica quando è funzionale alla descrizione dei fenomeni.

grammatica interna di cui non sospettava l'esistenza: sono, in altre parole, delle vie d'accesso preferenziali per attivare riflessioni metalinguistiche (cfr. Lucas 2005).

2. Il gioco e la lingua

2.1. Apprendimento, gioco, lingua

È del 1990 un testo pionieristico, lucido, documentato, eppure raramente ripreso, citato o tenuto in considerazione tra i contributi che parlano di didattica linguistica ludica. Si tratta di *Azione, gioco, lingua* di Giovanni Freddi, che anche a tre decenni dalla pubblicazione mantiene inalterata la sua profondità di pensiero, forse anche per l'immutabilità di certi vizi scolastici:

Oggi non esiste ancora una glottodidattica creata su misura per i bambini, e tantomeno esiste una glottodidattica a base ludica la quale utilizzi le risorse affettive, cognitive e socioculturali quali esse si esprimono nel gioco. A dispetto dei proclami e delle teorizzazioni costruite 'a posteriori', la glottodidattica del livello primario oscilla tra il bricolage ludico e l'adattamento empirico di proposte didattiche costruite per la scuola secondaria (Freddi 1990: 1-2).

Freddi si riferiva all'insegnamento della lingua straniera, introdotto nel 1985 con i *Nuovi programmi didattici per la scuola primaria* (D.P.R. n. 104, 12.02.1985); ma lo stesso cruccio poteva e può rivolgersi all'insegnamento dell'italiano¹². Nonostante infatti tratti di glottodidattica ludica, molte delle premesse poste sono assolutamente valide anche nella didattica L1. Innanzitutto, il testo è basato sull'identità (o comunque sulla profonda correlazione) dei tre termini presenti nel titolo, cioè *azione, gioco e lingua*. In particolare, la lingua è secondo Freddi un *oggetto ludico* per il bambino, che la apprende nell'interazione con l'ambiente: «egli l'ascolta, la ripete, la esamina, la scompone e ricompone come se si trattasse di un giocattolo come tutti gli altri, come se fosse un orologio o un trenino da smontare e rimontare» (Freddi 1990: 30). Inoltre, molto importante ai fini della nostra argomentazione, il gioco linguistico somma quattro funzioni: euristica, metalinguistica, immaginativa (Halliday 1980) e poetica (Jakobson 1985). In particolare, la fun-

¹² Caon e Rutka (2004) tornano a fare il punto sulla didattica linguistica ludica. Quattordici anni dopo il testo di Freddi, ancora, non sembrano essere chiari da un punto di vista applicativo (e quindi probabilmente non sarà chiaro neanche il versante teorico) né il ruolo, né la modalità di progettazione di un'attività didattica ludica. Lamentano infatti che «si attribuisce al gioco soltanto una funzione riempitiva; esso rappresenta un intervallo tra un'attività e un'altra, utile per conseguire un recupero di energie e di motivazione prima di tornare all'impegno dello studio più serio quanto più legato al concetto di fatica, di costrizione» (Caon, Rutka 2004: 22).

zione euristica è determinata dalla contiguità tra esplorazione e gioco, mentre la funzione metalinguistica insiste sulla capacità di comprendere i meccanismi del funzionamento linguistico, «anche quando le conoscenze linguistiche accennate sono implicite» (Freddi 1990: 35). Ad ogni modo, tutte le quattro funzioni sono alla base sia del gioco linguistico, sia dell'apprendimento, e perciò – conclude Freddi – «tutto questo vale a spiegare come la funzione poetica e la funzione metalinguistica costituiscano due mete di un'educazione linguistica integrale e integrata» (Freddi 1990: 37).

Molti degli spunti di Freddi sono ripresi nel lavoro di Fabio Caon e Sonia Rutka, *La lingua in gioco* (2004). In questo testo, Caon e Rutka inseriscono meritoriamente la didattica ludica nel più ampio piano teorico dell'*apprendimento significativo* (Rogers 1973: 8-10), termine con cui si intende indicare un apprendimento olistico (cioè che investe la dimensione affettiva ed emozionale del soggetto, non solo quella conoscitiva), fortemente basato sull'esperienza e in grado di stimolare gli interessi dell'apprendente; poiché legato direttamente agli interessi di chi apprende, è anche automotivato e autovalutato¹³. Si tratta in definitiva di un apprendimento «globale, costruttivo ed olistico» (Caon, Rutka 2004: 25).

Nel momento della progettazione didattica relativa alla lingua, dunque, si aprono due prospettive per il gioco: trattarlo come una glassatura utile per mandar giù contenuti indigesti, oppure farne la portata principale, la sostanza che non si scinde dalla forma. Nel primo caso il gioco è solo un rivestimento, una metodologia, una forma che si imprime a determinati contenuti linguistici e a cui corrispondono altrettanti obiettivi educativi; nella seconda ipotesi (quella auspicata da Freddi) la scoperta, la motivazione, la riflessione e l'acquisizione procedono parallelamente e condividono la medesima dignità cognitiva. Questo duplice atteggiamento nella didattica si interseca e si ingarbuglia con due parole, entrambe riferibili – e riferite – al gioco linguistico: “enigmistica” e “ludolinguistica”.

2.2. Tra ludolinguistica ed enigmistica: qualche precisazione

La precauzione da adoperare è che la distinzione rigida tra i due termini è un costrutto *a posteriori*, formalizzato soprattutto dalle indicazioni, per la verità piuttosto arbitrarie, di Giuseppe Aldo Rossi, enigmista altresì noto come Zoroastro (2002)¹⁴. Fa gioco alla sistematizzazione del dizionario prin-

¹³ Sullo stesso argomento anche Ausbel (1987) e Novak (2001).

¹⁴ Nel suo *Dizionario Enciclopedico di Enigmistica e Ludolinguistica*, Rossi registra voci che a vario titolo hanno contribuito a fare la storia passata e presente dei giochi di parole: compaiono nomi di giocatori, scrittori e personaggi letterari, riviste di enigmistica, documenti antichi, sigle di società di enigmisti o letterati, e soprattutto viene elencato un gran numero di giochi. La peculiarità del lavoro di Rossi è proprio che alcuni giochi sono marcati mediante

principalmente il fatto che l'enigmistica è un costrutto storico, con una tradizione riconosciuta – appunto – come enigmistica. Se si vuole invece assumere un punto di vista più consapevole e analitico, occorrerà partire dall'analisi semiotica dei giochi di parole proposta da Bartezzaghi (2017). In estrema sintesi, secondo Bartezzaghi, è possibile distinguere all'interno dei giochi di parole tra un primo e un secondo livello, sulla base dell'aspettativa. In questa classificazione, sia i giochi appartenenti alla ludolinguistica, sia quelli enigmistici, appartenerebbero al secondo livello. Si tratta infatti di giochi con un carattere rituale, in cui le regole della sfida sono condivise dai giocatori, che si muovono all'interno di una sintassi comune. Questa sintassi comune sono i confini del campo di gioco in cui i giocatori scelgono volontariamente di entrare: «ci si accorda per interrompere le funzioni comunicative del linguaggio e fare di esso campo e materiale di una costruzione artificiosa» (Bartezzaghi 2017: 82)¹⁵.

Cosa dunque permette di chiamare enigmistici alcuni giochi, mentre invece rende meno accettabile la stessa definizione applicata ad altri giochi? Soprattutto, dice Bartezzaghi, una questione storica¹⁶. I giochi linguistici che diciamo comunemente enigmistici sono stati praticati in ogni tempo e nelle zone più disparate del pianeta; solo in Italia hanno però avuto una denominazione e una storia comune, andando a costituire quello che Bartezzaghi definisce il «campo unitario» dell'enigmistica (2017: 106-119). La riprova è che il termine enigmistica, introdotto alla fine del XIX secolo, è un conio italiano,

l'etichetta (lud.) il che li identificherebbe come dominio esclusivo della ludolinguistica. Il discrimine fondamentale, come si afferma nella prefazione, è posto da Rossi in «quel senso di mistero e ambiguità» che sarebbe esclusivo vanto dell'enigmistica (2002: 5). Ma, si concorderà, *un senso* (vale a dire un'impressione, una sensazione), essendo soggettivo, non dovrebbe poter costituire la base per alcuna categorizzazione. L'unico vero criterio ordinante del dizionario di Rossi è la personale gerarchia dell'autore, che ripropone in definitiva un'antica quanto oziosa – nonché discretamente elitista – *querelle* tra “enigmistica classica” e “popolare” e di cui questo pensiero può essere un buon campione: «È lapalissiano che [...] il cruciverba nella sua antecedente, elementare struttura non può ambire a essere ugualmente classificato come enigma: il suo posto sarà invece tra quei giochi di parole che sono propri della “ludolinguistica”», a cui ci si dedica «magari durante un noioso viaggio in treno o una trepida attesa nel salottino del dentista» (2001: 6). Sul velleitarismo della questione, comunque, si rimanda a Bartezzaghi (2010 e 2017).

¹⁵ I giochi di parole di primo livello sono invece estemporanei e caratterizzati, in linea di massima, dalla puntualità. Si connotano inoltre per la non convenzionalità della costruzione del discorso, cioè per la trasgressione delle massime di Grice e in particolar modo per il venir meno del principio di cooperazione. Appartengono a questa categoria le lingue / parole inventate, la ripetizione dei tormentoni e i giochi di parole in senso stretto (Bartezzaghi 2017).

¹⁶ Poiché vorremmo mostrare un'ipotesi didattica relativa a un gioco enigmistico (il cruciverba), ci limiteremo di seguito a definire il solo campo dell'enigmistica, rimandando la discussione sulle forme e le pertinenze della ludolinguistica a un'altra sede.

che non trova un corrispettivo in altre lingue¹⁷. La formalizzazione del campo unitario ha proceduto di pari passo con la codificazione – avvenuta soprattutto grazie all’attività editoriale – delle regole della comunicazione enigmistica.

2.2.1. La comunicazione enigmistica

I testi enigmistici possono essere suddivisi in quattro famiglie (Bartezzaghi 2010): giochi in versi, crittografie, rebus, cruciverba. La modalità di presentazione di questi testi può essere linguistica (giochi in versi e crittografie), linguistico-figurativa (rebus) o linguistico-diagrammatica (cruciverba). Nonostante la varietà delle forme, i giochi presentano una struttura comunicativa comune, che prevede la presenza di una domanda (il testo esplicito, detto *esposto*) e l’assenza di una risposta (il testo implicito, la *soluzione*). Si tratta inoltre, secondo la definizione di Greimas, di una comunicazione «differita» (1974: 300): manca infatti di una dimensione temporale istantanea, e quindi della possibilità di un ritorno al mittente, poiché il testo enigmistico è pensato e realizzato per una schiera di solutori ideali, che si concretizzano solo nell’atto della risoluzione, quando oramai il messaggio è già assolutamente autonomo e svincolato dal mittente. La costruzione di un testo enigmistico è interamente basata sulla dissimulazione che l’autore applica all’implicito mediante l’ambiguità.

Infine, le regole di questa comunicazione ambigua sono non scritte, ma consolidate dalla pratica della risoluzione; quello che l’autore condivide con il suo pubblico è un codice allusivo fondato sull’apparato testuale e metatestuale. La non conoscenza del codice e quindi delle regole preclude la possibilità di giocare¹⁸.

3. Il cruciverba come innesco di una grammatica empirica

È giunto il momento di portare alla luce la riflessione che fin qui si è tenuta sottotraccia. L’insegnamento grammaticale che abbiamo chiamato empirico parte dall’osservazione della materia linguistica inconscia (ma analizzata) e procede a partire da questa osservazione in senso induttivo, per mezzo della stimolazione maieutica messa in atto dal docente, verso la ricerca di una regola che “tenga” anche se sottoposta a stress. In modo simile, il testo

¹⁷ La costruzione storica è talmente tanto ben determinata che «l’uso del termine “enigmistica” è quindi da considerarsi come proprio solo per l’Italia del xx secolo: qualsiasi estensione a tempi o luoghi più remoti corrisponde a un uso metaforico» (Bartezzaghi 2017: 107). Per una datazione del termine: Matt (2011).

¹⁸ Per una trattazione più approfondita delle caratteristiche della comunicazione enigmistica, come il concetto di biplanarità, l’uso degli apparati peritestuali, etc. cfr. Bartezzaghi (2017).

enigmistico pone come contenuto del gioco un implicito linguistico e fornisce i confini e gli indizi (le regole) perché questo maturi fino a diventare soluzione. La soluzione, quando pure raggiunta in maniera fulminea (ma se stenta un po' ad arrivare il tutto è più evidente), è la somma di una serie di ipotesi linguistiche, di volta in volta provate e confermate o smentite. Forse non è ancora del tutto chiaro, quindi facciamo un esempio pratico.

Il testo esposto di un cruciverba è costituito ovviamente dalle definizioni ma, meno ovvio, contribuisce all'esposto anche la griglia dello schema¹⁹. Il numero di caselle e gli incroci di ogni parola, infatti, costituiscono elementi che corredano il testo: sono indicazioni che guidano e sorreggono la soluzione. Per esempio, in una definizione come «Può scatenarla una parola di troppo» il rapporto sintagmatico non è sufficientemente stretto da permettere l'identificazione univoca della soluzione (come accade per «Se non è zuppa è bagnato» [PAN]): potremmo infatti pensare a BARUFFA, SUBBUGLIO, RISSA, BAGARRE. Non tutti i termini, inoltre, hanno una medesima frequenza d'uso e quindi alcuni ci verranno in mente prima di altri, alcuni forse ci sfuggiranno in un primo momento, altri ancora potremmo non conoscerli affatto. Fatto sta che procederemo per tentativi, formulati a partire dagli indizi posseduti: sette caselle bianche, eventuali lettere risultanti dall'incrocio con altre parole. Nel cruciverba da cui è effettivamente tratta la definizione la soluzione prevista sarebbe BAGARRE, che con BARUFFA (con cui è in rapporto parasintagmatico) condivide il numero di lettere e anche le due iniziali, il che comporta una quantità maggiore di variabili (e di errori possibili) da tenere in considerazione nelle ipotesi elaborate.

Contare le lettere e verificare gli incroci sono operazioni che hanno innanzitutto una dimensione metalinguistica che riguarda la morfologia: se dopo aver scritto una parola mi accorgo che una che la incrocia risulta finire per consonante dovrò farmi sorgere un sospetto; così per una definizione come «Avere soggezione, sospettare», dovrò già mettere in conto che le ultime due lettere saranno -RE, come terminano tutti gli infiniti italiani. Ma ecco che grazie a questa definizione possiamo passare a mostrare un altro livello linguistico che è possibile sollecitare, cioè quello sintattico.

Per una catalogazione sintattica delle definizioni enigmistiche ci si può riferire al lavoro di Francesca Cocco (2012) che a sua volta era ripartita da un'analisi già sviluppata da Greimas (1974). In entrambe le analisi la tipologia si profila in base all'autonomia dell'enunciato: sono infatti dette frastiche le definizioni che rispettano la costituzione della "frase semplice" (soggetto qualora la frase non sia impersonale, predicato ed eventuali espansioni) e subfrastiche quelle che invece mancano di compiutezza sintattica (per mancanza di soggetto o di predicato). Più rare sono quelle definizioni che, dal

¹⁹ Per un approfondimento sui testi enigmistici, anche dal punto di vista del solutore, si veda Bartezzaghi (2001). Per la storia e le forme del cruciverba Bartezzaghi (2007).

punto di vista sintattico, hanno le caratteristiche della “frase complessa” e che – in opposizione alle subfrastiche – sono dette superfrastiche.

Le definizioni frastiche e superfrastiche sono sempre costruite con un riferimento anaforico, cioè un pronome o un avverbio riferito alla parola-soluzione e che può trovarsi in funzione sia di soggetto (1) che di oggetto (2):

- (1) **Quella** di pesce serve per i dolci (COLLA)
 (2) **Le** dà chi si fa largo (GOMITATE)

In questi casi, ad esempio, è sufficiente rivolgere agli studenti che risolvono il cruciverba la seguente domanda: *come sai che la soluzione è COLLA e non, ad esempio, COLLE? Oppure GOMITATE e non GOMITATA?* È un modo per parlare (e presentare praticamente) l'importanza di una corretta coreferenza pronominale.

Ma vediamo altri casi. Alcune definizioni subfrastiche a sintagma verbale non rispettano criteri di sufficienza né sintattica né semantica: mancano infatti del soggetto, espresso nella soluzione, senza che nella definizione vi sia alcun riferimento anaforico ad esso (3):

- (3) Ama Violetta (ALFREDO)

Solitamente ci si riferisce a questo fenomeno con il nome di «anafora zero» (Palermo 2013: 83-84). L'anafora zero è però consentita in italiano solo quando non crei ambiguità nell'identificazione del soggetto, quindi non sembrerebbe essere il nostro caso. In realtà, è ugualmente il nostro caso, poiché la coesione del testo enigmistico è garantita proprio dalla coreferenza rispetto alla soluzione, anche se questa è temporaneamente ignota. La prova per una soluzione (e anche per la buona costruzione del testo enigmistico) è che, una volta ripristinata la soluzione, la coesione testuale funzioni alla perfezione. In questo modo possiamo avviare uno studio sull'espressione del soggetto, troppo spesso tralasciata dalle grammatiche tradizionali (Palermo 2018).

Ovviamente, il cruciverba può fungere da spunto per introdurre i rapporti semantici tra le parole. In questi casi, le definizioni enigmistiche sfruttano principalmente sinonimia, iperonimia / iponimia e antonimia. Nel caso di rapporto di sinonimia tra definizione e parola-soluzione, considerato che ogni parola di norma è portatrice di più sinonimi, sta al solutore scegliere nella gamma di quelli possibili l'unico che rispetti gli incroci e il numero di caselle bianche nella stringa (per ipotesi principalmente, come abbiamo già detto). Questo ovviamente agisce sull'ampliamento del patrimonio lessicale. Inoltre, proprio perché l'ambiguità ci sia senza essere invalidante e frustrante, non è inusuale trovare definizioni a doppio sinonimo, costituite cioè da due parole della stessa categoria grammaticale (ma anche da un sintagma e una parola o da una parola e un sintagma), solitamente separate da una vir-

gola, in cui la seconda specifica ulteriormente la prima facilitando l'individuazione della soluzione corretta (4):

(4) Fandonie, frottole (PANZANE)

Nel caso invece di definizioni iperonimiche, soprattutto in mancanza di incroci in grado di fugare eventuali dubbi, nel corso del tempo si sono cercati rimedi all'indefinitezza, pur mantenendo la definizione per iperonimia. Questi moduli prevedono principalmente l'inserimento dell'articolo indeterminativo (5) a cui, qualora si necessiti di maggiore chiarezza, possa essere aggiunto l'aggettivo (6):

(5) Un parente (ZIO)

(6) Una consonante labiale (PI)

L'articolo indeterminativo palesa che si sta richiedendo uno degli iponimi della parola e non un suo sinonimo. Qualora all'iperonimo faccia riferimento un numero davvero ingente di iponimi allora si farà seguire anche un aggettivo che specifichi ulteriormente. È comunque evidente che le definizioni iperonimiche restano tra le più vaghe e, quindi, tra le meno frequenti. Definizioni antonimiche sono invece quelle che definiscono la soluzione mediante negazione del suo opposto, che sarà perciò un antonimo (7) o una perifrasi antonimica (8):

(7) Non rovesciate (RITTE)

(8) Lo è tutto ciò che non è eterno (MORTALE)

Infine, facciamo cenno al fatto che nei cruciverba sono frequenti tutta una serie di dispositivi tradizionali e codificati utili a esprimere i nuclei di due lettere. Per la naturale conformazione grafica e le necessità d'incrocio, infatti, il diagramma dà spesso vita a stringhe composte solo da due (o tre) caselle bianche. In italiano parole di senso compiuto di questa lunghezza non sono poi molte, soprattutto di due lettere; se escludiamo infatti articoli, pronomi, preposizioni e congiunzioni restano praticamente le note musicali, *sì*, *no* (e le loro traduzioni nelle lingue più diffuse) e l'inflazionatissimo *re* che sorseggia un comunissimo *tè*. Di fronte ad una limitata possibilità di scelta per le stringhe corte, al principio sono state inserite sigle (elementi chimici, capoluoghi di provincia, acronimi di aziende, etc.), iniziali di personaggi noti e qualche gioco di parole. Già dagli anni Quaranta però una nuova tipologia definitoria delle sequenze asemantiche comincia ad essere sfruttata dagli autori che, per necessità di autonomia e variazione, creano moduli basati su giochi di scomposizione – o meglio vivisezione – delle parole; essi richiedono abilità linguistiche minime e, una volta comprese il meccanismo, sono accessibili a chiunque, permettendo comunque che il sottofondo di ambiguità e dissimulazione proprio dell'enigmistica non vada perduto:

- (9) Principio d'aerodinamica (AE)
- (10) Un ... morso di mela (ME)
- (11) Lite senza pari (LT)

Questo tipo di definizioni lavora a un livello molto basilare di coscienza metalinguistica, poiché si tratta principalmente di pensare alle parole come oggetti da sezionare, prescindendo dalla natura morfologica o semantica. È comunque un esercizio cognitivo di un certo valore e un'occasione per stimolare il pensiero divergente.

La risoluzione di un cruciverba, quindi, dà la possibilità a docenti che vogliono adottare un certo approccio di sfidare le possibilità della lingua e di avviare gli esperimenti grammaticali. Ma, dopo un po' di pratica risolutiva, può essere interessante portare avanti pratiche di consolidamento delle osservazioni grammaticali chiedendo agli studenti di produrre delle definizioni per i compagni a partire da un cruciverba già compilato.

4. Conclusioni

Ricapitolando, in questo lavoro si condivide, per quanto riguarda l'insegnamento grammaticale, l'impostazione teorica di Lo Duca, secondo cui

“Fare grammatica a scuola” significa [...] attuare percorsi di scoperta grammaticale su cui condurre gli allievi, perché essi imparino a ritrovare quella conoscenza linguistica immagazzinata e già all'opera nella loro testa, e che pure rivelandosi generalmente sufficiente ad assolvere la maggior parte dei compiti comunicativi, sfugge di solito a qualsiasi consapevolezza o possibilità di controllo (2004: 22).

La grammatica fatta in questo modo ha degli indiscutibili vantaggi e trova più di una corrispondenza nella didattica linguistica ludica e in particolare nella proposta enigmistica. Oltre al già citato valore di educazione cognitiva, quella empirica è innanzitutto una grammatica curiosa e quindi incuriosente, che perciò attenua almeno in parte la ritrosia naturale degli studenti nei confronti dell'ora di grammatica. Sempre dal punto di vista motivazionale, sentirsi riconosciuta una conoscenza implicita è assai più gratificante e si lega a un'altra questione, cioè il protagonismo degli studenti nella costruzione della conoscenza. Questa infatti non è elargita dall'insegnante alla classe, ma si costruisce dialetticamente a partire dalle conoscenze ed esperienze dei singoli. Infine, sempre per la sua natura di scoperta, di indagine, di enigma da risolvere non sarà raro che nella classe di inneschino meccanismi di sfida: sfida con i compagni (ma più auspicabilmente *insieme* ai compagni), con il docente che avrà sempre pronta una nuova sollecitazione, nuovi dati per mettere in crisi le regole, le convinzioni e dare così avvio a una nuova ricerca, sfida – in

definitiva – con la lingua, con la propria consapevolezza di parlanti e quindi con sé stessi.

Riferimenti bibliografici

- Altieri Biagi, Maria Luisa (1978), *Didattica dell'italiano*, Milano, Bruno Mondadori.
- Altieri Biagi, Maria Luisa (1984), *Lingua e processi logici*, in *Il filo del discorso: proposte per l'educazione linguistica dalle elementari al triennio delle superiori*. Convegno regionale CIDI-LEND (Treviso, 25-26-27 novembre 1982), Scandicci, La Nuova Italia, pp. 35-46.
- Altieri Biagi, Maria Luisa (1987), *La grammatica dal testo. Grammatica italiana e testi per le scuole medie superiori*, Milano, Mursia.
- Balboni, Paolo Emilio (2017), *Perché insegnare l'italiano ai ragazzi italiani. E come*, Venezia, Marsilio.
- Barbagli, Marzio – Dei, Marcello (1969), *Le vestali della classe media: ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna, il Mulino.
- Bartezzaghi, Stefano (2001), *Lezioni di enigmistica*, Torino, Einaudi.
- Bartezzaghi, Stefano (2007), *L'orizzonte verticale: invenzione e storia del cruciverba*, Torino, Einaudi.
- Bartezzaghi, Stefano (2010), *Enigmistica*, in Raffaele Simone (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, vol. I, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana.
- Bartezzaghi, Stefano (2017), *Parole in gioco*, Milano, Bompiani.
- Berretta, Monica (1979), *La grammatica negli obiettivi della educazione linguistica*, in Lorenzo Coveri – Anna Giacalone Ramat (1979), *L'educazione linguistica nella scuola media*, Firenze, Nuova Guaraldi, pp. 63-127.
- Berretta, Monica (1981), *Osservare e interpretare i fatti di lingua*, in «Riforma della scuola», 27, pp. 9-10, 20-22.
- Berruto, Gaetano (1981), *Un ragionato e critico eclettismo*, in «Riforma della scuola», 27, pp. 9-10, 22-23.
- Berry, Roger (2005), *Awareness of Metalanguage*, in «Language Awareness», 13, pp. 1-16.
- Bialystok, Ellen (1988), *Psycholinguistic Dimensions of Second Language Proficiency*, in Rutherford, William – Sharwood Smith, Michael (a cura di),

- Grammar and Second Language Teaching. A book of Readings*, New York, Newbury House Publisher, pp. 31-50.
- Bruner, Jerome S. – Jolly, Alison – Sylva, Kathy (a cura di) (1981), *Il gioco*, 4 voll., Roma, Armando.
- Calaresu, Emilia – Dal Negro Silvia (a cura di) (2018), *Attorno al soggetto: percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*, Milano, AItLA.
- Calogero, Guido (1965), *Scuola sotto inschiesta*, Torino, Einaudi.
- Caon, Fabio – Rutka, Sonia (2004), *La lingua in gioco*, Perugia, Guerra.
- Cocco, Francesca (2012), *L'italiano dei cruciverba*, Roma, Carocci.
- Colombo, Adriano – Graffi, Giorgio (2017), *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Roma, Carocci.
- Corno, Dario (2000), *Didattica dell'italiano: insegnare la grammatica*, in D. Bertocchi – L. Brasca – S. Citterio – D. Corno – G. Ravizza, *Insegnare in italiano. Un curriculum di educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 174-231.
- Cornoldi, Cesare (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, il Mulino.
- De Mauro, Tullio (2011), *Due grammatiche per la scuola (e non solo)*, in Lorendana Corrà – Walter Paschetto (a cura di), *Grammatica a scuola*, Milano, Franco Angeli, pp. 17-22.
- De Mauro, Tullio – Lombardo Radice, Lucio (1979), *Introduzione*, in *I nuovi programmi della media inferiore. Testi e commenti*, Roma, Editori Riuniti, pp. 7-21.
- Ellis, Rod (2002), *Grammar Teaching – Practice or Consciousness-raising?*, in Jack C. Richards – Willy A. Renandya, *Methodology in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 167-174.
- Ferreri, Silvana (2009), *Riflessività e livelli di riflessione linguistica*, in Giuliana Fiorentino (a cura di), *Perché la grammatica?*, Roma, Carocci, pp. 23-32.
- Freddi, Giovanni (1990), *Azione, gioco, lingua: fondamenti di una glotto-didattica per bambini*, Padova, Liviana.
- GISCEL (1975), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (online <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>).
- Greimas, Algirdas Julien (1974), *La scrittura cruciverbistica*, in Id., *Del senso*, Milano, Bompiani (ed. orig. *L'écriture cruciverbiste*, in Id., *Du sens, essais sémiotiques*, Paris, Éditions du Seuil, 1970).

- Halliday, Michael Alexander Kirkwood, (1980), *Lo sviluppo del significato nel bambino*, Bologna, Zanichelli (ed. orig. *Learning how to mean: explorations in the development of language*, London, Arnold, 1975).
- Jakobson, Roman (1985), *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli (ed. orig. *Essais de linguistique générale*, Paris, Les Edition de Minuit, 1966).
- Laudanna, Alessandro – Voghera, Miriam (2011), *Apprendimento e insegnamento implicito ed esplicito della grammatica*, in Loredana Corrà – Walter Paschetto (a cura di), *Grammatica a scuola*, Milano, Franco Angeli, pp. 23-35.
- Lo Duca, Maria G. (2004), *Esperimenti grammaticali*, Roma, Carocci.
- Lo Duca, Maria G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma, Carocci.
- Lo Duca, Maria G. (2018), *Viaggio nella grammatica*, Roma, Carocci.
- Lucas, Teresa (2005), *Language Awareness and Comprehension through Puns among ESL Learners*, in «Language Awareness», 14/4, pp. 221-238.
- Matt, Luigi (2011), *Retrodatazioni otto-novecentesche*, in «Studi linguistici italiani», XXVII (VI della III serie)/1, pp. 78-92.
- Matthiae, Claudia (2012), *La riflessione metalinguistica nei manuali d'italiano L2: case study*, in «Italiano LinguaDue», 4/1, pp. 343-351.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, «Annali della Pubblica istruzione» numero speciale, LXXXVIII (www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf).
- Nassaji, Hossein – Fotos, Sandra (2004), *Current Developments in Research on the Teaching of Grammar*, in «Annual Review of Applied Linguistics», 24, pp. 126-145.
- Novak, Joseph D. (2001), *L'apprendimento significativo*, Trento, Erickson.
- Palermo, Massimo (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, Bologna, il Mulino.
- Palermo, Massimo (2018), *Definire, riconoscere, esprimere il soggetto*, in Calaresu, Dal Negro (2018), pp. 13-22.
- Peña-Ayala, Alejandro (a cura di) (2015), *Metacognition: Fundamentals, Applications, and Trends*, New York, Springer International Publishing.
- Programmi* (1979): AA.VV., *I nuovi programmi della media inferiore. Testi e commenti*, Roma, Editori Riuniti.
- Proust, Joëlle (2016), *The Philosophy of Metacognition*, Oxford, Oxford University Press.

- Rogers, Carl R. (1973), *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti Barbera.
- Rossi, Giuseppe Aldo (2002), *Dizionario Enciclopedico di Enigmistica e Ludolinguistica*, Bologna, Zanichelli.
- Rutherford, William – Sharwood Smith, Michael (a cura di) (1988), *Grammar and Second Language Teaching. A book of Readings*, New York, Newbury House Publisher.
- Sabatini, Francesco (1983), *La grammatica. Finalità, modalità e tempi della riflessione sulla lingua nel quadro dell'educazione linguistica*, in Alberto Sobrero (a cura di), *I "nuovi programmi" quattro anni dopo*, Lecce, Milella, pp. 85-104.
- Sabatini, Francesco (1995), *Grammatica delle valenze e riflessione sulla lingua*, in Adriano Colombo (a cura di), *La riflessione sulla lingua. 1. Orientamenti teorici*, Bologna, IRRSAE Emilia-Romagna, pp. 60-74.
- Simone, Raffaele (1974), *Modelli per la grammatica scolastica*, in AA.VV., *Proposte didattiche. Insegnamenti linguistici/storico-geografici/filosofici*, Torino, Loescher, pp. 9-33.
- Simone, Raffaele (1997), *Quel che cercai di fare, quel che feci, e che cosa ne derivò*, in Rosa Calò – Silvana Ferreri (a cura di), *Il testo fa scuola*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 477-487 («Quaderni del GISCEL»).
- Titone, Renzo (1992), *Grammatica e glottodidattica. Nuove prospettive*, Armando, Roma.
-

L'italiano scolastico in un corpus diacronico di produzioni scritte di alunni della scuola elementare (1933-2016)

STEFANIA CISTERNINO

Italian linguistic norm taught at school in a diachronic corpus of written texts of elementary school pupils (1933-2016)

This paper proposes a diachronic analysis of the Italian linguistic norm taught at school, by examining written texts produced by elementary school pupils, from the thirties to the present day. Students' texts are analyzed in relation to the features of Italian typically identified in previous studies.

Il contributo presenta un'analisi diacronica dell'italiano scolastico attraverso lo studio della lingua utilizzata in elaborati di italiano delle scuole elementari dagli anni Trenta sino ai nostri giorni. I testi degli studenti sono analizzati in rapporto ai tratti dell'italiano scolastico tipicamente individuati nella letteratura scientifica disponibile.

STEFANIA CISTERNINO (stefania.cisternino@studio.unibo.it), nata a San Giovanni Ronondo, ha conseguito la Laurea triennale in Letterature e Lingue Moderne e Classiche presso l'Università di Ferrara e la Laurea magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche presso l'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.

1. Introduzione

Una delle questioni che ha riguardato da sempre la didattica dell'italiano è stato il tentativo di adottare un metodo di insegnamento della lingua scritta che si ponesse come un compromesso fra istanze puristiche e il continuo evolversi di una lingua, come l'italiano, fortemente esposta non solo alle forme più libere del parlato, ma anche all'influenza di numerosi dialetti.

Questo contributo, dunque, è nato proprio dalla curiosità di capire come la scuola abbia affrontato tale questione, soprattutto in un periodo storico in cui forte era la necessità di creare un'identità linguistica nazionale. Per questo motivo, oggetto della discussione è stata una particolare varietà della lingua, definita "italiano scolastico", che ha caratterizzato la didattica italiana dalla fine degli anni Venti fino ai primi anni Ottanta.

Come nota Cortelazzo (1995/2000: 91), l'espressione "italiano scolastico" è stata utilizzata per la prima volta nel 1972 da quattro studiosi e insegnanti padovani nel titolo di una conferenza, svoltasi durante il nono Convegno di studi dialettali italiani, per indicare la varietà artificiale di italiano proposta dalla scuola agli studenti che si incamminavano verso la conoscenza e l'acquisizione della lingua nazionale. Il tema, però, era stato già affrontato da Enrico Bianchi nel 1941, quando pubblicò sulla rivista «Lingua Nostra» una nota dal titolo *Spontaneità e pedanteria*, nella quale comparivano alcune correzioni convenzionali, apportate dai maestri, su forme corrette e vivaci, utilizzate dai bambini nei loro temi¹.

Le principali caratteristiche in ambito morfologico, sintattico, lessicale e, infine, stilistico dell'italiano scolastico, imposte dalla scuola per creare un distacco netto dall'italiano parlato, anche colto, sono state individuate, anche sulla base di studi precedenti, dallo studioso Michele Cortelazzo (1995/2000: 93-95) e riguardano i seguenti tratti:

- uso di *ciò* al posto di *questo*, *quello* o di *questo + nome*;
- uso di *il quale* in luogo di *che* e di *in cui* in luogo di *dove*;
- espunzione del clitico *ci* generico, attualizzante o debolmente locativo (*io non ci voglio andare*);
- espunzione dei possessivi davanti ai nomi di parentela, o uso congiunto di articolo e possessivo (per cui si avrà *la mamma* o *la mia mamma*, ma non *mia mamma*);
- anteposizione dell'aggettivo al sostantivo (*soffice letto*);
- estensione dell'uso del passato remoto rispetto al passato prossimo;
- costante presenza del pronome anaforico di terza persona singolare, nella forma *egli* e non in quella *lui*;

¹ Si veda la discussione in Cortelazzo 2000: 91-110, riedizione di Cortelazzo 1995.

- avversione per i nomi generali (*gente, persona, posto*) e per i verbi come *fare*;
- presenza consistente di diminutivi come *fanciullino, vitellino*;
- rifiuto di forme regionali;
- uso di sinonimi più sostenuti al posto di parole dell'uso comune e, quindi, più spontanee (come *osservare* invece di *guardare, rivolgersi* invece di *dire, inquietarsi, adirarsi* in luogo di *arrabbiarsi*, ecc.);
- uso di perifrasi di carattere attenuativo (come *fare il mestiere dell'operaio* invece di *fare l'operaio*);
- uso di formulazioni più dettagliate al posto della forma semplice (*foglie di colore rosso o marrone* invece di *foglie rosse o marroni*); uso di quantificatori generici (*si vedono alcuni contadini raccogliere le foglie* invece di *si vedono i contadini raccogliere le foglie*);
- avversione per le ripetizioni;
- sostituzione del discorso diretto con il discorso indiretto;
- frequenza di frasi esclamative, soprattutto nella parte conclusiva del testo (*che fatica per quelle povere bestie!*).

Questa immagine dell'italiano scolastico, se è valida per l'epoca passata, riferita al presente risulta inadeguata: ciò che si scrive oggi a scuola, e che un numero sempre maggiore di insegnanti accetta, è più disinvolto e vicino agli usi correnti della lingua.

Nel momento in cui l'italiano si è imposto come lingua nazionale e ha superato l'uso del dialetto, l'italiano scolastico è stato progressivamente abbandonato dalla scuola e la scrittura si è aperta a forme più spontanee e vicine alla lingua comune. Certamente, questo è stato un bene, perché la lingua scritta non veniva più avvertita come un codice artificiale e imposto dall'alto, ma diveniva uno strumento capace di trasmettere l'uso spontaneo e vivo della lingua. D'altro canto, questa tendenza ad avvicinare la lingua scritta alle forme del parlato ha provocato anche un abbassamento del registro linguistico, permettendo a forme più generiche e banalizzanti di prendere il sopravvento nella scrittura.

2. L'italiano scolastico e il corpus diacronico raccolto

Tra gli studi che hanno avuto come oggetto l'italiano scolastico, risulta di notevole importanza il lavoro che Massimo Moneglia realizzò nel 1982, riguardante l'evoluzione stilistica dell'italiano scritto tra gli anni Trenta e Ottanta del Novecento. Per realizzare ciò, si servì di una raccolta di testi prodotti nel corso del ciclo elementare, che permisero allo studioso di considerare l'italiano scolastico in una prospettiva storica, la quale a sua volta consentì di stabilire una data di "morte" per questa forma artificiale di italiano. Moneglia,

infatti, notò che i tratti tipici, rilevati sia nei testi degli anni Trenta sia in quelli degli anni Sessanta, non comparivano più negli scritti degli anni Ottanta. Si può quindi stabilire una data di “morte” dell’italiano scolastico, collocandola alla fine degli anni Settanta.

Individuato il periodo in cui è stata fissata la scomparsa dell’italiano scolastico dalla maggior parte delle scuole italiane, è possibile risalire anche alla sua data di nascita? La risposta è stata data dallo studioso Michele Cortelazzo (1995) attraverso l’analisi di temi di scuola primaria tratti dai quaderni trentini depositati presso l’Archivio della scrittura popolare al Museo del Risorgimento di Trento, divisi in due fondi: uno relativo alla carriera scolastica di un alunno (Vittorio Frizzera) che si è svolta tra il 1906 e il 1913, l’altro riguardante l’attività di un insegnante (Enrico Guadagnini) che copre gli anni dal 1928 al 1953.

Lo studioso si è concentrato nell’esemplificazione, per comodità espositiva, su sette testi incentrati tutti sul tema della mamma, includendo nell’analisi un testo contemporaneo estraneo al corpus che gli consentisse di disporre di un modello di scrittura scolastica degli anni Novanta.

L’analisi dei tratti linguistici dei rispettivi testi e la loro caratterizzazione generale hanno indotto Cortelazzo (1995) a collocare questi elaborati in tre fasi della storia dell’italiano scritto a scuola: l’aulicità del lessico e l’uso incontrastato del passato remoto isolano i temi anteriori alla prima guerra mondiale; sostanzialmente unitari appaiono i testi dal primo al secondo dopoguerra; il testo più recente ha invece evidenti tratti di diversità rispetto ai precedenti, dal momento che non risulta stereotipato, sia nel modo di rappresentazione della mamma nei suoi vari aspetti (definita «rompi»), sia nella lingua utilizzata, puntellata da elementi lessicali e sintattici di media, ma anche di bassa formalità («quasi morta di caldo»).

In seguito a questa analisi, Cortelazzo (1995/2000: 105-106) ha potuto ipotizzare anche la data di “nascita” dell’italiano scolastico:

Vi è un periodo ben definito nella storia della scuola italiana nel quale si è diffusa una varietà di lingua che possiamo definire italiano scolastico; il carattere distintivo di questa varietà è la sua autonomia rispetto ad ogni altra varietà, anche scritta, di italiano; l’arco cronologico in cui tale varietà ha avuto vita è quello che va dagli ultimi anni Venti (cioè dal momento in cui viene fatta cadere la spinta innovatrice della riforma di Lombardo Radice) agli anni Settanta del XX secolo; la sua evoluzione non è caratterizzata da un lineare avvicinamento alla lingua comune, ma da una fase di progressiva radicalizzazione cui è probabilmente succeduta una fase di graduale avvicinamento alla lingua comune.

In particolare, gli studi di Cortelazzo (1995) e Moneglia (1982) sono stati alla base di questo contributo, nel quale si è cercato di proporre un’analisi diacronica dell’italiano scolastico, prendendo in esame elaborati scritti inediti

delle scuole elementari, che ricoprono un periodo che inizia dagli anni Trenta e arriva sino ai nostri giorni.

Lo studio del corpus ha preso in considerazione la lingua utilizzata nei testi ed è stata esaminata rispetto ai tratti tipici dell'italiano scolastico così come descritti da Cortelazzo 1995, con lo scopo di individuare, anche sulla scorta di Moneglia 1982, il momento di distacco dai canoni di questa varietà, a partire dalla fine degli anni Settanta.

Il corpus su cui è stata condotta la ricerca è composto da 146 scritti scolastici provenienti da diverse regioni italiane, i quali coinvolgono, in maniera diversa, i cinque anni del ciclo elementare.

I testi che costituiscono il corpus sono stati reperiti grazie a una ricerca personale che ha coinvolto privati, nella fattispecie insegnanti ed ex-alunni di San Giovanni Rotondo (FG), di Roma e della provincia di Reggio Emilia, e grazie all'aiuto dell'associazione "Quaderni Aperti", nata a Milano nel 2005, che propone una raccolta partecipata che conta centinaia di quaderni di scuola (soprattutto delle classi elementari e medie), datati dalla fine dell'Ottocento ad oggi, catalogati e digitalizzati per poi essere condivisi attraverso la rete. Scopo dell'associazione è quello di realizzare iniziative (attività di *reading*, mostre, seminari e laboratori) che valorizzino le produzioni degli alunni, utilizzando i materiali da loro prodotti come documenti di interesse storico, pedagogico e sociale.

Il corpus così assemblato è costituito da:

- 15 testi dai primi anni Trenta fino al 1936, provenienti da Milano e da Empoli, composti da bambini di seconda e quinta elementare;
- 14 testi degli anni Quaranta, i quali appartengono tutti a bambine delle prime tre classi elementari e dell'ultima, provenienti dalle province di Bergamo e di Bologna e da Milano e composti a partire dalla seconda metà del decennio;
- 26 temi degli anni Cinquanta, variegati al loro interno perché realizzati da bambini e bambine dalla prima alla quinta elementare e provenienti da diverse città italiane come Buggiano (PT), Milano, Chiaravalle (AN) e dalla provincia di Bologna;
- 14 elaborati degli anni Sessanta (dal 1963 al 1969), che comprendono temi di alunni dalla seconda alla quinta elementare e provengono dalle province di Como e di Reggio Emilia e da Milano;
- 29 temi degli anni Settanta, che rappresentano una delle parti più cospicue e, al tempo stesso, più diversificate del corpus, dal momento che sono stati scritti da bambini e bambine dalla seconda alla quinta elementare in alcuni casi in collaborazione. I testi raccolti per questo periodo coprono tutto il decennio e provengono da Milano, da Lonate Pozzolo (VA), da Brugherio (MB) e da Pieve di Guastalla (RE);
- 28 elaborati degli anni Ottanta (dal 1980 al 1986), provenienti da Roma, Milano, Fidenza (PR), Camogli (GE), Boretto (RE) e scritti da

- alunni e alunne di prima, terza e dell'ultimo biennio del ciclo elementare;
- 8 testi degli anni Novanta (dal 1990 al 1995), provenienti da diverse città italiane, come Busto Arsizio (VA), Roveredo in Piano (PN), Bergamo e da San Giovanni Rotondo (FG) e composti da bambine dalla seconda alla quinta elementare;
 - 12 temi degli anni 2000, riguardanti alunni ed alunne di Delebio (SO) e di San Giovanni Rotondo (FG), scritti negli anni 2000, 2007, 2008 e dal 2012 al 2016.

I dati relativi agli scriventi accompagnano, nella maggior parte dei casi, tutti i testi del corpus. Infatti, è possibile risalire per molti di essi al luogo di provenienza, alla classe frequentata e all'anno di composizione. Solo in pochi casi non si è potuto risalire alla classe frequentata, alla città di provenienza dello studente e alla data completa di stesura del tema. Si può affermare, quindi, che i soggetti del campione rappresentano un gruppo vario per appartenenza geografica e per età.

Le consegne alle quali rispondono i testi sono brevi e semplici ("Una giornata speciale", "Come ho passato la domenica mattina", "I poveri", "La visita del Signor Direttore", "Apollo 14", "Descrivo due persone: la mamma e il papà", "Uno spettacolo che mi ha molto divertito", "Anch'io ho visto uno spettacolo teatrale", "Le mie letture", ecc.), ma, in alcuni casi, esse non sono riportate dagli scriventi. Nei testi possiamo trovare testimonianze di vita quotidiana e di nuove esperienze e, nel periodo di guerra, esempi in chiave popolare della propaganda fascista.

Inoltre, occorre brevemente sottolineare che i criteri di correzione e di valutazione dei testi sono molto vari tra loro per tutto il periodo preso in esame: correzioni più metodiche si accompagnano a correzioni molto blande. In ogni caso, si tratta di correzioni di tipo ortografico, morfologico o inter-puntivo, mentre l'attenzione alla sintassi, al lessico, alla testualità sembra quasi assente negli interventi correttori degli insegnanti.

3. Analisi linguistica del corpus dell'italiano scolastico

In questo paragrafo osserveremo l'evoluzione dei tratti dell'italiano scolastico all'interno del corpus diacronico, ma saranno presi in esame solo quelli grazie ai quali è stato possibile osservare meglio l'evoluzione dell'italiano scolastico e quelli che divergono dalla descrizione proposta da Michele Cortelazzo (1995). Pertanto, i tratti che sono stati presi in considerazione riguardano:

- uso di *il quale* in luogo di *che* e di *in cui* in luogo di *dove*;

- espunzione dei possessivi davanti ai nomi di parentela, o uso congiunto di articolo e possessivo;
- anteposizione dell'aggettivo al sostantivo;
- estensione dell'uso del passato remoto rispetto al passato prossimo;
- avversione per i nomi generali e per i verbi come *fare*;
- presenza consistente di diminutivi;
- rifiuto di forme regionali;
- uso di sinonimi più sostenuti al posto di parole dell'uso comune e, quindi, più spontanee;
- uso di formulazioni più dettagliate al posto della forma semplice e uso di quantificatori generici;
- sostituzione del discorso diretto con il discorso indiretto.

3.1. Uso di *il quale* in luogo di *che* e di *in cui* in luogo di *dove*

Un primo aspetto oggetto di analisi ha riguardato il comportamento degli studenti rispetto alle forme *il quale/che* e *in cui/dove* usate nei testi del corpus in esame. Ciò ha permesso di constatare che tale tratto dell'italiano scolastico cede progressivamente il posto alle forme più comuni *che* e *dove*. Il suo uso, infatti, risulta essere prevalente negli anni Trenta (soprattutto per la forma *il quale*), ma, con il passare degli anni, la scrittura degli studenti verte sempre più sulle forme *che* e *dove*.

Infatti, nei temi degli anni Trenta si legge ad esempio:

Alunno 5° elementare (Empoli, 1936): «Giosuè Carducci immagina che quando partirono i Garibaldini ci fosse la stella di Venere *la quale* risplendeva su tutto il mare».

In un altro tema dello stesso alunno del 1936 (che ha come oggetto "l'invenzione della radio" ad opera del "grande italiano" G. Marconi), si legge:

«La radio viene sentita per mezzo delle onde [...] *le quali* furono trovate da Erri Tedesco»; *ivi*: «La sera nei caffè si vedono molti uomini riunito [*sic*] *i quali* sentono con molta attenzione dell'Opere che anche esse vengono trasmesse dalla radio».

In un altro elaborato (maggio 1936), afferma: «Il Giovedì questa pianura è piena di banchi *i quali* vendono delle scarpe».

In un altro, incentrato sulla poesia *Scoglio di Quarto* di Giosuè Carducci, si nota:

La prima quartina descrive che dietro lo scoglio c'erano delle piante di lauro *le quali* frondeggiano dietro effluvi nella sera. Davanti c'era la luna bianchissima *la quale* splendeva nel cielo.

In un altro elaborato, intitolato *L'arca dei due Mondi*, scrive: «Un giorno, il mare era agitato e faceva dei cavalloni [*sic*] egli vide una barca con dentro dei giovani *i quali* stavano per naufragare».

A partire dagli anni Cinquanta, invece, molti sono i casi che dimostrano la prevalenza di *che* e di *dove* sulle due forme tipiche dell'italiano scolastico:

Alunna 3° elementare (Milano, 30 aprile 1950): «Ho visto l'orso polare *che* ha una pelliccia candida come la neve».

Alunno scuola elementare (Fermo, settembre 1951): «Disgraziatamente c'era una cassetta di fichi d'India *che* mi riempì le mani di spini»; *ivi*: «Allora raccontai spaventato ogni cosa alla mamma *che* rise della punizione ben meritata».

Alunno 3° elementare (Milano, 29 ottobre 1956): «Per il mio onomastico i miei genitori mi hanno portato in Svizzera *dove* siamo rimasti tre giorni: abbiamo visto tanti bei posti e abbiamo fatto molte fotografie»; *ivi*: «In Settembre dopo due mesi e mezzo di villeggiatura, sono tornato a Milano per andare a Lodi da mio zio Canonico *dove* ho trascorso un po' di giorni».

Alunno 5° elementare (Milano 24 febbraio 1958): «Entrai in uno scompartimento di seconda classe, *dove* fui accolto da un bambino *che* disse: "Mamma, ecco un altro seccatore!"».

In un altro tema (15 marzo 1958), lo stesso studente scrive:

«Il mio ciabattino abita a pochi passi dalla mia casa. Si chiama Giorgio Rotta ed ha una piccola bottega *che* guarda su di un giardino»; *ivi*: «Infine vi è una scatola *che* contiene diverse scatolette di lucido grigio, marrone, nero, bianco e rosso. La vetrina è piccola e vi sono esposte scarpe posate su cartoni orizzontali e inclinati *che* fanno sembrare che la bottega, di dentro, sia decente».

Tale preferenza caratterizza anche i temi dei decenni successivi, come si legge negli esempi:

Alunno 2° elementare (Plesio, 27 ottobre 1967): «Per prima cosa l'autostrada ed i caselli dell'autostrada *dove* si pagava per entrare nella stessa».

Alunno 4° elementare (Milano, 27 dicembre 1969), lo studente scrive: «Sta per partire il razzo *che* mi porterà a trascorrere le vacanze di Natale sulla luna»; *ivi*: «Questa volta rimpicciolisce sempre di più la luna fino a scomparire e mi appare la mia terra [*sic*], *dove* più tardi mi risveglierò nel mio letto dopo un così entusiasmante sogno».

Alunno 4° elementare (Milano, 20 febbraio 1970): «Mi allontanai furtivamente dal locale *dove* la mamma era tutta impegnata in discussioni di moda ed altro e, raggiunto il cassetto *che* per me rappresentava una attrattiva tremenda, presi un timbro *che* mi sembrò molto interessante».

Alunno 1° elementare (Roma, 12 novembre 1981): «Vicino al mio paese scorre un fiume *che* dolcemente accarezza una stupenda abazia [sic]». Lo stesso studente, l'anno successivo (11 gennaio 1982) scrive: «Si formano allora squadre di operai: con i badili aprono i passaggi e ammucchiano la neve là, *dove* dà meno fastidio»; *ivi*: «Nel silenzio *che* avvolge le città tutte bianche, si sente di notte e all'alba, il rumore dei badili degli spalatori *che* grattano sull'asfalto per togliere anche l'ultimo strato di neve. Chissà se qualcuno di loro pensa ai pupazzi *che* faceva da bambino».

Alunna 3° elementare (Busto Arsizio, 27 gennaio 1990): «Nella casa *dove* io abito c'era una sedia rotta»; *ivi*: «Aggiustare la sedia non era molto difficile; rafforzai con chiodi e pezzi di legno il telaio *che* tiene la paglia».

Negli elaborati degli anni Duemila, le due forme tipiche dell'italiano scolastico cedono definitivamente il posto alle forme *che* e *dove*:

Alunno 5° elementare (San Giovanni Rotondo, 17 marzo 2014): «Monau è un ometto di 9 [sic] anni *che* si ritiene fortunato perché vive in Italia»; *ivi*: «Un giorno Monau sentì piangere e vide il palazzo *dove* abitava Gianluca»; *ivi*: «Quando arrivò a scuola iniziò a disegnare il suo dipinto e vide una lussuosa macchina nera con Gianluca *che* piangeva tristemente».

Alunno 3° elementare (San Giovanni Rotondo, settembre 2014): «siamo andati a Capoiale *dove* c'è sia il mare che il bosco»; *ivi*: «Nel pomeriggio siamo scesi in spiaggia, *dove* abbiamo fatto una passeggiata». In un altro tema (novembre 2014), lo stesso studente scrive: «È stata una bella giornata *dove*² ho scoperto tante nuove piante e alberi».

Alunna 3° elementare (San Giovanni Rotondo, dicembre 2015): «Una mattina d'autunno nel cortile della scuola ho visto una foglia gialla *che* volteggiava qua e là. Le sue punte un po' nere, *che*³ sembravano una corona».

Alunno 4° elementare (San Giovanni Rotondo, 11 maggio 2016): «Dopo siamo entrati nel castello *dove* c'è il museo archeologico nazionale». Proseguendo nella lettura del tema, si nota: «~~Dopo~~ Poi⁴ siamo andati alla cattedrale di Melfi *che* è una chiesa».

² In questo esempio *dove* non è usato in sostituzione di *in cui*, ma ha valore temporale e rappresenta una forma linguistica tuttora giudicabile come erronea nelle varietà formali dell'italiano.

³ Nell'esempio *che* non sostituisce *le quali*, ma si tratta di *che* polivalente e rappresenta una forma linguistica tuttora giudicabile come erronea nelle varietà formali dell'italiano.

⁴ Il grassetto viene utilizzato ogni volta che l'insegnante interviene sul testo con una correzione. Si è cercato di essere fedeli all'originale, riportando le correzioni così come compaiono nei testi degli alunni. Il grassetto sbarrato indica una cancellatura, il grassetto semplice un'aggiunta, il grassetto sottolineato un'imprecisione dell'alunno.

3.2. Espunzione dei possessivi davanti ai nomi di parentela o uso congiunto di articolo e possessivo

L'italiano scolastico prevedeva per i nomi di parentela la costruzione di un sintagma costituito da *articolo + nome di parentela* (es. *il papà*) o uso congiunto di *articolo + possessivo + nome* (es. *il mio papà*).

Dai testi analizzati è emerso che le costruzioni dell'italiano scolastico sono attestate nella scrittura degli alunni in tutto il periodo preso in esame, tranne per gli anni Duemila.

Ad esempio, in alcuni elaborati degli anni Trenta si possono leggere i seguenti esempi:

Alunno 2° elementare (Milano, anni Trenta): «Mi sono alzato, ho fatto il bagno, sono uscito con *il papà*».

Alunno 5° elementare (Empoli, 1936): «Quando *il mio babbo* si fece male ad un piede, io andai subito da questa farmacia».
In un altro tema del 1936, si legge: «ricordandoti sempre *il tuo cugino*».

La preferenza per la costruzione scolastica persiste con il passare del tempo, come ci mostrano anche i temi degli anni Cinquanta:

Alunno scuola elementare (Fermo, settembre 1951): «*La mamma*, quando vado al mercato con lei, mi dice sempre di non toccare nulla»; *ivi*: «L'altro giorno, mentre *la mamma* stava pagando una fruttivendola, io mi divertivo a toccare la frutta»; *ivi*: «Ma *alla mamma* non dissi nulla»; *ivi*: «Allora raccontai spaventato ogni cosa *alla mamma*».

Alunno 4° elementare (Milano, ottobre 1957): «Qualche volta si unisce ai miei giochi *il mio cugino* Adriano». In un altro tema (16 novembre 1957), si legge: «Durante le mie vacanze *la mamma* si trovava all'ospedale»; *ivi*: «Un giorno sentii arrivare *il papà* e credevo, che fosse come al solito, solo. Gli corsi incontro e con gran sorpresa, vidi [...] *la mamma*»; *ivi*: «*La mamma, il babbo* ed io andavamo spesso volte a passeggio, perché *la mamma* aveva tanto bisogno di camminare».

Alunno 5° elementare (Milano, 8 febbraio 1958): «Un giorno entrai con *la mamma* dal droghiere»; *ivi*: «Finalmente *la mamma* si decise, e non me ne comprò una sola, ma sette; poi fece la spesa»; *ivi*: «Arrivammo a casa e *la mamma* mi spiegò perché mi aveva comprato sette noci».

In un altro elaborato (28 febbraio 1958), l'alunno scrive:

«Nel secondo tempo, io non so cosa si fece, perché *la mamma* mi chiamò dicendo: "Lorenzo è pronto, vieni a tavola!"»; *ivi*: «*Il papà* però mi disse: "Vai a mangiare Lorenzo!"»; *ivi*: «*Il papà* finito lo spettacolo, spense il televisore».

Tuttavia, è a partire dagli anni Settanta che si nota una maggiore presenza delle forme familiari rispetto al passato. Infatti, si assiste alla presenza sempre più cospicua delle forme familiari *mia mamma*, *mio papà*, *papà*, *mio fratello*, *mia nonna*:

Alunno 4° elementare (Milano, 20 febbraio 1970): «Bircichinate [*sic*] io ne ho combinate diverse [...] ma fra le tante quella che più mi è rimasta impressa e che in famiglia è chiamata “la strage delle camicie di *papà*” è quella che ora racconterò».

Alunna scuola elementare (Brugherio, 10 dicembre 1975): «Domenica è venuta a casa mia l'amica di *mia mamma*»; *ivi*: «Alla fine l'albero era bellissimo e così *mia mamma* mi ha detto: “Brava!”».

Alunna 2° elementare (Milano, 11 marzo 1977): «Io quando vado al mercato al mercato vicino casa mia con *mia mamma* e *mio fratello* sono contenta».

In un testo successivo (15 marzo 1977), si legge: «*Mio fratello* ha gli occhi castani».

In un altro elaborato (15 aprile 1977), scrive: «Io con *mia mamma*, *mio padre*, il nonno, e la nonna e infine *mio fratello* siamo vicino al fuoco, *mia mamma* sta facendo un chimono per me, *mio nonno* sta facendo il fuoco, *mio papà* e *mio fratello* stanno guardando la tele»; *ivi*: «*Mia nonna* sta preparando la tavola. *Mia mamma* ha smesso di fare la maglia e sta aiutando *mia nonna*».

Alunna 4° elementare (Milano, 1 ottobre 1978): «*Mio papà* è sdraiato sul divano della sala. Io e *mio fratello* aspettiamo che si addormenti per fargli il solletico»; *ivi*: «*Mio fratello* Andrea si prepara ad andare»; *ivi*: «*Mia mamma* è in cucina a lavare i piatti. *Papà* continua a dormire»; *ivi*: «*Mio papà* (**ma non sta dormendo?**) e *mia mamma* ci richiamano».

Degno di nota risulta, in un tema di una studentessa di Pieve di Guastalla del 1973, l'intervento di un insegnante, il quale, dovendo aggiungere il soggetto in una frase dell'alunna, sceglie la forma tipica dell'italiano scolastico *la mamma*:

Alunna 3° elementare (Pieve di Guastalla, 18 ottobre 1973): «Io facevo sempre la pipì addosso e *la mamma* mi doveva cambiare le mutandine quasi dieci volte al giorno. [...] quando ho imparato ero il diluvio *della mamma*»; *ivi*: «Quando ho imparato **ad** andare in bicicletta per **d'armi** il mangiare **la mamma** doveva venire in giardino»; *ivi*: «Poi a poco a poco, **perché** *la mamma* insisteva, ci sono andata senza piangere».

Anche i decenni successivi attestano, accanto alla presenza crescente delle forme familiari, l'uso dei nomi di parentela secondo i canoni dell'italiano scolastico, fatta eccezione per gli anni Duemila in cui compaiono esclusivamente le forme familiari:

Alunno 2° elementare (San Giovanni Rotondo, 6 febbraio 2008): «~~D~~ai balconi ~~con io, mamma e papà naturalmente anche io~~ sentivamo la musica dei carri».

Alunno 4° elementare (San Giovanni Rotondo, 19 novembre 2012): «Comunque ho incontrato un amico di *tuo padre*»; *ivi*: «Ha detto che vorrebbe incontrare *tuo padre*».

Alunno 3° elementare (San Giovanni Rotondo, settembre 2014): «Quest'anno sono andato al mare con i miei genitori, *mio fratello* e *mia sorella*»; *ivi*: «abbiamo giocato io e *mia sorella* nel mare con i salvagenti [*sic*]».

In un elaborato, scritto nel novembre dello stesso anno, si legge:

Dopo qualche ora eravamo un po' stanchi e abbiamo fatto una piccola merenda con succhi di frutta e un pezzo di crostata fatta da *nonna* Santa.

Infine, in un altro testo (gennaio 2015), l'alunno scrive:

«A San Silvestro sono stato a casa di *mia nonna* Santa»; *ivi*: «*mia sorella* e Miriana hanno visto i cartoni»; *ivi*: «A Capodanno non potevo andare a messa perché *mia madre* ha lavorato il pomeriggio, ma *mio padre* ci ha portato [...]».

3.3 Anteposizione dell'aggettivo al sostantivo

Per ciò che riguarda l'anteposizione dell'aggettivo al sostantivo con funzione prevalentemente esornativa, l'analisi conferma la presenza del tratto in tutti i decenni.

Infatti, nei temi degli anni Trenta si legge:

Alunno 5° elementare (Empoli, 1935): «le nostre *valorose truppe* con a Capo [*sic*] il Maresciallo Badoglio erano entrate in Addis Abeba».

In un elaborato del 1936, si legge:

Alle pareti del Fascio ci sono attaccate delle *lunghe strisce* che ci è scritto: W l'Etiopia Italiana [*sic*].

Negli elaborati del decennio successivo, il tratto si attesta nei seguenti esempi:

Alunna 5° elementare (Clusone, 13 marzo 1944), la discente scrive (a proposito della mamma): «ha tutte le *buone doti* della terra».

Alunna 2° elementare (Milano, 1948): «Io in queste *fredde giornate* metto: [...]».

Ma, è a partire dagli anni Cinquanta che il corpus presenta maggiori occasioni in cui è stato possibile studiare tale fenomeno:

Alunna 3° elementare (Milano, 22 gennaio 1950): «È la storia di una *giovane, buona e bella* principessa turca [...]».

In un tema successivo (30 aprile 1950), si legge:

il leone e la tigre stavano rosicchiando ciascuno un *enorme osso* [...] pensando a quei *coraggiosi domatori* che spesso rischiano di finire tra quelle *terribili mascelle*.

Alunno 5° elementare (Milano, 12 febbraio 1958): «avendo un *forte desiderio* di fumare».

In un elaborato di poco successivo (24 febbraio 1958), scrive: «Vi erano molte persone: una *goffa, enorme balia*».

In un altro tema (28 febbraio 1958), afferma: «con un *poteroso calcio*, segna un goal».

In un'altra composizione (15 marzo 1958), si legge: «e un suo garzone che lavorano intorno a un *rozzo dischetto*».

Anche se per gli anni Settanta si poteva presupporre una diminuzione nell'anteposizione dell'aggettivo con valore esornativo, questo tratto, contrariamente alle aspettative, risulta essere ampiamente attestato, soprattutto dalla seconda metà del decennio:

Composizione di gruppo 5° elementare (Lonate Pozzolo, 11 ottobre 1975): «metà perimetro è cintato da un *vecchio grezzo scrostato muricciolo*»; *ivi*: «Lungo un lato del giardino c'è **uno lungo e stretto** sentiero di terra battuta che conduce al centro. Il terreno è ricoperto da un *soffice tappeto* erboso».

In un altro lavoro di gruppo di poco successivo (22 ottobre 1975), si legge: «Sono già a letto, nell'oscurità e nel *profondo silenzio*».

In un'altra composizione dello stesso giorno, gli alunni scrivono: «la *gloriosa natura* dell'estate».

Alunna 5° elementare (Milano, 27 ottobre 1975): «Tra il *festoso saluto* delle mie compagne».

Alunna scuola elementare (Brugherio, 13 febbraio 1976), si legge (in riferimento al vapore acqueo): «Esso è composto dalle *piccolissime particelle* di acqua»; *ivi*: «(di solito *piccolissimi granellini* di polvere [...])».

Alunna 5° elementare (Lonate Pozzolo, febbraio 1976): «Al mondo d'oggi ci sono persone con *gravi problemi* di lavoro».

Alunna 2° elementare (Pieve di Guastalla, 5 maggio 1978): «Poi ha aperto il pollaio e son **venute uscite** fuori: anatre, galline, tacchini, e oche e in ultimo delle *simpatiche anitrine*».

Da questo momento in poi, le occorrenze del tratto tendono a diminuire in maniera quasi progressiva nei decenni successivi.

3.4. Estensione dell'uso del passato remoto rispetto al passato prossimo

Attraverso l'analisi del corpus si è cercato di capire se gli studenti fossero più inclini all'uso del passato remoto rispetto al passato prossimo e se c'è stato un momento in cui il passato remoto, favorito dall'italiano scolastico, ha ceduto il posto al passato prossimo.

Contrariamente alle aspettative per cui si è portati a pensare che con il passare degli anni il passato prossimo si sia imposto gradualmente sul passato remoto, in realtà, il corpus in esame sembra suggerire che tale passaggio sia avvenuto in maniera tutt'altro che lineare. Infatti, dagli anni Trenta alla metà degli anni Quaranta assistiamo ad un progressivo passaggio dal passato remoto al passato prossimo, ma, nell'immediato secondo dopoguerra, il passato remoto riprende la sua supremazia:

Alunno scuola elementare (Fermo, settembre 1951): «Disgraziatamente, c'era una cassetta di fichi d'India che mi *riempi* le mani di spini. Ma alla mamma non *dissi* nulla: appena arrivato a casa *corsi* a lavarmi sperando che gli spini se ne andassero. Ma non *fu* così. Allora *raccontai* spaventato ogni cosa alla mamma, che *rise* della punizione ben meritata».

Alunno 5° elementare (Milano, 8 febbraio 1958), l'alunno scrive: «Un giorno *entrai* con la mamma dal droghiere [...]; là *vidi* un sacco pieno zeppo di noci e, poiché mi piacciono le *dissi*: "Mamma comprami le noci!" [sic] Ella mi *rispose* di no, ma io *insistei*. Finalmente la mamma si *decise*, e non me ne *comprò* una sola, ma sette; poi *fece* la spesa. *Arrivammo* a casa e la mamma mi *spiegò* perché mi aveva comprato sette noci»; *ivi*: «Quel giorno dopo aver mangiato tre noci, *festeggiai* il mio compleanno con gli amici di mio papà e di mia mamma».

In un testo successivo dello stesso alunno (19 febbraio 1958), si legge:

«un medico *consigliò* di dedicarsi alla musica, alla lettura o alla pittura. *Provò* con la musica ma *ruppe* subito la radio»; *ivi*: «*Prese* un libro dalla biblioteca, ma *finì* fuori dalla finestra»; *ivi*: «*Volle* allora ammirare un quadro che aveva nel suo studio, ma lo *ruppe* subito. In ultimo [...] *sparò* un colpo di pistola e *gustò* poi il fumo della cartuccia. Molti applausi si *unirono* al mio e tante risate *scoppiarono* nel teatro ed a casa mia».

In un tema successivo (24 febbraio 1958), l'alunno scrive:

Mi *lanciai* sul treno che già si *scrollava* per partire. *Entrai* in uno scompartimento di seconda classe, dove *fui* accolto da un bambino che *disse*: "Mamma, ecco un altro scocciatore.

Sempre lo stesso alunno in un testo successivo (28 febbraio 1958), riporta:

«Si disputò in Germania»; *ivi*: «I giocatori del Milan, nel primo tempo, non furono molto bravi a segnar reti»; *ivi*: «L'arbitro allora decretò il "calcio di angolo" [*sic*] nel quale il giocatore segnò una rete, pareggiando il Milan. Così terminarono i primi 45 minuti. Nel secondo tempo, io non so cosa si fece, perché la mamma mi chiamò [...] io le risposi [...]»; *ivi*: «Anche in cucina, però, sentii il clamore della folla e mi immaginai che la partita fosse molto movimentata. Il papà finito lo spettacolo, spense il televisore e si sedette a tavola».

Infine, in un altro tema (15 marzo 1958), l'alunno scrive:

mi feci accompagnare dal calzolaio che me li aggiustò subito e mi fece pagare cento lire. Ma a casa mi accorsi che avevo sprecato le cento lire [...] e da allora, dal signor Rotta, non vi andai più.

Al contrario, il periodo che va dagli anni Sessanta fino agli anni Ottanta vede la predominanza del passato prossimo:

Alunno 3° elementare (Pieve di Guastalla, 23 aprile 1964): «Arrivati sotto un porticato dove stava la scuola ho salutato il mio maestro e mi sono seduto su il [*sic*] mio sgabello. A scuola il mio maestro ci ha fatto eseguire qualche operazione, io ho preso un po' di sassolini e ho incominciato a contare, perché con i nostri numeri c'è da sudare»; *ivi*: «Alle ore undici ho domandato al mio maestro se potevo tornare a casa ed esso [*sic*] mi ha risposto di sì. **Durante Per** la strada ho visto una lettiga portata da quattro robusti schiavi, un ammaestratore di scimmie e un corazziere a cavallo⁵».

Alunno 2° elementare (Plesio, 8 marzo 1967): «Ecco improvvisamente il cielo si è oscurato».

In un elaborato successivo (Plesio, 27 ottobre 1967), si legge: «Ieri sono andato a Tortona e ho visto molte cose»; *ivi*: «Poi sono andato ad Asti e ho visto molti bei boschi [...]. Arrivati poi ad Asti sono andato in una fabbrica chiamata Facis e li ho comprato una giacca e un paio di pantaloni»; *ivi*: «Per andare a Tortona sono passato sopra il ponte».

Alunno 5° elementare (Milano, 2 gennaio 1971): «Alberto Lupo [...] ha avuto occasione, sia pur limitatamente, di partecipare, mettendo in risalto le sue doti di attore e di ottimo dicitore».

Alunna 5° elementare (Lonate Pozzolo, 14 aprile 1972): «Questo lo dimostra quello che è successo a me».

⁵ Il tema svolto dall'alunno ha come consegna: "Immagina di essere un bambino romano; descrivi come hai trascorso la giornata".

Alunna 3° elementare (Milano, 19 novembre 1986): «I genitori me lo *hanno regalato* nel 1983 al mio compleanno **ai** 4 marzo».

Alunna 2° elementare (maggio 1989): «Un giorno mi è *capitato* di non vedere Laura ma *ho visto* un'altra maestra nuova che è *venuta* nella nostra classe e ci *ha fatto* sedere subito e *ha controllato* subito i compiti e mi *ha messo* brava e ci *ha fatto* disegnare una bambina e ce l'*ha fatta* vestire e poi *siamo andate* a casa».

In un tema successivo (2 maggio 1989), racconta: «Al lago io e mio cugino *siamo scappati* [...] *abbiamo fatto* il giro dell'isolato e *abbiamo "pelato"* una pianta di oleandri».

Negli anni Novanta, invece, i due tempi tendono ad equivalersi, mentre ritorna nell'ultimo periodo la tendenza da parte degli alunni ad utilizzare con maggior frequenza il passato prossimo⁶:

Alunno 3° elementare (San Giovanni Rotondo, settembre 2014): «Il 12 agosto visto che era una bella giornata *abbiamo deciso* di fare un picnic. Con i miei zii e i miei nonni materni *siamo andati* a Capoiale [...]. Nel bosco *abbiamo trovato* un bel tavolo di legno con due panchine. Mio padre *ha preparato* la brace [...]. Io e mia sorella *abbiamo raccolto* la legna e le pigne per il fuoco. Sul tavolo c'erano tante cose buone da mangiare che *hanno preparato* mia madre e mia nonna. Nel pomeriggio *siamo scesi* in spiaggia, dove *abbiamo fatto* una passeggiata e *abbiamo giocato* al pallone. Quando *siamo tornati* nel bosco *abbiamo mangiato* un dolce buonissimo al cioccolato e poi *siamo tornati* a casa. *È stata* una giornata bellissima».

Lo stesso alunno, in un altro tema (novembre 2014), scrive:

L'anno scorso *sono andato* sul Monte Nero con i miei genitori e i miei zii. Quando *siamo arrivati* in cima *siamo scesi* dalla macchina»; *ivi*: «*Abbiamo camminato* per i sentieri e *abbiamo raccolto* le more, un po' di origano e dei funghi. [...] *abbiamo fatto* una piccola merenda»; *ivi*: «*È stata* una bella giornata dove *ho scoperto* tante nuove piante e alberi, mi *sono sentito* arricchito nel mio bagaglio culturale.

Infine, in un elaborato successivo (gennaio 2015), l'alunno racconta:

A San Silvestro *sono stato* a casa di mia nonna Santa. *Sono venuti* i miei zii e i miei cugini. *Ho giocato* con Nunzio a pallone e mia sorella e Miriana *hanno visto* li cartoni. La sera *hanno preparato* [...]. Come antipasto *abbiamo mangiato* [...]. A mezzanotte ci *siamo fatti* gli auguri e *abbiamo scartato* i regali. A Capodanno [...] mia madre *ha lavorato* il pomeriggio, ma mio padre ci *ha portato* dai nonni paterni e *abbiamo fatti* [sic] gli auguri ai zii [sic].

⁶ Gli esempi di uso del passato prossimo in area meridionale sono tratti da più lavori dello stesso alunno, pertanto non hanno base scientifica.

3.5. Avversione per nomi generali e per verbi come *fare*

Dall'analisi condotta da Cortelazzo (1995/2000: 96-97) è emerso che nell'italiano scolastico vi era una profonda avversione nei confronti dei nomi e dei verbi generici come *cosa* e *fare*.

Nonostante ciò, lo studio del nostro corpus ha messo in evidenza che in tutti i decenni gli alunni tendono a utilizzare nomi e verbi generici, non rispettando la norma prescritta dall'italiano scolastico.

In particolare, gli elaborati degli anni Settanta, rispetto ai decenni precedenti, dimostrano un incremento nell'uso di nomi generali come *cosa*, *gente*, *persona*. Ma questa tendenza è ostacolata dalla norma scolastica, come dimostrano due temi del 1971 e del 1972, in cui l'insegnante interviene sul testo, sottolineando nel primo caso che il termine *tutto*, utilizzato dalla studentessa, «è troppo vago», mentre nel secondo sostituendo l'espressione *con cosa* con il termine *come*.

Alunno 5° elementare (Milano, 29 aprile 1971): «Come tutti gli anni, ~~in un dato periodo~~, tra marzo e aprile compare la primavera, che cambia radicalmente il tempo, la vegetazione e ~~la~~ **lae vita abitudini** della *gente*»; *ivi*: «La primavera fa ~~in~~ **in**rinverdire **tutto (è troppo vago)** anche la vita delle *persone*. Infatti, se una *persona* non sta molto bene [...]»; *ivi*: «la primavera è senz'altro il più bel periodo dell'anno perché è la vita, ~~che perché che si rinnova~~ **che si rinnova** lasciando le *co*se vecchie e portandone delle nuove».

Alunna 5° elementare (Lonate Pozzolo, 14 aprile 1972): «Io non sapevo ~~con~~ **cosa come** passare il tempo»; *ivi*: «Però c'era una *cosa*! Non avevo il pennello».

Alunna 3° elementare (Pieve di Guastalla, 18 ottobre 1973): «~~Nel~~ **Al** mio battesimo c'era molta *gente*».

Alunna 2° elementare (Milano, 11 marzo 1977): «Quando siamo a comperare la frutta o altra *roba* molta *gente* ci vuol superare. Si vede che è *gente* prepotente».

Composizione di gruppo 4° elementare (Milano, dicembre 1978): «Nei rapporti con certe *persone* [...]».

Anche per il verbo *fare* i casi riscontrati negli anni Settanta sono maggiori rispetto ai decenni precedenti:

Alunna 2° elementare (Milano, 5 ottobre 1970): «Insieme alla nostra maestra *faremo* cose bellissime».

Alunna 5° elementare (Lonate Pozzolo, 14 aprile 1972): «così decisi di *fare* qualche disegno con gli acquarelli».

Alunna 2° elementare (Milano, 15 aprile 1977), si legge: «mia mamma *sta facendo* un chimono per me, mio nonno *sta facendo* il fuoco»; *ivi*: «Mia mamma **ha** smesso di *fare* la maglia».

Gli anni Ottanta confermano la tendenza degli anni Settanta. Al contrario, l'uso di espressioni generiche si riduce notevolmente negli anni Novanta e, non è stata individuata nessuna espressione costruita con il verbo *fare*. Gli anni Duemila, invece, dimostrano una ripresa nell'utilizzo di nomi generali, ma nessuna costruzione con il verbo *fare*:

Alunno 3° elementare (San Giovanni Rotondo, 19 novembre 2012): «ci sono tante *cose* che ti devo dire».

Alunno 3° elementare (San Giovanni Rotondo, settembre 2014): «Sul tavolo c'erano tante *cose* buone da mangiare».

In un elaborato successivo (gennaio 2015), si legge: «La sera hanno preparato la tavola tutta di rosso con tante *cose* da mangiare».

Alunna 2° elementare (San Giovanni Rotondo, febbraio 2015): «Il paese è silenzioso e le *persone* sono vicino ai camini».

Alunno 4° elementare (San Giovanni Rotondo, 11 maggio 2016): «la guida ci ha spiegato tante *cose* sulla cattedrale di Melfi»; *ivi*: «**Depo Quando** siamo arrivati a Lagopesole, siamo entrati nel castello e la guida ci ha fatto vedere dei video e poi ci ha spiegato alcune *cose*».

3.6. Presenza consistente di diminutivi

Per ciò che riguarda l'uso dei diminutivi, il tratto è attestato in tutti i decenni. Infatti, nei temi degli anni Trenta e in quelli degli anni Quaranta si legge:

Alunno 4° elementare (Empoli, dicembre 1933): «E un *ragazzino* che era lì prese una pietra e la scagliò contro un ufficiale».

In un elaborato del 1936, lo stesso studente scrive: «quando potrò verrò a farti una *visitina*».

Alunna 3° elementare (Veneta, 1945): «Io e la mia *sorellina* ci alziamo sempre insieme».

Alunna 2° elementare (Milano, 1948): «giubbotto di lana azzurra con i bottoni fatti a forma di *elefantini*».

Il maggior numero di occorrenze è stato individuato negli anni Cinquanta:

Alunno 3° elementare (Milano, 29 ottobre 1956): «Terminata la scuola, con i miei genitori e la mia nonna, sono andato a Colazza, un *paesino* vicino al lago Maggiore»; *ivi*: «A Colazza mi divertivo anche a giocare con Mimmi, un bel *gattino* e con Pill, un vecchio cane tanto buono».

Alunno 4° elementare (Milano, 29 ottobre 1957): «La mia cucina è spaziosa e chiara. Ha un bel buffet, tavolo, sedie e vari *armadietti* [...]»; *ivi*: «un frigorifero e l'apparecchio radio completano la mia cucina insieme a una gabbietta di *pappagallini*».

In un altro testo (16 novembre 1957), scrive: «Appena tolta da una *cassettina* nella quale avevo molti *fratellini*, tutti uguali e tondi, andai a finire nelle mani di un ragazzo che mi mise in un'altra *cassettina*».

In un elaborato successivo (10 dicembre 1957), si legge: «Per noi è come un *nonnino*»; *ivi*: «Oggi mi è balenata un'idea: vado a casa, prendo una scodella, me la faccio riempire e corro dal povero e gli chiedo: “*Nonnino*, la vuoi una scodella di minestra calda?”».

Alunna 4° elementare (Chiaravalle, 21 febbraio 1959): «La mamma è il gioco da me preferito: prima cosa prendo il *salottino*, la cucinetta, la cuna ed infine le bambole».

Da questo momento in poi, gli esempi che mostrano la tendenza degli alunni ad usare i diminutivi diminuiscono in maniera quasi progressiva. Lo dimostra il numero degli elaborati degli anni Settanta relativi al corpus analizzato. In essi, infatti, le forme diminutivali sono nettamente più basse rispetto al picco di occorrenze riscontrato negli anni Cinquanta.

3.7. Rifiuto di forme regionali

In seguito, si è cercato di individuare la comparsa di forme regionali all'interno del corpus esaminato e se esistano correzioni da parte degli insegnanti che testimonino come la norma dell'italiano scolastico rifiuti tali scelte.

Il corpus dei temi analizzato mostra la tendenza a rifiutare le forme regionali. Negli anni Trenta si attesta un caso in cui compare un tipico regionalismo toscano:

Alunno 5° elementare (Empoli, 1936): «Carissimo cugino ti scrivo questa mia lettera per domandarti un favore di comprarmi un astuccio in *codesta* città dove abiti tu»; *ivi*: «Intanto ti ringrazio, e quando potrò verrò a farti una visita per prendere un po' di *codesta* aria buona».

Nessuna forma regionale è stata attestata negli anni Quaranta, mentre, i casi individuati per gli anni Cinquanta sono i seguenti:

Alunno 4°/5° elementare (Milano, 1958): «Il Babbo [sic] ~~ei~~ tiene molto alla puntualità»; *ivi*: «In generale a tavola siamo in tre: il Babbo [sic] la Mamma [sic] ed io»; *ivi*: «Il Babbo [sic] e la Mamma [sic] in quel raro momento che non devono sgridarmi, parlano dei fatti loro».

Alunna 4° elementare (Chiaravalle, 21 febbraio 1959): «La mamma è il gioco da me preferito: prima cosa prendo il salottino, la cucinetta, la *cuna* ed infine le bambole».

Anche per gli anni Sessanta non si segnala alcun esempio. Solo gli anni Settanta presentano più occorrenze nell'uso di forme lessicali regionali e, in due casi (Milano, 1 ottobre 1978), l'insegnante interviene sul testo, sostituendo nel primo il verbo *sberlottola*⁷ con *prende a sberle* e nel secondo eliminando la preposizione *a* dopo il verbo *avviso*:

Alunna 5° elementare (Lonate Pozzolo, 14 aprile 1972): «Ella incominciò a sgridarmi e attirò così, la mamma (che era a letto) la quale disse di *ritirare*⁸ subito, altrimenti mi avrebbe buttato via tutto. Nonostante le mie insistenze dovetti *ritirare* anche se non avrei potuto sporcare (come loro dicevano) perché avevo sotto la carta»; *ivi*: «Però interviene quasi sempre la mamma e Giorgio, ~~anche se a di~~ mala voglia, deve *ritirare*».

Alunna 2° elementare (Pieve di Guastalla, 5 maggio 1978): «Io stavo attenta ~~di~~ ~~a~~ non pestare un'anitrina, altrimenti *la Roberta* chissà cosa mi avrebbe fatto!»; *ivi*: «Prima di tornare a scuola, *la Roberta* ~~ei~~ ha dato 2 [sic] caramelle a ciascuno di noi».

Alunna 4° elementare (Milano, 1 ottobre 1978): «Io *avviso* ~~a~~ mio fratello»; *ivi*: «Io mi spavento, ho paura che mi ~~sberlottola~~ *prende a sberle*».

Per gli anni Ottanta, si riporta un solo caso:

Alunno 5° elementare (Milano, 10 febbraio 1983): «quando ella cammina il pavimento scricchiola tutto e questo mi dà molta paura».

I testi degli anni Novanta attestano le seguenti forme:

⁷ In questo caso, non si è sicuri se il termine *sberlottola* è da intendersi come regionalismo o un'invenzione del bambino.

⁸ Il verbo fa riferimento agli acquarelli con i quali la bambina stava giocando prima di essere rimproverata. Nell'ultimo caso, invece, Giorgio deve *ritirare* i soldatini.

Alunna 5° elementare (Busto Arsizio, 3 febbraio 1992): «Se *alla notte*, che era ora di andare a dormire, non c'era il Radi [*sic*] io non dormivo più».

Alunna 2° elementare (San Giovanni Rotondo, 10 marzo 1992): «La mamma stira le *robbe*».

Alunna 3° elementare (San Giovanni Rotondo, 22 maggio 1993): «Però dopo la mamma disse a Elisa che **domani il giorno seguente** doveva andare *alla scuola materna* e quindi doveva andare presto a letto».

Negli elaborati degli anni Duemila sono stati riscontrati due casi in cui si utilizza la forma regionale *stava*:

Alunno 2° elementare (San Giovanni Rotondo, 14 dicembre 2007): «Maria Giovanna *stava* al banchetto che colorava le scritte».

Alunno 4° elementare (San Giovanni Rotondo, 11 maggio 2016): «Dopo aver mangiato *ci siamo fatti* un giro sul trenino».

3.8. Uso di sinonimi di livello sostenuto al posto di parole dell'uso comune

Un'altra caratteristica dell'italiano scolastico era la predilezione per le forme lessicali auliche che si discostavano dal lessico comune.

Una serie di passi, rintracciati in alcune delle composizioni degli anni Sessanta, ci aiutano a comprendere l'idea di italiano che la scuola cercava di imporre in campo lessicale:

Alunna 5° elementare (Piave di Guastalla, 20 dicembre 1965): «Entrambe *hanno ammarrato* nell'Oceano Atlantico dopo una discesa di circa mezz'ora».

In un tema successivo (8 marzo 1966), si legge: «Con l'arrivo di marzo, il mese pazzoerello, *sta giungendo*, *leggiadra* come una farfalla, la Primavera»; *ivi*: «Lungo *le prode* dei fossi sono sbocciate, timide, con un profumo *lieve*, le viole»; *ivi*: «Anch'io mi diverto molto a passeggiare per la strada ed a *osservare* queste distese di prati verdi»; *ivi*: «Con l'arrivo del caldo *sono giunti* anche alcuni insetti fastidiosi»; *ivi*: «molte volte *odo* i loro allegri e *garruli* cinguetii»; *ivi*: «Le massaie [...] cominciano a *riporre* nei cassetti i vestiti pesanti»; *ivi*: «Per le strade e dovunque si *odono* allegre grida di bimbi e dappertutto si vede che la primavera *sta giungendo*».

In un altro elaborato (15 aprile 1966), la stessa studentessa scrive: «Ella è una Signora [*sic*] molto affabile, che ci *allietta* con i suoi dolci modi le poche ore di studio e che non fa differenze tra noi, *lodando* chi lo ha meritato»; *ivi*: «Con lei *abbiamo trascorso* molte ore *liete* ed abbiamo imparato tante cose, ritornando *addietro* nel tempo con la fantasia».

Come si è potuto constatare, questo è uno dei pochi tratti in cui la norma dell'italiano scolastico è stata progressivamente sostituita dalle forme maggiormente utilizzate dagli studenti nella lingua parlata e colloquiale. Infatti, come previsto da Cortelazzo (1995), è tra gli anni Settanta e Ottanta che la norma imperante comincia ad essere scalfito da espressioni più vicine al parlato.

Si è notato, infatti, che negli anni Settanta le forme più comuni tendono ad equivalersi a quelle più ricercate. Tuttavia, negli elaborati di questo decennio, le correzioni apportate dagli insegnanti sono sintomo della tendenza a conservare il tratto dell'italiano scolastico:

Alunno 5° elementare (Milano, 29 aprile 1971): «Il tempo è **cambiato mutato** naturalmente».

Alunna 4° elementare (Milano, 1 ottobre 1978): «Io faccio entrare sempre prima **allo stupido lo scioccherello**, così la sgridata se la prende lui»; *ivi*: «Siamo proprio *stupidi*».

In un elaborato del 1979, scrive: «Il *viso* è ovale e si addice alla sua personalità».

Il numero dei casi che attestano espressioni meno auliche è maggiore negli Ottanta, nonostante gli interventi correttori degli insegnanti (interessante, fra questi, è la sostituzione, in un tema di un'alunna di Milano del 1986, della parola *ciuccio* con la forma più sostenuta *succhiutto*), indicativi dell'azione della scuola in favore di scelte lessicali più auliche:

Alunno 3° elementare (3 maggio 1980): «Ha un carattere buono, però quando si *arrabbia* mi sgrida con un tono alto»; *ivi*: «Con mio papà ha un carattere severo quando si *arrabbia* ma dopo si calma»; *ivi*: «Io con lei sono sempre scherzoso anche quando si *arrabbia*».

Alunno 5° elementare (Milano, 28 febbraio 1983), si legge: «Sabato io ho *passato* una giornata normale».

Alunna 3° elementare (Milano, 19 novembre 1986): «Ha anche il **ciuccio succhiutto** e certe volte quando glielo **tegli tolgo** piange».

I temi degli anni Duemila abbandonano il lessico aulico e attestano un lessico decisamente informale:

Alunno 2° elementare (San Giovanni Rotondo, 14 dicembre 2007): «la maestra Vittoria [...] *attaccava* angioletti ai vetri dalle [*sic*] finestre».

In un testo successivo (6 febbraio 2008), scrive: «Il Carnevale, per noi **baamini**, è una festa molto bella perché possiamo mascherarci [*sic*] *buttare* i coriandoli, e vedere le sfilate dei carri»; *ivi*: «ho *buttato* tanti coriandoli e le stelle filanti».

Alunno 4° elementare (San Giovanni Rotondo, 11 maggio 2016): «Nel viaggio abbiamo cantato, giocato al cellulare e *sentito* le canzoni al cellulare»; *ivi*: «*Arrivati* a Melfi siamo scesi dal pullman»; *ivi*: «*mi sono comprato* un fischiello rosso. Dopo aver mangiato *ci siamo fatti un giro* sul trenino»; *ivi*: «e **li** ho *comprato* un braccialetto con tutti i santi»; *ivi*: «~~Dopo~~ **Quando** siamo *arrivati* al Lagopesole [...]».

3.9. Uso di formulazioni più precise in luogo della forma semplice e utilizzo di quantificatori generici

In seguito, si è visto in che modo l'introduzione di formulazioni più precise e l'utilizzo di quantificatori generici si attestano all'interno del corpus: se gli studenti tendono ad utilizzare lungo tutto il corso dei decenni espressioni più specifiche in luogo della forma semplice e se sono inclini all'uso di quantificatori generici, così come prescritto dalla norma scolastica.

Per ciò che concerne l'uso di formulazioni più dettagliate al posto della forma semplice, i testi del corpus mostrano la tendenza degli alunni a non utilizzare formulazioni più precise, poiché è solo a partire dagli anni Sessanta che compaiono i primi casi:

Alunna 5° elementare (Pieve di Guastalla, 8 marzo 1966): «La brulla terra dei prati si è ricoperta con un mantello di erbetta verde smagliante, costellata dalle ridenti e bianche *corolle delle margheritine*».

In un tema successivo (8 marzo 1966), scrive: «Anch'io mi diverto molto a passeggiare per la strada ed a osservare queste *distese di prati verdi*».

Inoltre, a partire dagli anni Settanta fino ai Novanta, le espressioni più precise vengono utilizzate dagli alunni nei loro temi, ma sono sempre in numero inferiore rispetto a quelle più semplici, fino ad arrivare agli anni Duemila in cui si riscontra solo la forma semplice:

Alunna 2° elementare (San Giovanni Rotondo, 28 gennaio 2015): «*La neve bianca* e soffice come un batuffolo di cotone scendeva lentamente».

Alunna 3° elementare (San Giovanni Rotondo, dicembre 2015): «Una mattina d'autunno nel cortile della scuola ho visto *una foglia gialla*»; *ivi*: «*Le sue punte un po' nere [...]* *le nervature marroni, le sfumature verdi*».

Alunno 4° elementare (San Giovanni Rotondo, 11 maggio 2016): «mi sono comprato *un fischiello rosso*».

In riferimento all'uso di quantificatori generici, anche in questo caso il tratto non ha avuto ampi riscontri nel corpus, soprattutto nei decenni Trenta, Quaranta e Cinquanta, dove ci si poteva aspettare una maggiore frequenza nell'uso di esso.

Le occorrenze più alte del fenomeno, invece, sono state riscontrate nei decenni Sessanta e Settanta:

Alunna 5° elementare (Pieve di Guastalla, 20 dicembre 1965): «Nel loro lungo viaggio i due astronauti hanno compiuto *numerose esperienze scientifiche*».

In un elaborato successivo (8 marzo 1966), scrive: «Con l'arrivo del caldo sono giunti anche *alcuni insetti* fastidiosi e *certe volte*, camminando per strada, mi vengono negli occhi».

In un altro testo (15 aprile 1966), si legge: «*Certe volte* i miei compagni la giudicano ingiusta»; *ivi*: «ci siamo improvvisati scienziati, facendo *alcuni esperimenti*».

Alunno 2° elementare (Plesio, 27 ottobre 1967): «Poi sono andato ad Asti e ho visto molti bei boschi [*sic*: manca la virgola] *alcune cassette* molto pittoresche».

Alunno 4° elementare (Milano, 20 febbraio 1970): «Era un pomeriggio in cui la mamma chiacchierava in salotto con *alcune amiche*⁹».

In un altro elaborato (14 maggio 1970), scrive: «Sono portato perché, ad esempio ho iniziato un giornale per la sezione A assieme ad *alcuni compagni*»; *ivi*: «a quanto pare si guadagnano *parecchi soldi*».

Composizione di gruppo 5° elementare (Lonate Pozzolo, 22 ottobre 1975), si legge: «mio papà inizia a parlare con mio fratello su *alcuni avvenimenti* che succedono al lavoro».

Dagli anni Ottanta si assiste ad una diminuzione progressiva nell'uso dei quantificatori. Infatti, per gli anni Duemila, abbiamo un solo esempio in cui si attesta il tratto:

Alunno 4° elementare (San Giovanni Rotondo, 11 maggio 2016): «la guida ci ha fatto vedere dei video e poi ci ha spiegato *alcune cose*».

3.10. Sostituzione del discorso diretto con il discorso indiretto

Si è cercato di verificare se gli studenti fossero più inclini ad utilizzare il discorso indiretto, prescritto dalla norma dell'italiano scolastico, o se preferissero ricorrere a quello diretto.

Dall'analisi condotta risulta che, durante tutto il periodo considerato, non vi è una mai una netta prevalenza di una forma sull'altra, fatta eccezione per i temi degli anni Cinquanta, in cui i casi di discorso diretto sono di molto superiori a quelli indiretti, contrariamente alle aspettative:

⁹ In questo caso l'uso di *alcune* non è un genericismo, ma la reazione all'indicazione scolastica di non usare il partitivo nei complementi indiretti (*con delle persone* > *con alcune persone*), cioè un'autocorrezione indotta dalla norma sommersa.

Alunno 4° elementare (Milano, 16 novembre 1957): «andai a finire nelle mani di un ragazzo che mi mise in un'altra cassetina, dove vi era una moneta, tonda e luccicante, la quale *mi disse una sola frase: "Mi chiamo oro!"*».

In un altro elaborato (10 dicembre 1957), lo stesso alunno racconta: «per tutti ha sempre un sorriso e *dice sempre un sommesso [sic: mancano i due punti] "grazie"* per chi si china a dargli una moneta»; *ivi*: «Per noi è come un nonnino, però *non sappiamo dirgli altro che: "buongiorno"*»; *ivi*: «Oggi mi è balenata un'idea: vado a casa, prendo una scodella, me la faccio riempire e corro dal povero e *gli chiedo: "Nonnino, la vuoi una scodella di minestra calda?"*».

Alunno 5° elementare (Milano, 8 febbraio 1958): «là vidi un sacco pieno zeppo di noci e, poiché mi piacciono *le dissi: "Mamma comprami una noce!"*».

In una composizione successiva (24 febbraio 1958), si legge: «Entrai in uno scompartimento di seconda classe, dove fui accolto da un bambino *che disse: "Mamma, ecco un altro seccatore!"*».

In un altro testo dello stesso anno (28 febbraio 1958), lo studente scrive: «mio papà ed io saltavamo dalle poltrone e *gridavamo: "Che bel tiro! Che bel tiro!"*»; *ivi*: «Nel secondo tempo, io non so cosa si fece, perché la mamma *mi chiamò dicendo: "Lorenzo è pronto, vieni a tavola! io [sic] le risposi: "Aspetta ancora un momento mamma!"*»; *ivi*: «Il papà però *mi disse: "Vai a mangiare Lorenzo!"*»; *ivi*: «Il papà finito lo spettacolo, spense il televisore e si sedette a tavola, *dicendomi: "Non ha vinto nessuno: hanno pareggiato!"*»; *ivi*: «*Io risposi: "Che peccato!"*».

Alunna 4° elementare (Chiaravalle, 21 febbraio 1959): «e noi, che corriamo di più, le facciamo gli sberleffi accompagnati con due: *"Marameo"*».

4. Conclusioni

La Tabella 1 permette di avere una visione generale, comprensiva dei fenomeni non analizzati nel paragrafo precedente, del modo in cui i diversi tratti dell'italiano scolastico si sono attestati nel corso del tempo, all'interno del corpus, e, soprattutto, se essi confermano o smentiscono le proposte di Cortelazzo 1995 su tale varietà della lingua.

Si precisa, tuttavia, che il numero dei dati raccolti all'interno del corpus è piuttosto esiguo e in alcuni casi insufficiente a dare una valutazione generale dell'andamento dell'italiano scolastico nel corso del tempo. Pertanto, le conclusioni che seguono sono indicative di una tendenza dell'andamento dei fenomeni e non pretendono dare di questi ultimi una visione oggettiva, in quanto potrebbero risultare vere solo in relazione al caso studiato.

TRATTO	ANNI '30	ANNI '40	ANNI '50	ANNI '60	ANNI '70	ANNI '80	ANNI '90	ANNI 2000
1. Uso di <i>ciò</i> in luogo di <i>questo</i> o <i>quello</i>	-	/	-	-	±	/	-	/
2. Uso di <i>il quale</i> e <i>in cui</i> in luogo di <i>che</i> e <i>dove</i>	+	-	-	-	-	-	-	-
3. Espunzione del clitico <i>ci</i> generico, attualizzante e debolmente locativo	-	-	-	-	-	-	-	-
4. Preferenza della forma articolo + possessivo + nome di parentela o articolo + nome di parentela	+	±	+	±	-	-	±	-
5. Anteposizione dell'aggettivo al sostantivo con funzione prevalentemente esornativa	-	±	+	+	+	-	+	-
6. Costante presenza del pronome anaforico di terza persona nella forma <i>egli</i> o <i>ella</i>	-	/	-	/	-	-	/	-
7. Avversione per i nomi generali e verbi come <i>fare</i>	+	+	+	+	±	±	+	±

8. Rifiuto di forme regionali	+	/	+	/	+	+	±	+
9. Uso di sinonimi di livello sostenuto al posto di parole dell'uso comune	±	+	+	+	±	-	-	-
10. Uso di perifrasi in luogo di formulazioni più dirette	/	-	-	-	-	-	-	-
13.a Introduzione di formulazioni più precise in luogo della forma semplice	/	-	-	±	-	-	-	-
13.b Utilizzo di quantificatori generici	/	-	/	-	-	-	-	-
14. Repulsione sistematica per le ripetizioni	+	+	±	-	±	-	-	-
15. Sostituzione del discorso diretto con il discorso indiretto	±	±	-	±	±	±	±	±
16. Frequenza di frasi esclamative	/	-	-	-	-	-	-	-

Tabella 1: Presenza assenza dei tratti nei periodi del corpus diacronico

1. Come si può notare dalla Tab. 1, il primo tratto dell'italiano scolastico, riguardante l'uso di *ciò* al posto di *questo* o *quello*, non si attesta con maggiore frequenza nei decenni in cui la norma scolastica imperava. Infatti, i primi casi compaiono solo nei temi dei primi anni Settanta, ma in modo esiguo e accanto allo stesso numero di forme più comuni. Anche nei decenni successivi non

si riscontra una vasta attestazione del fenomeno. I dati relativi al corpus qui studiato non confermano quindi la continuità della presenza di questo tratto dell'italiano scolastico nell'arco temporale, poiché nel corpus sono stati individuati solo pochi casi.

2. L'uso di *il quale/in cui* al posto di *che/dove* si attesta prevalentemente negli anni Trenta, ma, già a partire dagli anni Quaranta, quando il tratto scolastico avrebbe dovuto continuare ad essere predominante, si nota, al contrario, un aumento delle forme *che/dove*, che da questo momento in poi prevarranno sempre sulla norma scolastica. Si può ricavare, quindi, che, come ha sostenuto Cortelazzo (1995/2000: 105-106), con il passare del tempo le forme più comuni si sono imposte su quelle dell'italiano scolastico, ma, a differenza di ciò che ha riscontrato lo studioso, l'analisi condotta sul nostro corpus ha rivelato una preferenza verso le forme più comuni già a partire dagli anni Quaranta.

3. Il fenomeno dell'espunzione del clitico *ci* non può essere confermato, poiché solo in due casi si riscontra l'intervento del docente.

4. Per quanto riguarda le espressioni con i nomi di parentela, dalla Tab. 1 si evince che per la maggior parte dei decenni c'è un'alternanza tra le due costruzioni d'impostazione scolastica (*articolo + nome* o *articolo + possessivo + nome*) e quelle di uso familiare (*possessivo + nome* o *nome*). Infatti, solo tra gli anni Settanta e Ottanta si avverte un calo della norma scolastica, ma, già a partire dal decennio successivo, si nota l'alternanza delle due costruzioni, fino alla presenza esclusiva delle forme familiari negli anni Duemila.

5. Un altro tratto studiato da Cortelazzo (1995) riguarda l'anteposizione dell'aggettivo al sostantivo con funzione esornativa. La nostra ricerca ha evidenziato che il fenomeno si riscontra in quasi tutti i decenni presi in considerazione, e, soprattutto, in quelli in cui la norma era imperante, cioè dagli anni Quaranta ai Settanta. Si avverte un calo solo nei decenni Ottanta e negli anni Duemila. Dunque, l'andamento del fenomeno nel corpus qui studiato rispecchia le conclusioni dello studioso.

6. Per quanto riguarda l'estensione dell'uso del passato remoto rispetto al passato prossimo, il tratto si conferma dagli anni Trenta agli anni Cinquanta, mentre comincia a subire un calo già dagli anni Sessanta in poi, tranne negli anni Novanta, in cui si registra un'alternanza fra le due forme. Ciò conferma la tesi di Cortelazzo (1995), il quale sosteneva che, anche se apparentemente si assiste ad un progressivo affermarsi del passato prossimo sul passato remoto, in realtà l'andamento non è così lineare.

7. Per ciò che concerne la presenza del pronome anaforico di terza persona nella forma *egli/ella*, nei decenni Trenta, Cinquanta, Settanta, Ottanta e Duemila, si è deciso di contrassegnare il tratto con il segno negativo, poiché, sebbene siano stati riscontrati alcuni casi della sua presenza, questi sono comunque troppo esigui per poter stabilire se il tratto dell'italiano scolastico si confermi o meno.

8. La tendenza all'avversione per i nomi generali e per i verbi come *fare* è presente in tutti i decenni, in particolar modo dagli anni Trenta agli anni Sessanta, mentre tra gli anni Settanta e Ottanta si registra una maggiore tendenza a utilizzare forme generiche, che, tuttavia, non aumentano significativamente nel periodo successivo. I dati suggeriscono che il fenomeno è prevalente fino agli anni Sessanta e anche nei decenni successivi l'avversione persiste, ma, allo stesso tempo, si nota un aumento dei nomi generali.

9. Come si può notare dalla Tab. 1, non c'è una frequenza costante nell'uso di diminutivi: nei decenni in cui ci si poteva aspettare una presenza maggiore di essi, ritroviamo un segno negativo, che indica una bassa frequenza del fenomeno. Tra gli anni Cinquanta e Sessanta, invece, i casi aumentano, ma non in modo significativo, e diminuiscono nuovamente nei decenni successivi, fatta eccezione per gli anni Novanta. La presenza di tale tratto dell'italiano scolastico non sembra pertanto essere pienamente confermata nel corpus esaminato.

10. L'analisi del corpus esaminato sembra suggerire che nel corso dei decenni gli studenti hanno cercato di non ricorrere a regionalismi: in due decenni non sono state individuate forme regionali e in sei si riscontrano poche occorrenze. Il costante rifiuto delle forme regionali fa emergere che questo potrebbe non essere caratteristico solo dell'italiano scolastico, ma un tratto tipico dell'italiano scritto in senso più generale.

11. Un caso che rispecchia pienamente le tesi di Cortelazzo (1995) sull'evoluzione dell'italiano scolastico è l'uso di sinonimi di livello sostenuto al posto di parole comuni. Infatti, come si può notare dalla Tab. 1, il tratto è confermato dagli Trenta fino agli anni Sessanta, subisce un lieve calo negli anni Settanta e viene scalzato dalle forme comuni dagli anni Ottanta in poi.

12. Al contrario del tratto precedente, l'uso di perifrasi in luogo di formulazioni più dirette non può essere verificato come fenomeno dell'italiano scolastico, poiché il numero di attestazioni rinvenuto è piuttosto esiguo e non permette di tracciare una linea di evoluzione nel tempo.

13a. Per quanto riguarda l'utilizzo di formulazioni più precise al posto della forma semplice, i nostri esempi sembrano muoversi nella direzione opposta a quanto descritto a proposito dell'italiano scolastico: per gli anni Trenta, infatti, non si nota nessuna attestazione per le due forme, mentre dagli anni Quaranta fino ai giorni nostri le costruzioni semplici prevalgono sulle espressioni più precise, tranne negli anni Sessanta, quando le due forme si equivalgono.

13b. Una conclusione simile può essere tratta per l'uso di quantificatori generici. Infatti, anche in questo caso, il fenomeno non caratterizza in maniera decisiva i decenni in cui imperava l'italiano scolastico e si riscontrano poche attestazioni anche per gli anni successivi.

14. Come accaduto per l'undicesimo tratto, anche in questo caso la Tab. 1 mostra un'evoluzione del fenomeno che conferma, a grandi linee, le tesi di

Cortelazzo (1995) sulle caratteristiche della lingua scolastica. Come si può vedere dai dati, dagli anni Trenta fino agli anni Cinquanta gli studenti tenderebbero a evitare le ripetizioni, mentre già a partire dagli anni Sessanta si riscontrano più casi e il fenomeno prosegue fino agli anni Novanta e Duemila, dove non si riscontra nessun caso di repulsione.

15. La norma dell'italiano scolastico prevedeva un maggiore utilizzo del discorso indiretto su quello diretto. Tuttavia, dalla nostra analisi è emerso che, durante tutto il periodo preso in esame, non vi è mai una netta prevalenza di una forma sull'altra, tranne negli anni Cinquanta, in cui inaspettatamente è il discorso diretto che prevale su quello indiretto. I dati a disposizione sembrerebbero non confermare la presenza di questo tratto come tendenza dell'italiano scolastico.

16. Il corpus non ha permesso di rilevare moltissime attestazioni nell'uso delle frasi esclamative e, quindi, nella nostra tabella compaiono solo segni negativi che non consentono di confermare quanto descritto per l'italiano scolastico.

Dal lavoro condotto finora si è potuta avere un'idea più precisa dell'italiano scolastico e si è visto come questa varietà di lingua caratterizzi gli elaborati fino agli anni Settanta, distinguendoli da quelli degli ultimi decenni. Infatti, i primi risultano essere molto lontani dalla lingua parlata e da un modo di esprimersi più spontaneo e familiare, come dimostra, ad esempio, la frequente anteposizione dell'aggettivo con valore esornativo, l'avversione ai nomi generali o l'uso di sinonimi di livello sostenuto, che fanno pensare ad una maggiore accuratezza e al tentativo di creare una lingua artificiale che fosse più lontana possibile dai regionalismi e dai dialetti, ancora imperanti in Italia.

Al contrario, i temi più recenti sono molto lontani dai canoni dell'italiano scolastico, come si può ricavare da un maggiore uso di espressioni del parlato (ad esempio, la frequenza del passato prossimo rispetto al passato remoto, l'impiego di un lessico più comune) e da una minore ricercatezza nelle forme, come dimostrano un numero più alto di ripetizioni e la tendenza ad utilizzare nomi generici rispetto ad un lessico più puntuale.

A questo punto sorgono diverse domande: che ruolo ha avuto l'italiano scolastico nella didattica degli anni in cui imperava? Per quale motivo con il passare del tempo è stato progressivamente abbandonato?

Sebbene possa sembrare oggi una lingua artefatta, rigida, cristallizzata, lontana dalla spontaneità del parlato, questa imposizione fortemente voluta dalla scuola era funzionale allo scopo di offrire a tutti gli studenti un modello di lingua comune, lontana dalla lingua parlata e dal dialetto. Ad esempio, il tentativo degli insegnanti di spronare gli alunni a sostituire i nomi generali

derivava dal proposito di arricchire il loro lessico, evitando espressioni banalizzanti e abituandoli alla differenza che esiste tra il parlato e lo scritto¹⁰.

Tuttavia, come detto in precedenza, nel momento in cui l'italiano si è imposto come lingua nazionale e ha superato l'uso del dialetto, l'italiano scolastico è stato progressivamente abbandonato dalla scuola e la scrittura si è aperta a forme più spontanee e vicine alla lingua comune.

La tendenza a una banalizzazione del linguaggio può portare molti su posizioni "nostalgiche", che rivalutano a scuola l'uso di una lingua più rigida, vicina a quella dell'italiano scolastico. Sicuramente un ritorno al passato non sarebbe di nessun aiuto alla didattica dell'italiano, poiché, come sappiamo, la lingua, sia scritta che parlata, è in continua evoluzione e non avrebbe nessun senso continuare ad utilizzare forme oggi desuete e sentite come molto lontane e inefficaci ai fini della comunicazione. Ma, d'altra parte, bisognerebbe mantenere una minima distinzione tra lingua scritta e parlata, evitando che lo scarso controllo grammaticale e lessicale, utile ai fini dell'immediatezza comunicativa del parlato, possa confluire in maniera incontrollata nella lingua scritta, che al contrario dovrebbe essere più ponderata e controllata.

Per tutte queste ragioni, non si può non concordare con quanto Pietro Trifone (2011: 3) scrive nella prefazione al volume *Diacronia dell'italiano scritto* di Luisa Revelli (2011), il quale sostiene che

Occorre prendere atto, quindi, di una realtà sgradevole ma innegabile: la scuola non dà ai giovani di oggi una formazione linguistica adeguata. Aggiungerei che, ora come ora, non è neppure in grado di darla, a causa dell'insufficienza e dell'invecchiamento dell'armamentario teorico tradizionale che, nonostante varia encomiabili sforzi di aggiornamento, continua a essere largamente utilizzato nella pratica didattica. Non potrà che essere così, fino a quando la lingua e la linguistica non saranno incluse a pieno titolo nel novero delle discipline ufficialmente impartite anche nel triennio conclusivo delle scuole superiori, al fianco, e non più soltanto all'interno, della letteratura e della storia letteraria. [...] Proprio dall'equivoco dell'assimilazione della lingua alla letteratura, fra l'altro, è dipesa una concezione retorica dell'italiano che non sarà certo il caso di perpetuare nella scuola di oggi.

E conclude con queste parole:

A ben vedere, mettere in discussione il posto della letteratura, della cultura e della memoria nella scala dei valori di una società vorrebbe dire anche abbandonare la lingua a una deriva che identifichi nell'utilitarismo l'unico discrimine, per cui scrivere «un'altra» senza apostrofo diventerebbe irrilevante, e di-

¹⁰ Va tenuta presente la nota osservazione di Pier Vincenzo Mengaldo (1994: 22-23), quando osserva che «L'abitudine scolastica all'eufemismo e alla perifrasi contro la parola schietta prepara inevitabilmente ad accettare, magari senza neppure accorgersene, li analoghi procedimenti che infestano la lingua politica, burocratica ecc.».

smettere il passato remoto e il congiuntivo si rivelerebbe in sintonia con il primato della mera necessità comunicativa. Il rinnovamento della scuola non può certo passare attraverso una svilente riduzione della complessità, ma richiede al contrario la selezione e appropriazione di conoscenze ed esperienze sempre più ampie e varie, meritevoli di essere trasmesse dagli insegnanti agli alunni.

Riferimenti bibliografici

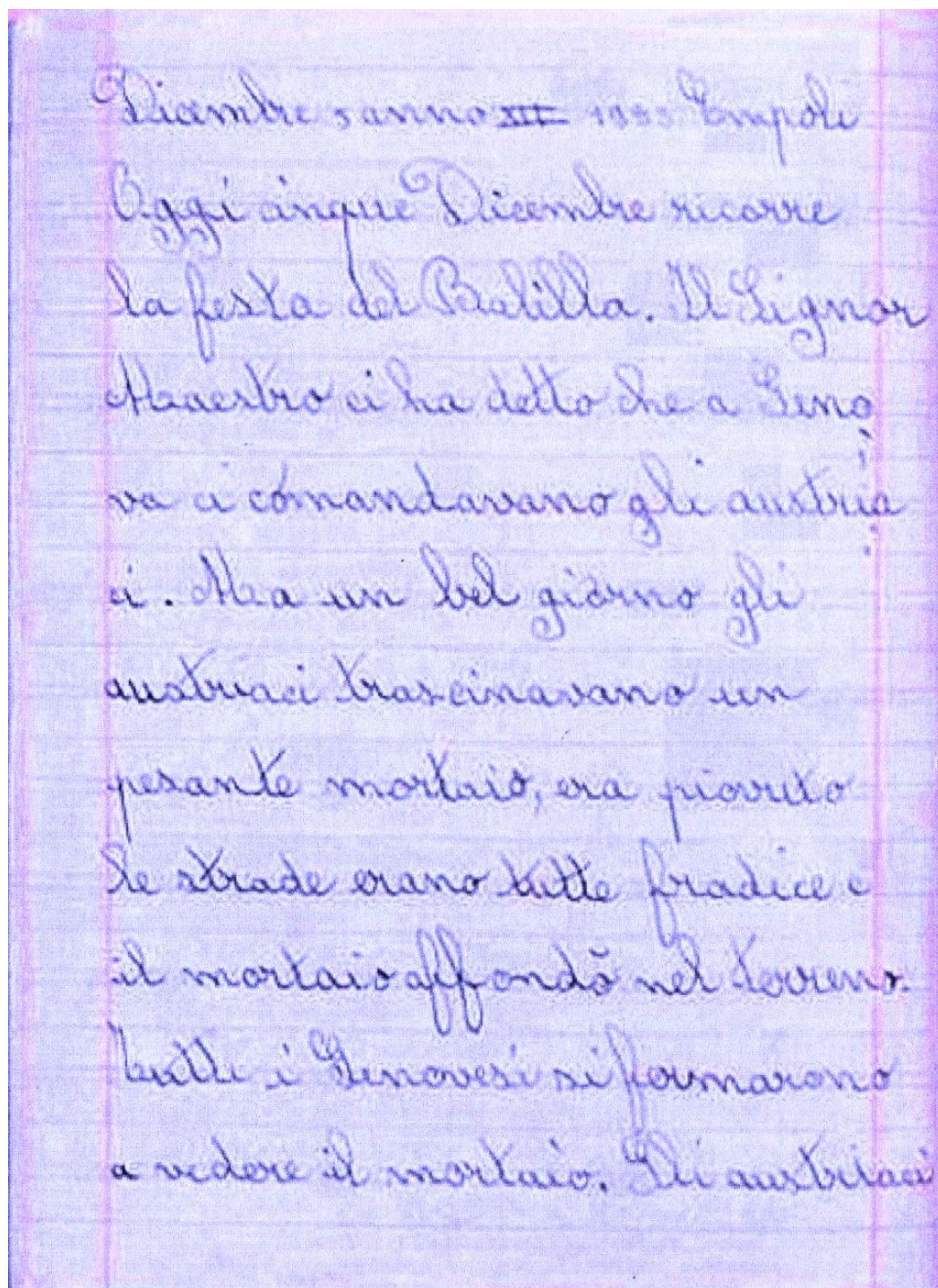
- Cortelazzo, Michele A. (1995), *Un'ipotesi per la storia dell'italiano scolastico*, in *Scritture bambine*, a cura di Quinto Antonelli e Egle Becchi, Roma-Bari, Laterza, pp. 237-252 (poi in Cortelazzo 2000: 91-110).
- Cortelazzo, Michele A. (2000), *Italiano d'oggi*, Padova, Esedra.
- Mengaldo, Pier Vincenzo (1994), *Il Novecento*, Bologna, il Mulino.
- Moneglia, Massimo (1982), *Sul cambiamento dello stile della lingua scritta: scrivono i bambini*, in Accademia della Crusca, *La lingua italiana in movimento*, Firenze, Accademia della Crusca, pp. 239-276.
- Parlangeli, Oronzo (1971), *La nuova questione della lingua*, Brescia, Paidea.
- Revelli, Luisa (2011), *Diacronia dell'italiano scritto*, Roma, Aracne.
- Serianni, Luca – Benedetti, Giuseppe (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci.
- Trifone, Pietro (2011), *Prefazione*, in Revelli 2011.
- Ujcich, Veronica (2011), *Dal confine dell'Italia l'italiano del confine: 96 temi di licenza elementare di adulti (Trieste 1937 - 1947)*, in *Storia della lingua italiana e storia dell'Italia unita. L'italiano e lo stato nazionale*. Atti del IX Convegno ASLI, Associazione per la Storia della Lingua Italiana (Firenze, 2-4 dicembre 2010), a cura di Annalisa Nesi, Silvia Morgana, Nicoletta Maraschio, Firenze, Franco Cesati Editore, 2011.

Fonti web

<http://quadernini.tumblr.com> (ultima consultazione: 31.12.2019).

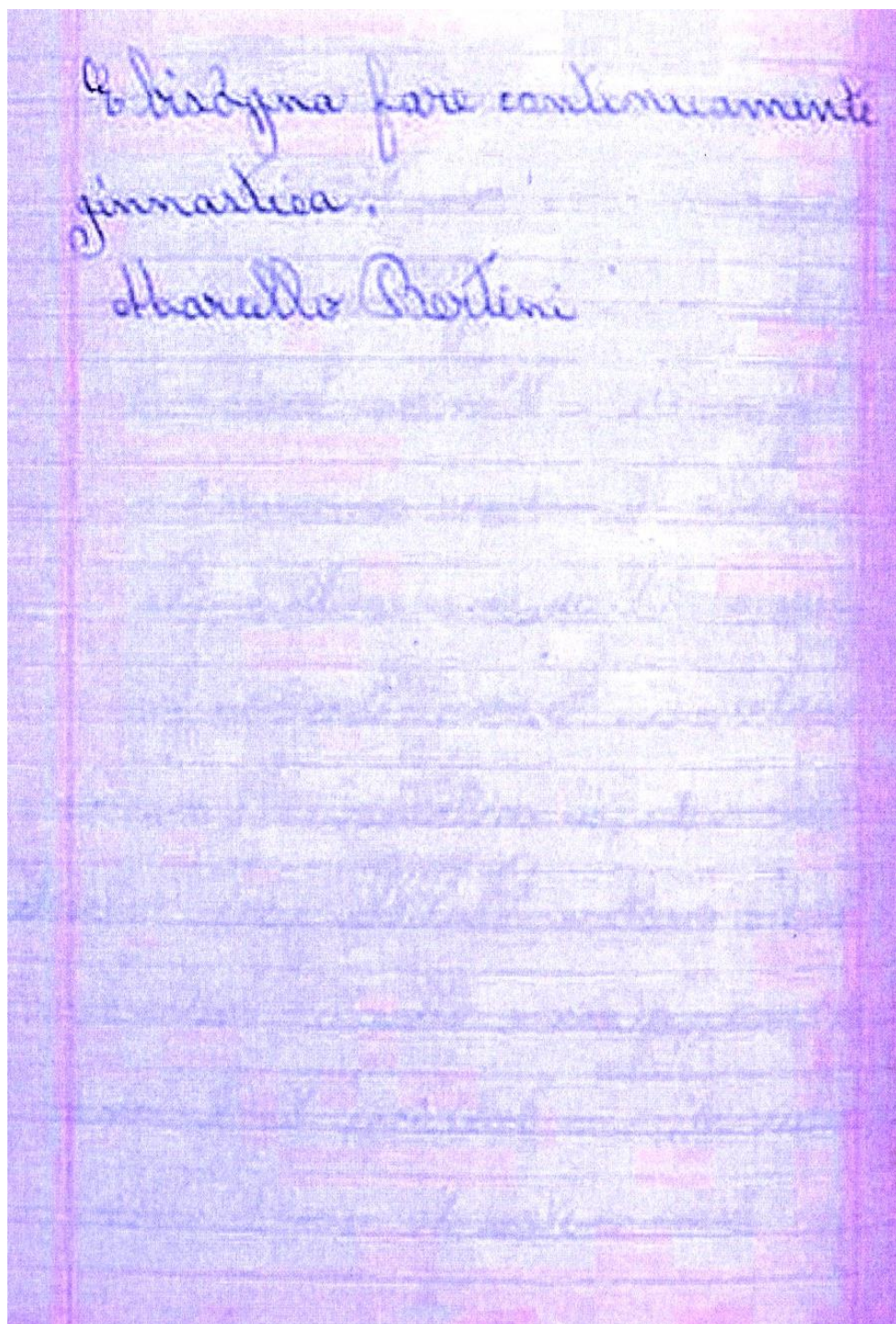
Appendice

Un esempio di tema degli anni Trenta



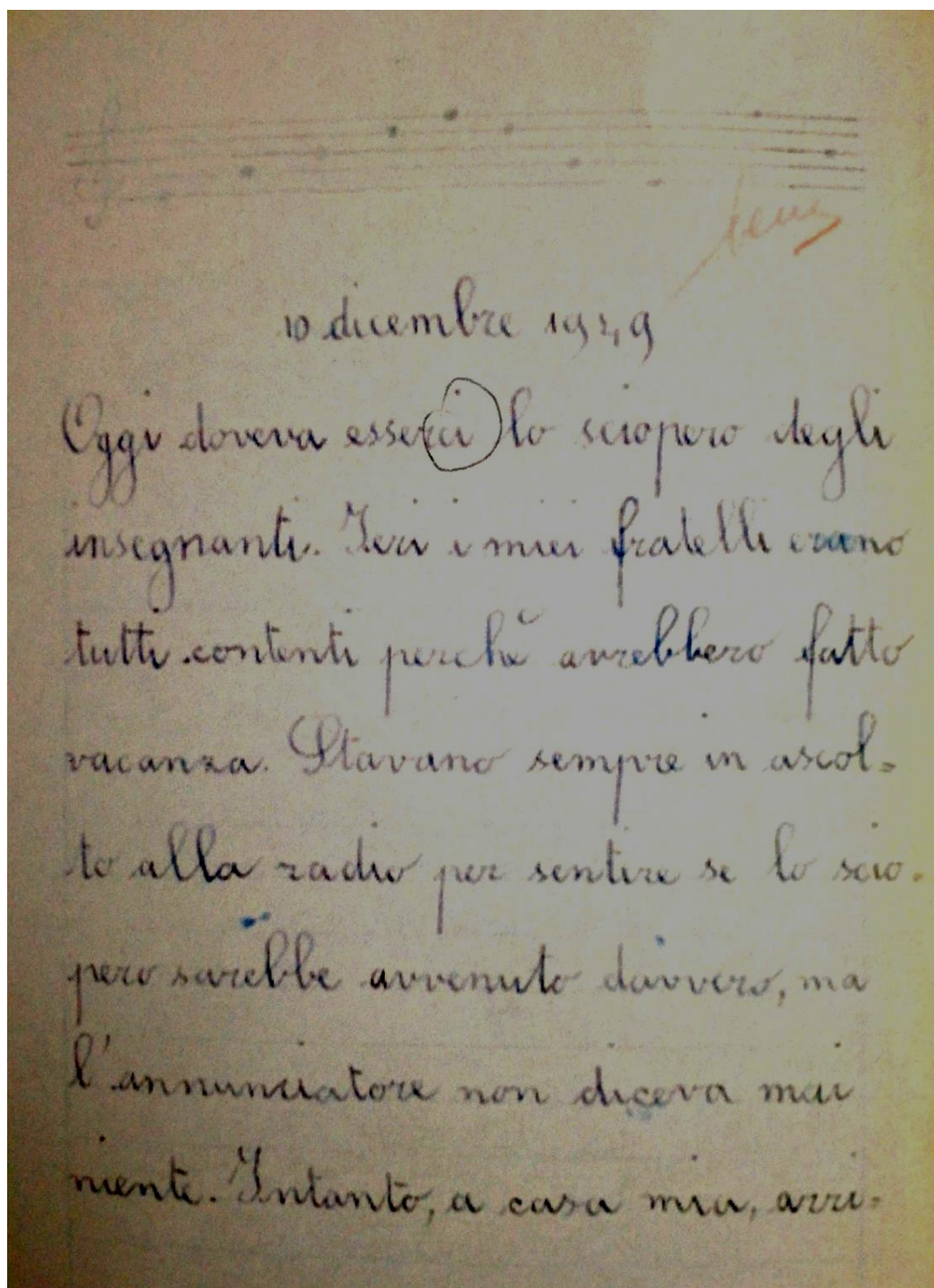
Dicembre anno ~~III~~ 1930 Genova
Oggi cinque Dicembre ricorre
la festa del Baballa. Il Signor
Maestro ci ha detto che a Geno-
va ci comandavano gli austria-
ci. Ma un bel giorno gli
austriaci trascinavano un
pesante mortaro, era piovuto
le strade erano tutte fradice e
il mortaro affondò nel terreno.
Tutti i Genovesi si formarono
a vedere il mortaro. Gli austriaci

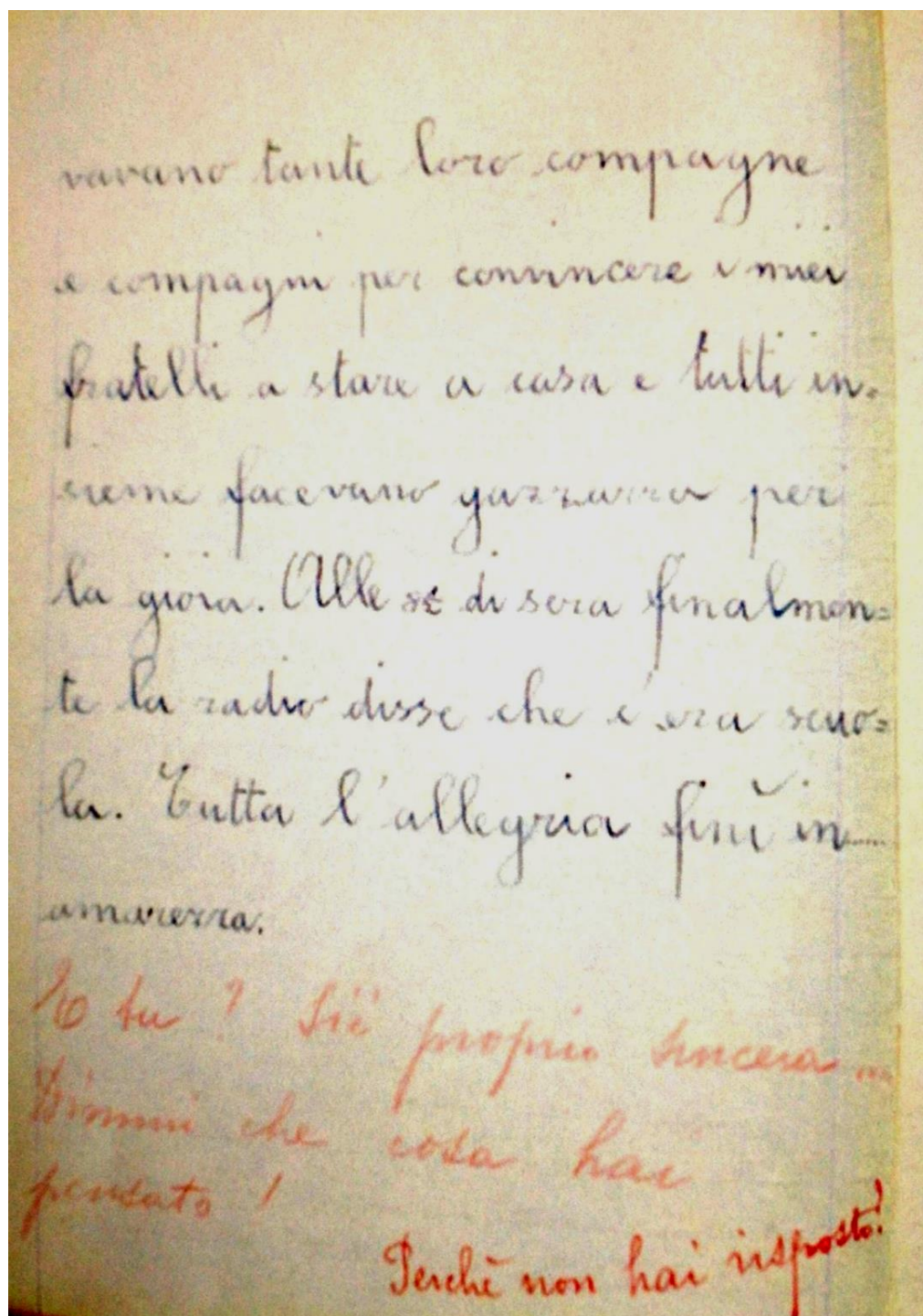
diciamo venite a aiutarci. E un
ragazzino che ora lui prese una
pietra e la scagliò contro un
ufficiale e l'inse. Tutto il
popolo di Venezia cominciò a
fare rivoluzione contro gli
austriaci. E così Venezia fu
libera dagli austriaci. Il nostro
Duce vuole i Balilli forti robusti
e coraggiosi e sturiti. Tutte le
adunate e i discorsi lo fanno
per ben volere di noi Balilli.



Fonte: *Quaderni Aperti*.

Un esempio di tema degli anni Quaranta





Fonte: *Quaderni Aperti*.

Un esempio di tema degli anni Cinquanta

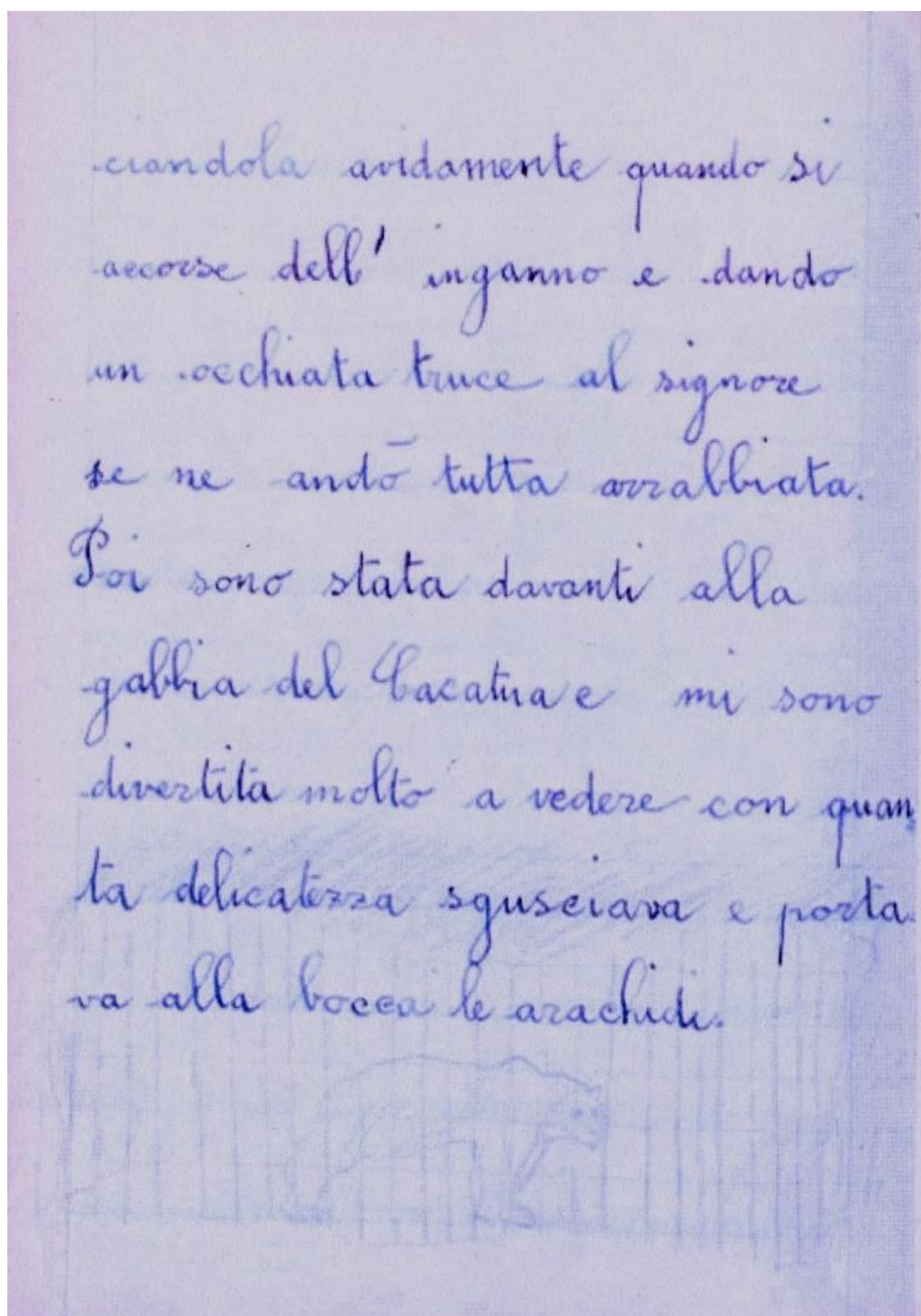
30 aprile 1950

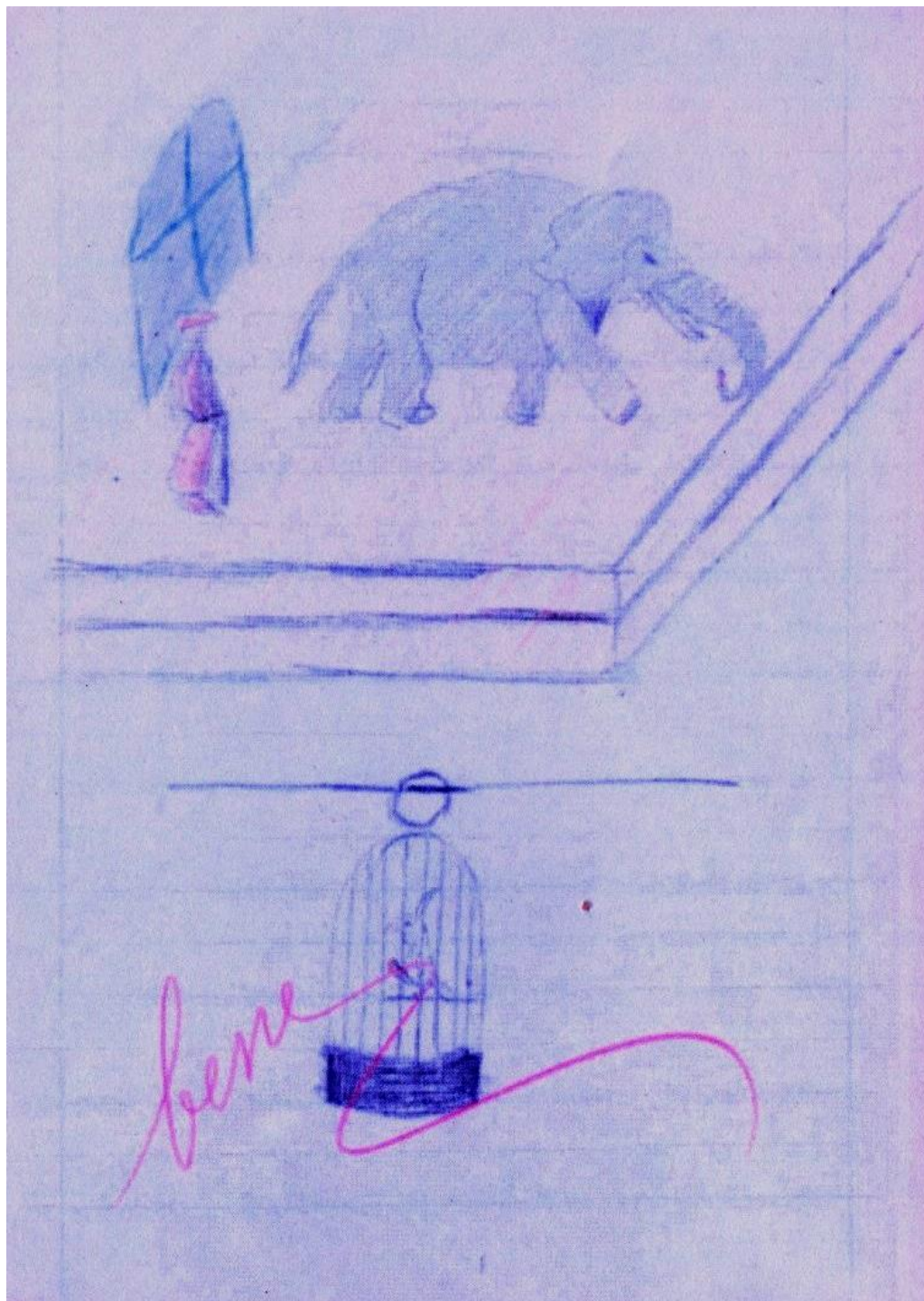
Al Giardino Zoologico è arrivata una piccola elefantina, Lita. Essa ha due grosse orecchione e una coda molto lunga. È legata con una catena ad un albero e gira la proboscide per pigliare i biscottini che la gente le offre. Ho chiesto al guardiano quanti anni ha e ho saputo che ha la mia età. Ho visto le foche che nuotavano

meravigliosamente e sembrava proprio
di vedere delle persone.
Ho assistito al pasto delle belve
e il leone e la tigre stavano
rosicchiando ciascuno un enorme
osso e faceva paura vederli, pensando
a quei coraggiosi domatori ~~che~~ che
spesso rischiano di finire tra quelle
terribili mascelle.
Ho visto l'orso polare che ha
una pelliccia candida come la neve.

Bombaj il vecchio elefante dei giardini di Milano suonava l'organetto di Barberia e fingeva di leggere lo spartito della musica tenendo sul naso dei grossi occhiali e voltando le pagine con la proboscide.

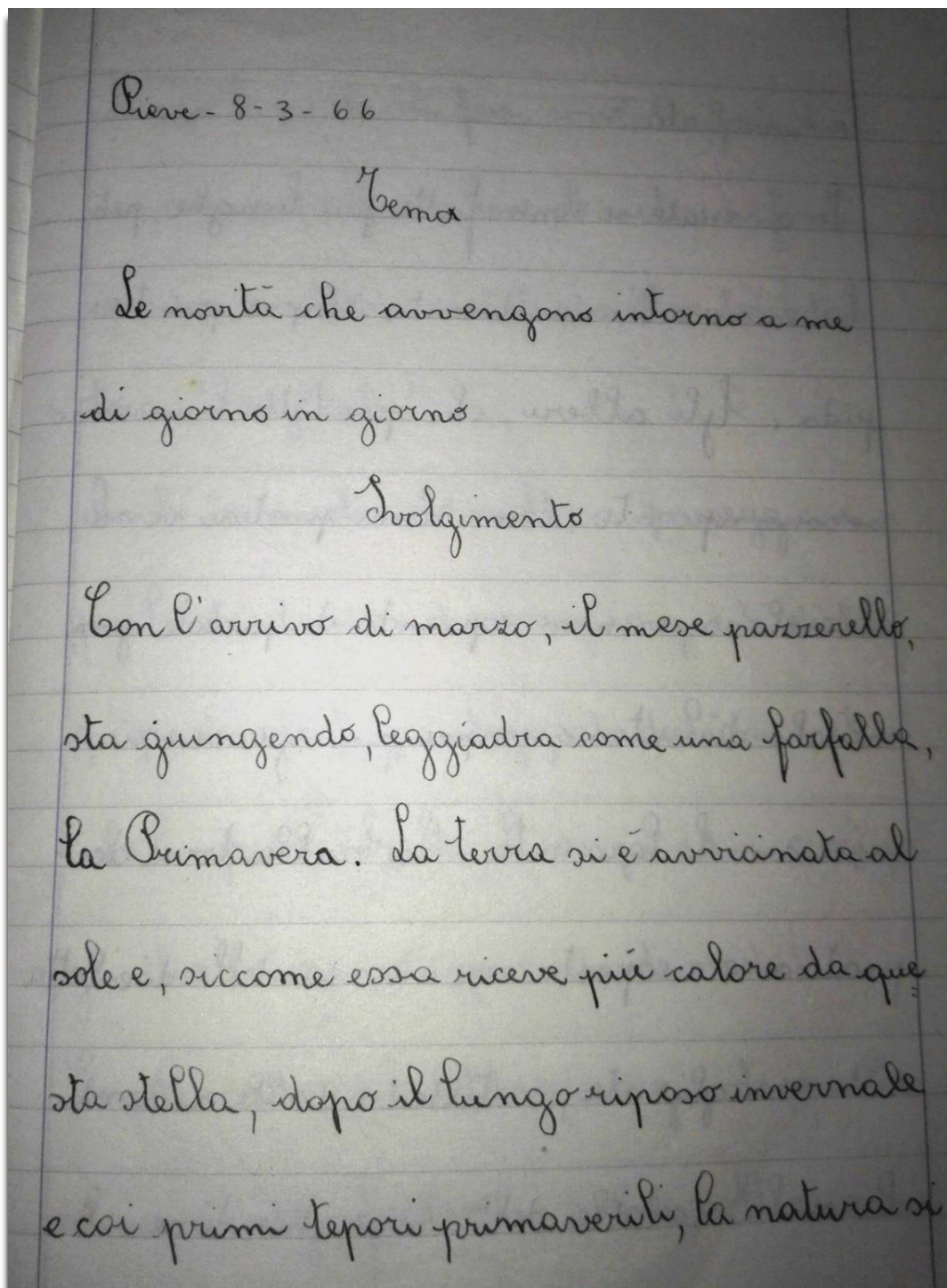
Un signore giocò un brutto gioco a una scimmia: le diede un sassolino avvolto in una carta di caramella. Essa stava scartoc-





Fonte: *Quaderni Aperti*.

Un esempio di tema degli anni Sessanta



è risvegliata.

Le giornate si sono fatte più lunghe, più luminose e l'aria diventa sempre più tiepida. Gli alberi, che per tutto l'inverno si sono riposati, con i rami protesi verso il cielo, si vanno coprendo di piccole gemme che diventano sempre più grosse e ricominciano la loro vita. La brulla terra dei prati si è ricoperta con un mantello di erba verde smagliante, costellata dalle ridenti e bianche corolle delle margherite.

Lungo le rive dei fossi sono sbocciate, timide, con un profumo lieve, le viole ed i bimbi, con un visetto sorridente, si divertono tanto a raccogliercle!

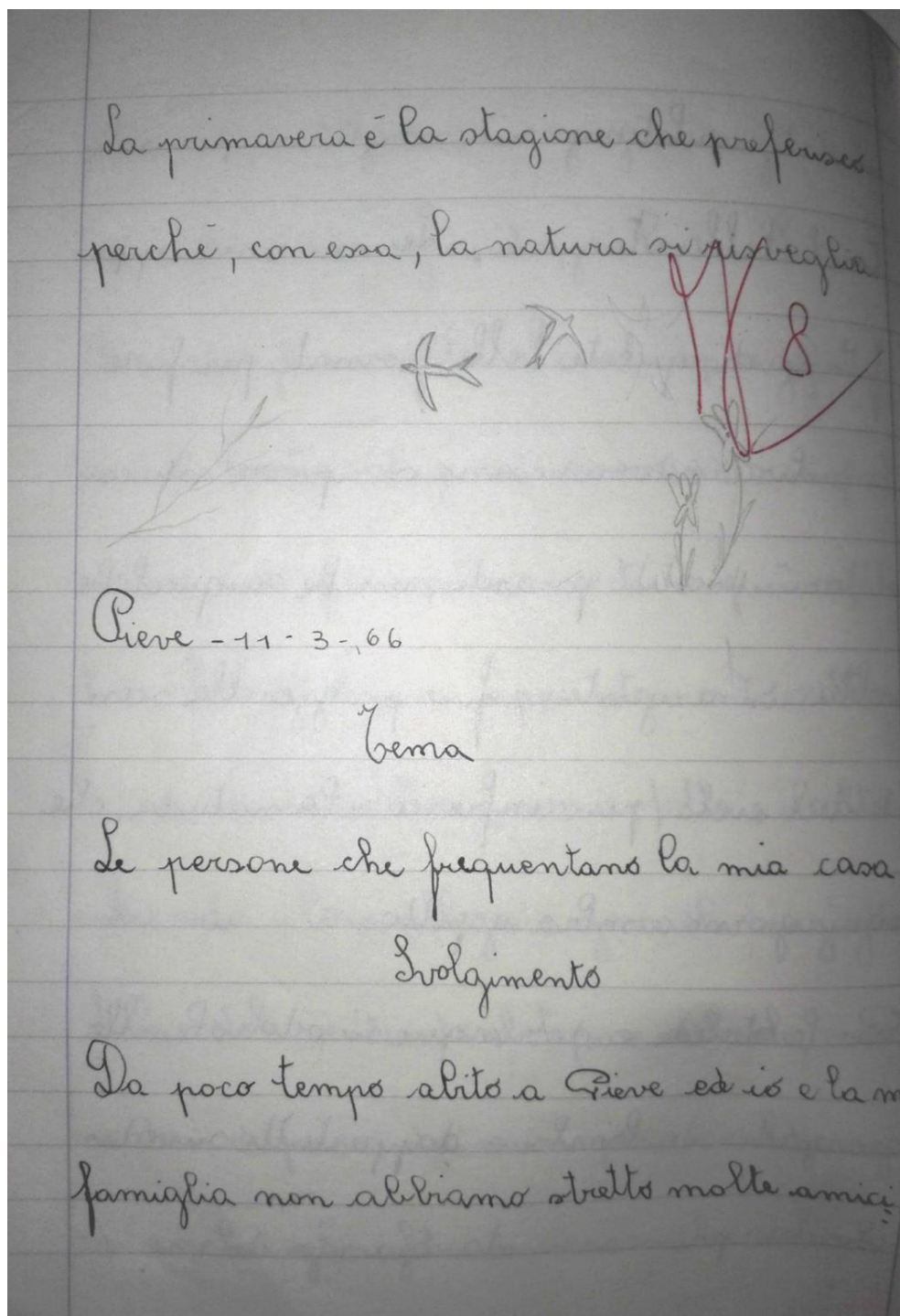
Anch'io mi diverto molto a passeggiare per la strada ed ad osservare queste distese di prati verdi punteggiati di bianco, il cielo limpido, sereno, le siepi ed i cespugli che si vanno coprendo di verde!

Con l'arrivo del caldo sono giunti anche alcuni insetti fastidiosi e certe volte, cammi

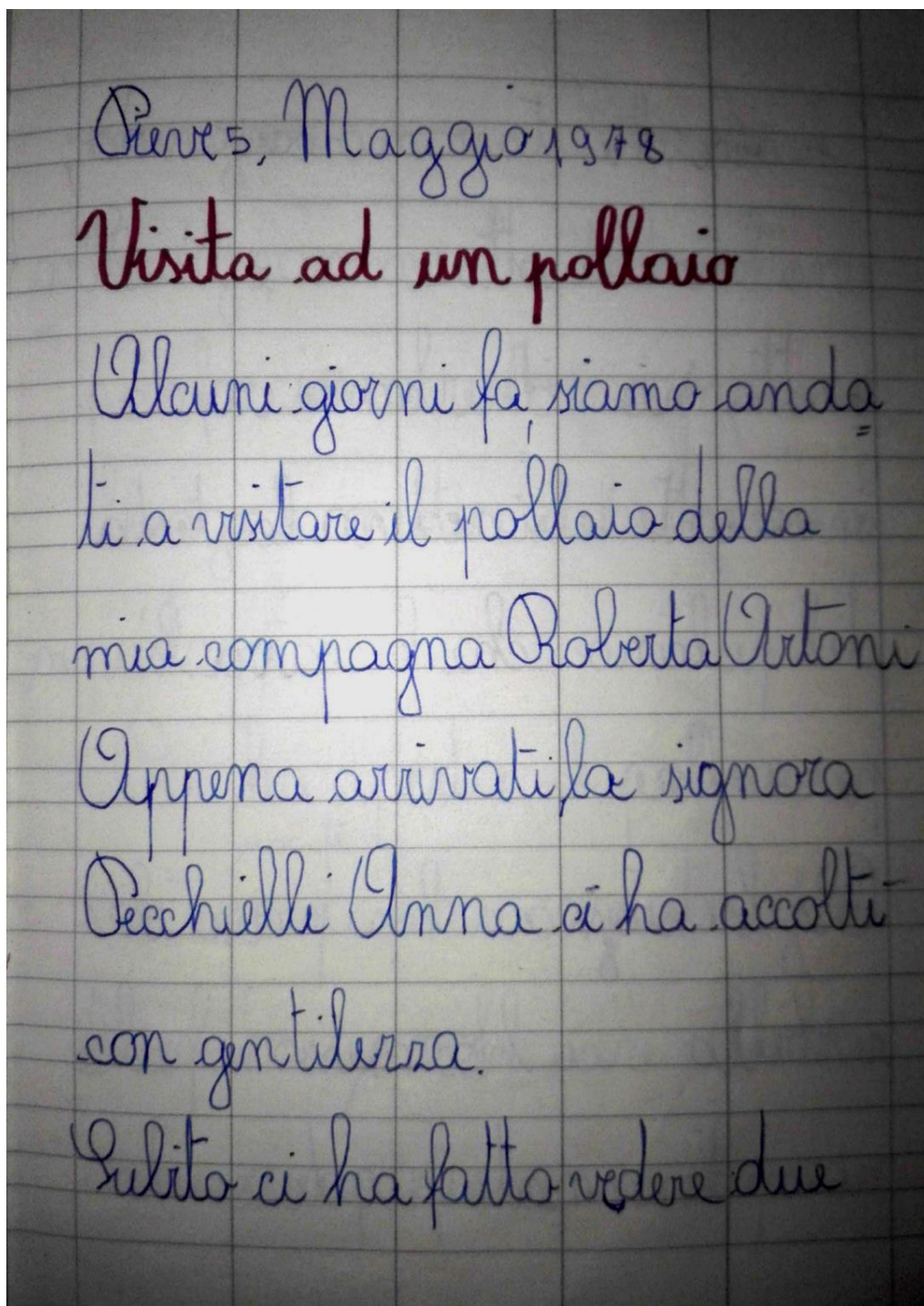
mando per strade, mi vengono negli occhi
o, anche se non guardati, in bocca. Sono re-
tornati gli uccelli che col sopraggiunge-
re della brutta stagione avevano lasciato
nostri cieli per andare in terre più ospita-
li. Essi si danno appuntamenti sulla
cima di un albero, o sui tetti e molte
volte odo i loro allegri e garbati cinguettii.
Le lucertole, sentendo il tepore del sole, esco-
no dai crepacci dei muri per riscaldarsi
ed anche gli altri animali che sono

andati in letargo si risvegliano per salutare la bella stagione. Le massie approfittano di queste belle giornate per fare le pulizie e cominciano a riporre nei cassettoni i vestiti pesanti, anche se qualche volta un'argentea e fine pioggerella scende dal cielo, per rinfrescare la natura, che ogni giorno cambia aspetto.

Per le strade e dovunque si odono allegra guida dei bimbi e dappertutto si vede che la primavera sta giungendo.



Un esempio di tema degli anni Settanta



chioce che stavamo covando;
una covava otto uova e l'altra
sette, ma due uova erano
messe rotte e si vedeva la testa
del pulcino che beccava l'uovo
per uscire.

Poi la signora ha preso il
corbello e ci ha messo i pulci-
ni appena nati per darci da

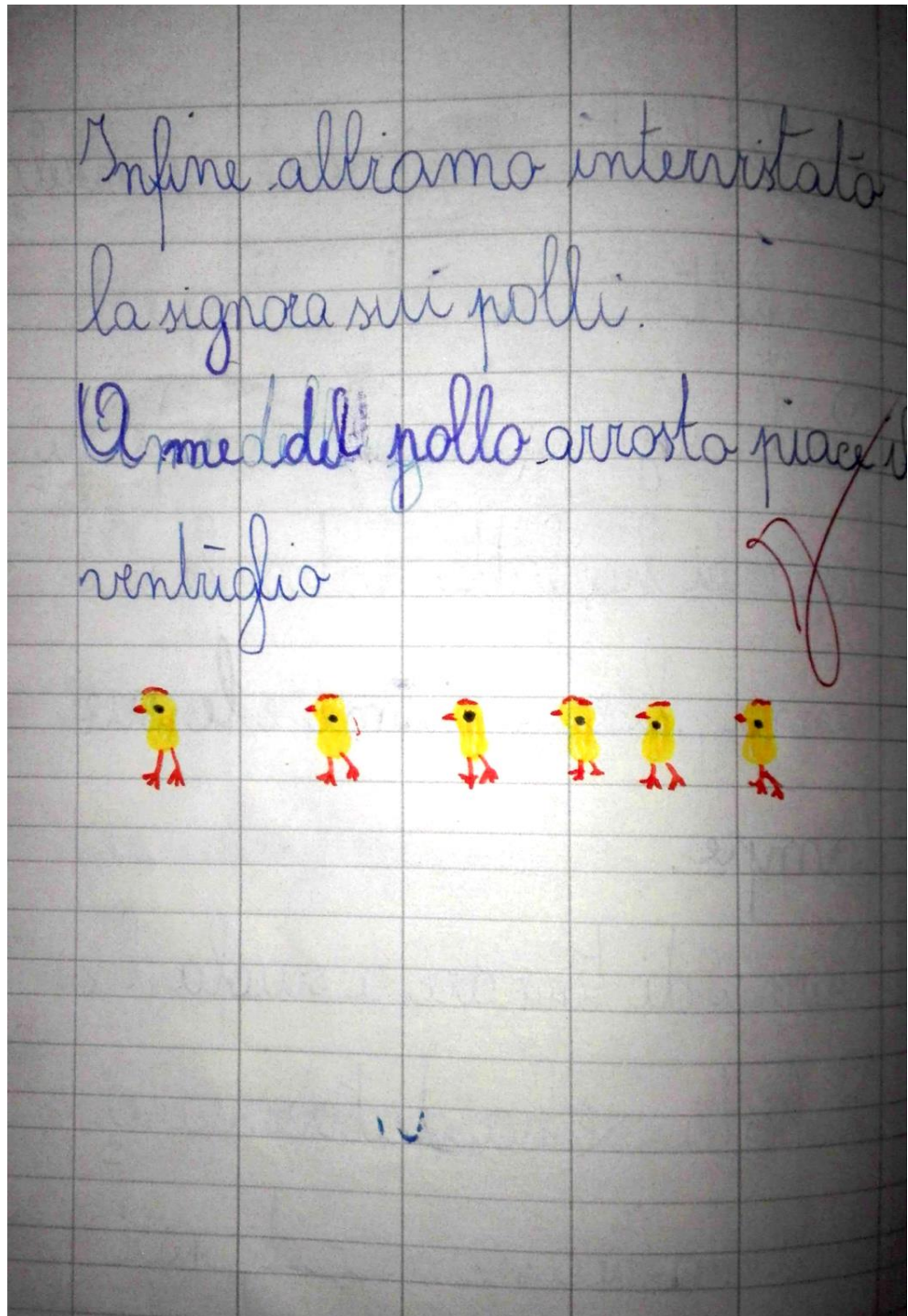
mangiare.

La signora ci ha detto che
per far ~~in~~robustire i pulcini
bisogna mettere del vino nel
pastone.

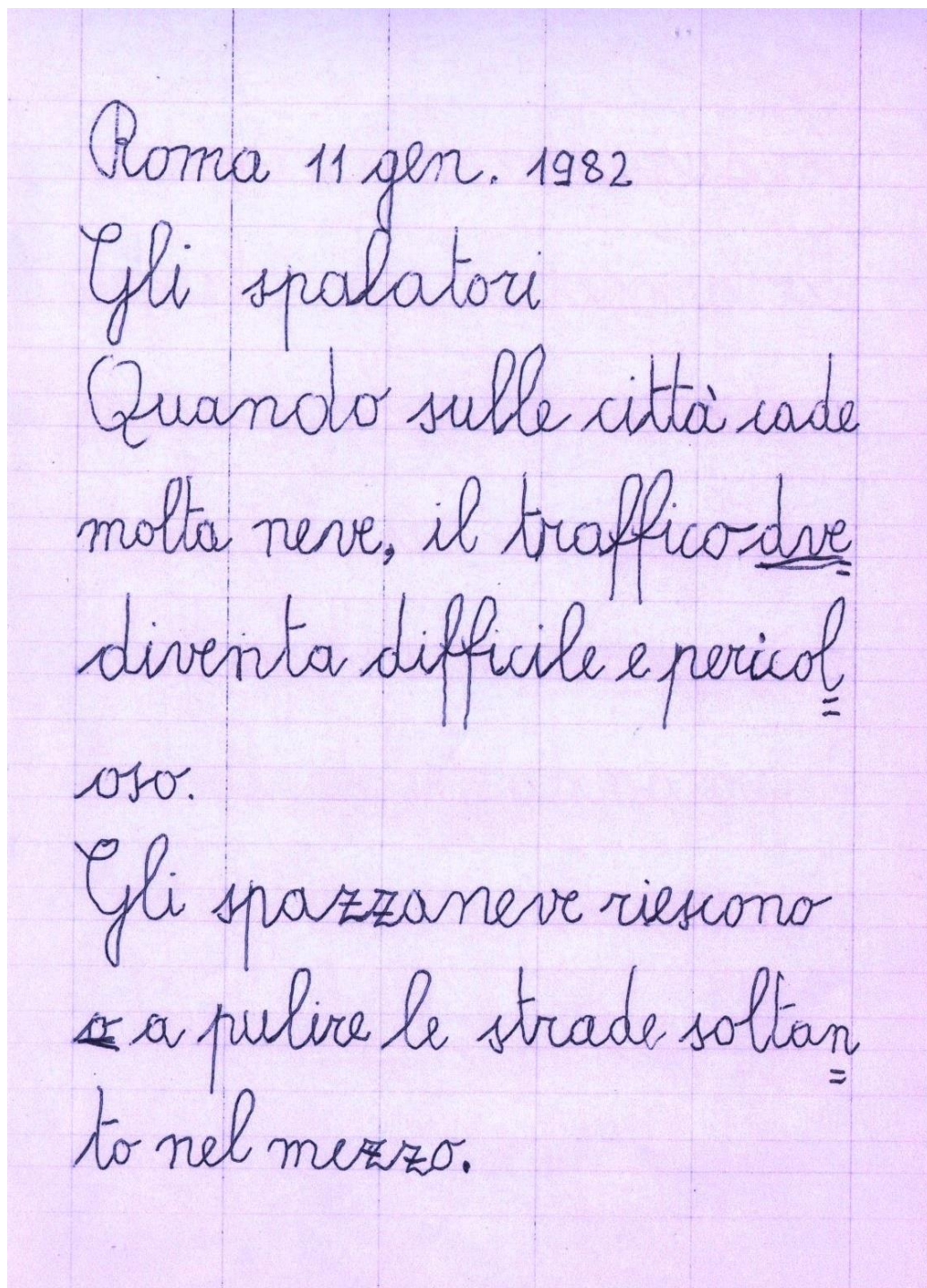
Poi ha aperto il pollaio e
~~uscite~~
son venute fuori: anatre, galline,
tacchini, e anche in ultimo
delle simpatiche anitine.

Quando le galline sono uscite
dal pollaio la signora gli ha
preparato il pastone.
Appena mangiato, le galline
sono andate in campagna
per raccogliere qualche vermiciat-
tolo.
Io stavo attenta ^a ~~non~~
pestare un'anitina, altrimenti

la Roberta chissà cosa mi avrebbe fatto!
Poi la signora ha preso un'antenna e ci ha fatto vedere le sue penne, le sue piume e le sue zampe.
Prima di tornare a scuola la Roberta si ha dato una caramella a ciascuno di noi.



Un esempio di tema degli anni Ottanta



Roma 11 gen. 1982
Gli spalatori
Quando sulle città cade
molta neve, il traffico div
diventa difficile e pericol
oso.
Gli spazzaneve riescono
~~a~~ a pulire le strade soltan
to nel mezzo.

Si formano allora squadre
di a operai: con i badili
aprono i passaggi e amm=
ucchiano la neve la; dove
da' mena meno fastidio.
Lavorando tutta la not=
te, anche continua a
fioccare, perche' la mat=
tina le persone possano

recarsi al lavoro e i
ragazzi a scuola.
È un lavoro faticoso:
la neve spesso e ghiaccia-
ta e pare che sia incolla-
ta al terreno.
Nel silenzio, che avvolge
le città tutt tutte a bia-
nche, si sente di notte

e all'alba, il rumore
dei badili degli spalatori
che grattano sull'asfalto
per togliere anche l'ultim_o
o strato di neve.

Chissà se qualcuno di loro
pensa ai pupazzi che
faceva da bambino.

2020

Un esempio di tema degli anni Novanta

20/7/90
Il vecchio gatto del nonno

Il gatto del nonno si chiamava
Ulisse: era rossiccio striato di bianco,
un po' grassoccio e simpatico non
graffiava mai ed era un coccolone:
si faceva fare le carezze sul pan-
cino e sotto il collo. Però era anche
un vagabondo perché tutte le sere
andava in giro a fare liti con
altri gatti e qualche volta torna-
va a casa con la coda a zig e
zag si vede che era entrato in
una tagliola, dalla disperazione
andava poi a dormire sul fies-
mo e stava lì anche 3 giorni sen-

za mangiare. Poi le uccide del nonno
e lo rimettevano in seato.

Una sera, dopo una fuga di
poco giorni, tornò tutto ma
ciullato e senza un occhio.

Non bastarono le cure del nonno
per farlo guarire. Così, per non
farlo soffrire più, il nonno prese
il coraggio di ucciderlo e lo ha
seppellito in fondo al prato.

Ho pianto molto e tutti i
giorni portavo dei fiori freschi
sulla sua tomba. Ogni volta
che vedo a Prato S. vedo un gatto
rosso mi sente ancora qualche

Un esempio di tema degli anni Duemila

Mercoledì, 6 febbraio 2008

RACCONTO

FESTA DI CARNEVALE

Il Carnevale, per noi bambini, è una festa molto bella perché possiamo mascherarci, buttare i coriandoli e vedere le sfilate dei carri.

Io sono andato a vedere i carri a Manfredonia, ho buttato tanti coriandoli e ho visto le stelle filanti.

~~Primi~~ sono moderato
~~per~~ ^{da} ~~Primer~~ ~~Primer~~.

x Dai balconi ^{io} con mamma
e papà ~~naturalmente~~ anche
~~io~~ sentivamo la musica dei
cari. x Questa è la festa
più bella.

Bref

La variabilità linguistica delle risposte a domande aperte di comprensione del testo nelle prove INVALSI *computer based*

ELIANA LEONETTI E MATTEO VIALE*

Open-ended questions and linguistic variability of the answers: analysis of student protocols on grade 8 INVALSI questions

This paper analyzes the linguistic variability of students' answers to the questions administered within the Invalsi tests for grade 8 in the school year 2017/2018. From a quantitative point of view, the open-ended questions were classified on the basis of the linguistic variability of the relative answers; this classification made it possible to observe different behavioral patterns and deduce general indications. From a didactic point of view, the study allows to outline focused reflections on the verbalization of answers to reading comprehension questions. From a practical point of view, the study may guide further reflection on how to formulate open-ended questions in order to reduce the variability of answers.

Il contributo analizza i livelli di variabilità linguistica relativi alle risposte aperte fornite dagli studenti nelle Prove INVALSI di Grado 8 dell'anno scolastico 2017/2018. Dal punto di vista quantitativo, è stato possibile classificare i quesiti con risposta aperta in base al grado di variabilità delle diverse risposte; ciò ha consentito di far emergere diversi schemi di comportamento degli studenti di fronte ai quesiti aperti e di trarne indicazioni generali. Dal punto di vista didattico, la ricerca consente di proporre riflessioni mirate per lavorare sulla verbalizzazione dei quesiti di comprensione del testo. Dal punto di vista operativo, emergono alcuni spunti per una formulazione delle domande in grado di ridurre al minimo la variabilità delle risposte.

ELIANA LEONETTI (eliana.leonetti2@unibo.it), assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica dell'Università di Bologna, studia le relazioni tra le caratteristiche di un testo e i livelli di difficoltà delle domande di comprensione. Ha insegnato nella scuola secondaria di secondo grado e svolge attività di formazione insegnanti nell'ambito dell'educazione linguistica.

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

* Il contributo è frutto del lavoro comune dei due autori. Eliana Leonetti ha curato in particolare la redazione dei paragrafi 2. e 3.2., Matteo Viale dei paragrafi 1, 3.1. e 4. Gli autori sono grati al Servizio statistico dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI) e a EduVal Project per aver concesso di analizzare i dati anonimi alla base delle elaborazioni presentate in questo contributo. Gli autori ringraziano inoltre i revisori anonimi del contributo per le pertinenti osservazioni proposte in fase di revisione, che hanno in alcuni casi consentito di arricchire l'analisi dei quesiti con spunti di interesse.

1. Domande aperte e verifica della comprensione in un campione di quesiti INVALSI di italiano *computer based*

L'anno scolastico 2017-2018 ha segnato un significativo cambiamento nella somministrazione delle prove INVALSI agli studenti italiani di scuola secondaria di primo e secondo grado, con il passaggio dalla somministrazione su carta (*Paper & Pencil*, P&P) a quella attraverso un applicativo informatico (*Computer Based Test*, CBT).

Non si è trattato soltanto di un pur importante cambiamento nel supporto di somministrazione¹, che ha per molti versi semplificato il processo di somministrazione e automatizzato il processo di inserimento dei dati e di correzione automatica dei quesiti che lo consentivano, ma ha importanti ripercussioni nell'impostazione stessa delle prove. Per quanto riguarda le prove di Italiano previste nel corso della scuola secondaria di primo e secondo grado, si è passati da un unico fascicolo uguale per tutti a una banca dati di *item* organizzati attorno a un certo numero di testi diversi e somministrati secondo un disegno di assemblaggio dei quesiti (*test assembly*) che garantisca – sulla base dei risultati di una precedente somministrazione a un campione rappresentativo (*pre-test*) – l'equivalenza a livello di difficoltà delle diverse prove proposte a differenti gruppi di studenti. Inoltre, per quanto riguarda la prova somministrata al termine della scuola secondaria di primo grado ("grado 8"), la normativa ha svincolato i risultati della prova INVALSI dall'esame di Stato e introdotto una "certificazione delle competenze" che restituisce i risultati raggiunti dagli studenti organizzati per livelli².

Altri cambiamenti di rilievo indirettamente legati al passaggio alle prove CBT hanno riguardato i testi oggetto della prova, tendenzialmente più brevi rispetto a quelli usati nel fascicolo cartaceo, il conseguente aumento del numero di testi proposti (di norma passati da 2 a 3) e il minor numero di domande di comprensione legate a uno stesso testo. Inoltre, dagli esempi di prove messi a disposizione da INVALSI si nota una diminuzione del numero di domande a risposta aperta (univoca o articolata) a favore di un numero proporzionalmente maggiore di quesiti a scelta multipla. Se questi ultimi presentano il vantaggio di poter essere corretti automaticamente dal sistema, quelli

¹ Per un primo inquadramento della vasta letteratura scientifica sul rapporto tra prove P&P e prove CBT e per una presentazione dei vari aspetti tecnici legati al passaggio alle prove INVALSI in modalità CBT in Italia, si veda in particolare De Simoni 2019, parte di un più ampio rapporto sulle prove INVALSI 2018. Per alcuni possibili paralleli con i quesiti di matematica, si veda Botta, Lasorsa 2017. Per una presentazione generale delle prove standardizzate INVALSI nel sistema scolastico italiano, si rimanda alla sintesi di Castoldi 2014.

² Decreto legislativo n. 62 del 13 aprile 2017, "Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato". Si rimanda al *Rapporto Prove Invalsi 2018* per una presentazione complessiva dei risultati ottenuti nelle prove dell'anno scolastico 2017-2018.

a risposta aperta necessitano inevitabilmente di un intervento umano: mentre nelle prove cartacee la correzione di queste domande era svolta dagli stessi insegnanti sulla base di una griglia di correzione predisposta dall'INVALSI, con il passaggio a CBT la correzione delle domande aperte è svolta in modo centralizzato da un gruppo di correttori operanti in stretto contatto con INVALSI, secondo modalità di lavoro illustrate molto chiaramente da Bolondi 2019.

Chi scrive è stato impegnato a vario titolo in questo processo di correzione centralizzata delle domande aperte delle prove di italiano dell'anno scolastico 2017-2018 e ha tratto da quell'esperienza e dall'osservazione della variabilità delle risposte anonime passate in rassegna alcune delle riflessioni presentate in questo contributo.

In particolare, sono state scelte alcune domande a risposta aperta legate a tre diverse unità, ciascuna con un testo e relative domande, somministrate nella classe terza della scuola secondaria di primo grado nell'anno scolastico 2017/2018, tra le quali ci si è soffermati sull'analisi delle domande aperte. Si tratta di unità che INVALSI ha deciso di far uscire dalla banca dati di *item* per proporle come esempi a disposizione delle scuole a partire dall'anno successivo³.

Come si può osservare nella tabella 1, le domande analizzate sono risultate mediamente difficili⁴, con tre domande con una percentuale di risposte corrette al di sotto della soglia del 50% e tre al di sopra di questa soglia.

Lo studio delle risposte alle domande aperte è stato condotto tenendo conto della dimensione quantitativa (cioè del numero di risposte corrette ed errate che sono state date dagli studenti), e della dimensione qualitativa (cioè le tipologie di risposte corrette ed errate).

L'obiettivo è stato quello di dar conto del diverso comportamento degli studenti di fronte ad alcune domande aperte, a partire dai dati anonimi analizzati relativi al campione statistico nazionale, composto da circa 6500 rispondenti effettivi⁵.

Un primo aspetto studiato è l'osservazione della diversa variabilità delle risposte prodotte dagli studenti (§ 2); successivamente, attraverso alcuni casi significativi, vengono analizzate le ragioni della diversa variabilità linguistica

³ I testi in questione sono *La scarsità dell'acqua* (Unità 3), *Dalla filosofia naturale alla scienza* (Unità 7) e *Il balordo* (Unità 28), tratto da un romanzo del 1967 di Piero Chiara. I testi completi collegati ai quesiti di seguito analizzati si leggono in appendice al contributo; le prove complete alla base di questa ricerca, rilasciate l'anno successivo alla loro somministrazione nelle prove, sono disponibili nel sito dell'INVALSI al link https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/sandbox_3/TEST/20_GRA08_ITA_EX1/index.html (ultima consultazione: 31.12.2020).

⁴ Ci si rifà all'interpretazione del concetto di "difficoltà" propria della teoria classica dei test (TCT), secondo cui la difficoltà di un *item* è determinata dalla porzione di soggetti che in un campione risponde correttamente all'*item* stesso (Barbaranelli, Natali 2005: 178).

⁵ I risultati, di cui si dà conto nei paragrafi 2. e 3. sono stati elaborati al netto delle risposte mancati.

a quesiti che hanno prodotto un'ampia variabilità nelle risposte (§ 3.1.) e a quesiti con una variabilità media o bassa (§ 3.2.). Ciò porta a riflettere sui processi cognitivi messi in atto dagli studenti a partire dai testi e sulle differenti strategie di verbalizzazione a cui gli studenti ricorrono, osservando inoltre come questo cambi a seconda che rispondano in modo corretto oppure errato.

<i>Domanda</i>	<i>Percentuale di risposte corrette</i>
U3D1	47,8%
U3D10	83%
U7D3	47,8%
U7D5	57,1%
U7D6	39,6%
U28D3	73,2%

Tabella 1: Percentuali di risposte corrette per domanda⁶

2. Variabilità delle risposte alle domande aperte

Come già illustrato, l'indagine è stata condotta tenendo conto di sei domande a risposta aperta univoca inserite nella prova INVALSI di italiano di grado 8 nell'anno scolastico 2017/2018.

Per l'analisi di tipo quantitativo delle risposte date alle domande aperte selezionate ci si è avvalsi di un software, elaborato da EduVal Project, che ha indicizzato tutte le risposte in modo da raggruppare tutte quelle identiche, pratica che ha snellito le operazioni di controllo e codifica della correttezza delle risposte; con l'ausilio di un contatore di frequenze, si è così potuto ottenere il numero esatto di studenti che hanno risposto in un determinato modo. È stato così possibile avere a disposizione i due dati indispensabili per l'elaborazione di un indice di variabilità linguistica: l'elenco completo di tutte le tipologie di risposte (corrette ed errate) e il numero di rispondenti per ciascuna tipologia.

L'indice di variabilità linguistica è stato calcolato in percentuale per ciascun quesito, dividendo il numero di tipologie di risposte diverse (corrette ed errate) per il numero di rispondenti effettivi.

⁶ Le domande analizzate sono identificate da codici attribuiti convenzionalmente utilizzati da INVALSI per facilitarne l'individuazione all'interno della banca dati dei quesiti. La prima parte del codice identifica il testo dell'unità al quale il quesito fa riferimento, la seconda parte il numero progressivo della domanda.

<i>Domanda</i>	<i>Indice di variabilità complessiva</i>
U3D1	7,9
U3D10	35,2
U7D3	8,4
U7D5	10,7
U7D6	6,3
U28D3	7,1

Tabella 2: Indici di variabilità linguistica per ciascun quesito

Tra le risposte fornite dagli studenti, si sono innanzitutto distinte le risposte corrette da quelle errate e sono stati calcolati per entrambe le categorie i relativi indici di variabilità linguistica, mantenendo invariato il procedimento matematico e cambiando i membri del rapporto.

<i>Domanda</i>	<i>Variabilità risposte corrette</i>	<i>Variabilità risposte errate</i>
U3D1	2,1	13,2
U3D10	30,3	42,1
U7D3	1,8	14,5
U7D5	2,5	21,7
U7D6	1,1	9,6
U28D3	1,6	22,3

Tabella 3: Indici di variabilità linguistica relativi alle risposte corrette ed errate per ciascun quesito

I risultati riportati nella tabella 3 si sono rivelati in linea con le attese: per tutte le domande analizzate l'indice di variabilità delle risposte errate supera in modo significativo l'indice di variabilità delle risposte corrette.

Il grafico 1 descrive gli indici di variabilità linguistica delle risposte corrette ed errate per ciascuna delle domande analizzate. L'indice relativo alle risposte corrette mostra livelli di variabilità più bassi rispetto all'indice di variabilità relativo alle risposte errate e nel caso delle domande U7D5 e U28D3 la differenza tra i due valori è considerevole.

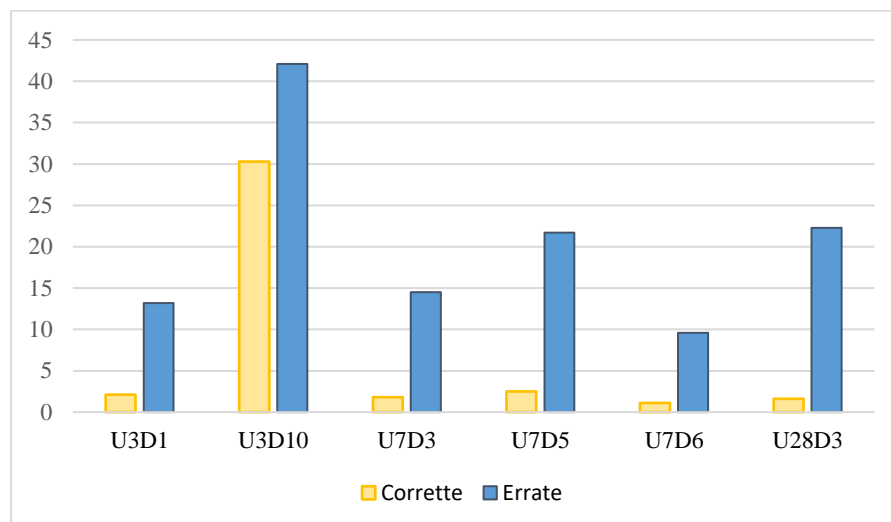


Grafico 1: Indici di variabilità linguistica per ciascun quesito

Alla luce di questa evidenza è stato possibile determinare per ciascuna domanda la differenza pesata tra gli indici di variabilità linguistica.

<i>Quesito</i>	<i>Differenza pesata</i>
U3D1	1,4
U3D10	0,3
U7D3	1,5
U7D5	1,8
U7D6	1,4
U28D3	2,9

Tabella 4: Differenza pesata per ciascun quesito

I risultati riportati nella tabella 4 sono stati ottenuti calcolando la differenza tra gli indici di variabilità linguistica delle risposte errate e gli indici di variabilità linguistica delle risposte corrette e dividendo il risultato per l'indice di variabilità linguistica complessiva.

$$dp = \frac{E - C}{T}$$

Dove

- E è l'indice di variabilità linguistica delle risposte errate
- C è l'indice di variabilità linguistica delle risposte corrette
- T è l'indice di variabilità linguistica complessiva

Sulla base di questi dati è stata poi condotta l'analisi qualitativa, riflettendo in primo luogo sulla struttura e sugli obiettivi propri di ciascuna domanda, quindi sulle competenze di volta in volta indagate. In un secondo momento sono stati esaminati i processi logico-cognitivi che necessariamente dovevano essere attivati per rispondere correttamente a ciascuna delle domande analizzate; infine, sono state proposte delle categorizzazioni generali, sia per le risposte corrette che per le risposte errate.

Per quanto riguarda le risposte corrette, sono state rilevate variazioni della risposta riportata nella griglia di correzione legate al genere o al numero, al ricorso a sinonimi pertinenti e per questo motivo risultati corretti, all'aggiunta di aggettivi, sostantivi, preposizioni, ausiliari e verbi che non hanno inficiato la correttezza della risposta e infine sono emersi anche casi in cui, nel rispondere, gli studenti abbiano ripreso parti della domanda.

Il processo di categorizzazione si è rivelato più univoco per le risposte errate: trattandosi di quesiti di comprensione del testo, gli errori riscontrati sono stati ricondotti o a errati riferimenti al testo o a richiami inappropriati all'enciclopedia personale.

Le categorie elaborate per le risposte corrette e per le risposte errate, illustrate fino a questo punto, sono tassonomie generali tuttavia non esaustive per categorizzare le risposte fornite da tutti gli studenti del campione. Per ogni domanda, quindi, sono state create delle ulteriori categorizzazioni più specifiche e distintive non adattabili, per questa ragione, agli altri quesiti.

3. Analisi e discussione delle risposte ad alcuni quesiti esemplificativi

3.1. Domande con ampia variabilità delle risposte

Una prima analisi è stata condotta rispetto a quei quesiti che mostrano la più ampia variabilità nelle risposte date dagli studenti (tab. 1).

La domanda U3D10, presentata nella fig. 1 e riferita al testo *La scarsità dell'acqua* riportato in appendice, è risultata mediamente facile, con una percentuale di risposte corrette pari all'83%. L'indice di variabilità complessiva nelle risposte è risultato il più alto fra i quesiti qui esaminati, pari al 35,2%.

Un Comitato dell'ONU ha dichiarato che "l'accesso all'acqua è un diritto umano universale". Che cosa significa l'espressione sottolineata?

Per rispondere completa la frase che segue.

L'acqua è un diritto

Figura 1: Riproduzione della domanda U3D10

Il quesito verificava la comprensione dell'espressione «diritto umano universale» riferita nel testo all'acqua attraverso il completamento di una frase («L'acqua è un diritto...»). In buona sostanza, l'intento della domanda era quello di verificare la corretta comprensione di un'espressione astratta attraverso la sua "traduzione" in una forma più vicina al linguaggio comune. Il significato dell'espressione poteva essere ricostruito dal contesto attraverso una serie di segnali o attinto dall'enciclopedia personale, ma sempre in rapporto a quanto esposto nel testo⁷.

Le risposte corrette attese e predisposte nella griglia di correzione prevedevano espressioni alternative come «di tutti gli uomini», «di tutti gli uomini del mondo», «di ogni persona» o simili. Se si osserva il *word cloud*⁸ delle risposte corrette effettivamente più frequenti (fig. 2), si nota che, accanto alle risposte previste, molti studenti hanno privilegiato riformulazioni più concise ma comunque accettabili (per tutti, di tutti) o perifrasi più articolate e talvolta ridondanti rispetto agli obiettivi del quesito, con una notevole variabilità delle risposte.



Figura 2: *Word cloud* delle risposte corrette alla domanda U3D10

⁷ Per una presentazione dei diversi macro-aspetti e dei relativi ambiti che possono essere sondati dai quesiti di comprensione del testo, si rimanda al *Quadro di riferimento della prova INVALSI di italiano* (INVALSI 2018).

⁸ Questo e i successivi *word cloud* presentati sono stati elaborati a partire dall'estrazione delle risposte alle domande raggruppate in base alla frequenza; i grafici dei *word cloud* sono stati creati con l'ausilio dell'applicazione desktop WordItOut (<https://worditout.com/>, ultima consultazione: 31.01.2020).

Di questa domanda colpisce in particolare lo scarto tra la già notevole variabilità delle risposte corrette (30,3%) e l'ancora più elevata variabilità delle risposte errate, che arriva al 42,1%.

Anche in questo caso, attraverso il *word cloud* delle risposte errate (fig. 3) è possibile notare che l'errore più frequente commesso dagli studenti è stato quello di riprodurre del tutto o in parte nella risposta l'espressione di cui si doveva parafrasare il significato, senza rendersi conto di cadere in una sorta di ragionamento circolare incongruente. Un altro errore che si manifesta in varie risposte è legato alla confusione tra il concetto di "umano" e di "naturale", mettendo in evidenza, erroneamente rispetto a quanto richiesto dalla domanda, la necessità e l'importanza dell'acqua per la vita umana. Emblematico anche l'errore di chi associa l'universalità del diritto all'acqua al diritto di singoli paesi, tratto in inganno da alcuni passaggi del testo che presentano la situazione delle risorse idriche in alcuni paesi e zone geografiche.



Figura 3: *Word cloud* delle risposte errate alla domanda U3D10

3.2. Domande con variabilità delle risposte nella media

3.2.1. Domande con variabilità bassa e difficoltà media

Le domande analizzate di seguito sono contraddistinte da livelli di difficoltà diversi, ma in generale hanno riportato indici di variabilità nella media, in nessun caso superiore al 10%.

La domanda U3D1 (fig. 4) fa ancora riferimento al testo informativo *La scarsità dell'acqua*. Si tratta di una domanda che chiama in causa la competenza lessicale degli studenti, a cui è richiesto di individuare nella porzione di testo indicata nella domanda l'unica espressione che funge da sinonimo della parola "acqua".

Nel primo capoverso del testo, quale espressione è usata come sinonimo di acqua?

0 di 3 parole massimo.

Figura 4: Riproduzione della domanda U3D1

Di seguito è riportato il contenuto del capoverso richiamato nel quesito:

L'acqua è una risorsa naturale indispensabile per tutte le forme di vita e ricopre per oltre 2/3 la superficie terrestre. Tuttavia appena il 2,5% delle risorse idriche è costituito da acqua dolce, che è per lo più immobilizzata nei ghiacci polari e in quelli delle montagne e quindi solo in piccola parte è disponibile per la popolazione umana nelle falde sotterranee e nei fiumi. Sarebbe una quantità teoricamente sufficiente per tutta la popolazione del pianeta, ma oggi l'acqua in realtà è una risorsa sempre più scarsa. Infatti il consumo idrico mondiale aumenta sempre di più (di oltre 10 volte nell'ultimo secolo) e soprattutto sono esplosi i problemi dello sperpero e dell'inquinamento dell'acqua causati da: attività industriali, uso di sostanze chimiche in agricoltura, incremento della popolazione e delle città, crescente produzione di rifiuti e scarichi fognari.

Per rispondere alla domanda, lo studente deve sapere che cosa sia un sinonimo e ricostruire il significato della parola richiesta, anche avvalendosi delle proprie conoscenze lessicali.

La risposta corretta è «risorse idriche» ed è stata riconosciuta dal 47,8% degli studenti a cui è stata somministrata la domanda. Tra coloro che hanno risposto correttamente, il 70,5% degli studenti ha riportato la risposta nella forma esatta prevista dalla griglia di correzione, mentre gli altri hanno optato per variazioni formali che di fatto non hanno inficiato la correttezza della risposta. Si tratta per lo più di variazioni legate al numero (637 studenti hanno risposto «risorsa idrica»), all'aggiunta di aggettivi alla risposta corretta («risorse idriche naturali», per esempio), all'aggiunta di articoli («le risorse idriche») o preposizioni («delle risorse idriche»), di ausiliari utilizzati probabilmente per riprendere la domanda («è risorse idriche», sottintendendo che la risposta è...) o, infine, a errori di digitazione («risirse idriche», «riorse idriche»), accettati come corretti grazie al fatto che la validazione delle risposte corrette non è avvenuta in automatico ma è stata processata da un correttore umano.

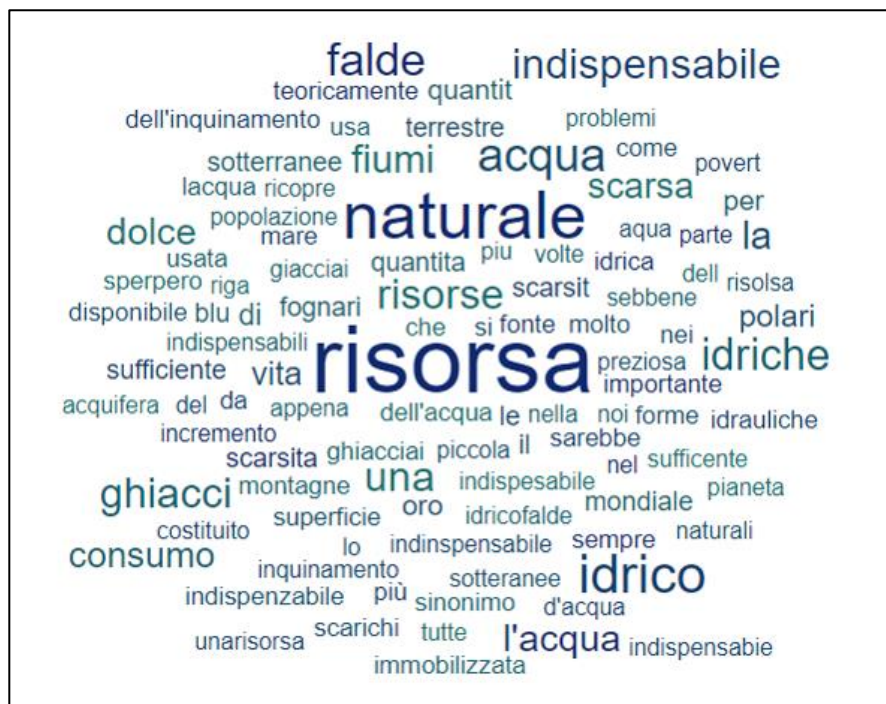


Figura 6: *Word cloud* delle risposte errate alla domanda U3D1

3.2.2. Domande con variabilità e difficoltà nella media

Le domande analizzate nei paragrafi 3.2.2, 3.2.3 e 3.2.4 fanno riferimento al testo argomentativo *Dalla filosofia naturale alla scienza*. Tali quesiti si attestano su livelli di difficoltà differenti, ma hanno riportato un indice di variabilità linguistica medio-basso (domande U7D3 e U7D5) e basso (U7D6).

La domanda U7D3 richiede agli studenti di completare la parafrasi di una frase riportata nel testo.

Qual è la condizione perché un'affermazione possa essere ritenuta accettabile sul piano scientifico? Per rispondere completa, con una sola parola, la frase che segue.

Un'affermazione, per essere accettata, deve poter essere

Figura 7: Riproduzione della domanda U7D3

Per rispondere lo studente deve prima di tutto individuare il punto del testo in cui è riportato il ragionamento ripreso dalla domanda (il primo capoverso), la frase che esprime tale ragionamento («Se un'affermazione non può

essere verificata con un esperimento, essa non può essere accettata»), e riconoscere il valore della doppia negazione che afferma. La risposta corretta prevista dalla griglia di correzione è «verificata» o «verificabile» ed è stata fornita dal 47,8% degli studenti. L'86,7% di coloro che hanno risposto correttamente ha riportato una delle due risposte previste dalla griglia di correzione senza alcuna variazione o errore di digitazione. Nonostante per questa domanda l'indice di variabilità linguistica relativo alle sole risposte corrette sia pari a 1,8, è risultato interessante che molti studenti abbiano riportato sinonimi pertinenti della risposta corretta («provata», «dimostrata», «dimostrabile», per citarne alcuni), tutti riconducibili al piano scientifico cui la domanda fa riferimento. In effetti si tratta di casi di sinonimia contestuale che sono stati tutti accettati, sia per la loro effettiva pertinenza e sia perché nella domanda manca un esplicito riferimento al testo. Detto altrimenti, dalla domanda non risulta chiaro se lo studente debba limitarsi a trascrivere alla lettera nella casella apposita la parola riportata nel testo o se sia autorizzato a realizzare rielaborazioni personali del termine. Considerata dunque l'assenza di un'indicazione di questo tipo, è stato ritenuto opportuno accettare come risposte corrette anche sinonimi che rispondessero al criterio generale fornito nella domanda.

Non sono comunque mancate variazioni grafiche delle risposte corrette «verificata» / «verificabile» e dei sinonimi pertinenti. Rientrano in questa categoria le variazioni legate al genere e al numero («verificato», «verificate»), alla scelta del verbo coniugato al modo infinito («verificare») o del nome derivato dal verbo («verifica»), o a banali errori di digitazione («verificta», «dimostrta»): tutte risposte che, grazie al controllo manuale fatto dai correttori, sono state comunque considerate corrette.

Nonostante la domanda abbia avuto un buon esito, resta il fatto che la maggior parte degli studenti a cui è stata somministrata o non ha risposto oppure ha dato una risposta errata tra quelle riportate in fig. 8.

Nel caso specifico di questa domanda, l'indice di variabilità linguistica relativo alle risposte errate è 14,5% e gli errori sono da attribuirsi per lo più a mancati riferimenti al testo o a rielaborazioni personali della risposta corretta rivelatesi sbagliate. La risposta errata più frequente è stata «sperimentata» (scelta dal 41,5% degli studenti che hanno risposto in modo sbagliato), seguita a ruota da «confermata», «indagata», «osservata», «studiata». Si tratta in generale di termini che hanno un legame con il campo semantico dell'esperimento scientifico, ma che tuttavia non sono sinonimi pertinenti della risposta corretta. Ricorrono poi aggettivi non associati nel testo al concetto di "affermazione" che invece possono essere ricondotti all'enciclopedia personale degli studenti. Rientrano in questa categoria di errore risposte quali «vera», «giusta», «valida», «corretta», «esatta», «convincente».

Il quesito chiede allo studente di riconoscere il referente del pronome personale «egli» evidenziato nella seguente citazione galileiana all'interno del testo:

“[l’universo]... non si può intendere se prima non si impara a intender la lingua, e conoscere i caratteri, ne’ quali è scritto. Egli è scritto in lingua matematica e i caratteri son triangoli, cerchi, ed altre figure geometriche, senza i quali mezzi è impossibile a intenderne umanamente parola”.

Per rispondere correttamente, lo studente deve riconoscere il referente testuale riportato in un punto precedente del testo e richiamato dal pronome personale. Si tratta dunque di un rinvio anaforico realizzato tramite sostituzione pronominale non del tutto immediato, dal momento che il ricorso al pronome personale «egli» realizza una personificazione dell’entità astratta «universo»¹⁰.

La maggior parte dei rispondenti effettivi (57,1%) ha comunque riconosciuto la risposta corretta e, di questi, il 72,4% ha riportato una delle due varianti grafiche corrette previste dalla griglia di correzione («L’universo» / «universo»). L’indice di variabilità linguistica delle risposte corrette è 2,5% per la ricorrenza di diverse varianti grafiche della risposta corretta dovute all’aggiunta di preposizioni («all’universo»), o a tentativi di ripresa della domanda («sostituisce l’universo», «egli sostituisce l’universo», «si riferisce all’universo», «intende l’universo», «il termine l’universo»).

Un dato interessante riguarda la variabilità linguistica delle risposte errate (di cui è fornita una rappresentazione immediata nella fig. 10), il cui indice è risultato pari al 21,7%.

Come si può constatare dalla figura 10, tra le risposte errate più frequenti ricorrono forme pronominali maschili sia singolari che plurali. La risposta errata in assoluto più frequente è stata «lui», ma comunque buona parte di coloro che hanno fornito una risposta errata al quesito ha scelto pronomi come «esso», «essi», «loro», o anche «il quale». In tutti questi casi manca un effettivo e ponderato ritorno al testo: è presumibile che questi studenti abbiano risposto attingendo esclusivamente alle proprie conoscenze grammaticali senza indagare il ruolo svolto dal pronome personale «egli» nella porzione di testo segnalata. Tra le altre risposte errate si segnalano nomi che si accordano per genere e numero con il pronome («libro», «testo», «trattato»), il sintagma verbale introdotto dal pronome («è scritto») e infine «Galileo», che rimanda al principale riferimento umano tematizzato nel testo.

¹⁰ Anche in alcune ricerche sulla decodifica delle riprese anaforiche basate su *eye-tracking* (si veda ad esempio Shake, Stine Morrow 2012) si nota che l’utilizzo di una forma di ripresa anaforica inattesa per il lettore rallenta i tempi di lettura.

Nel complesso la domanda ha registrato un indice di variabilità linguistica pari a 10,7%, su cui hanno influito tutte le variazioni analizzate più le numerosissime varianti prodotte dagli errori di digitazione.

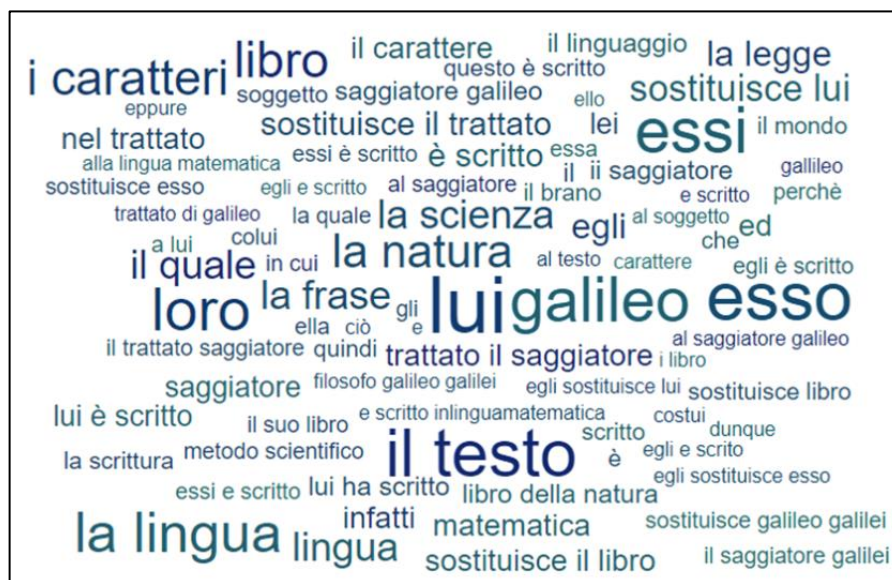


Figura 10: *Word cloud* delle risposte errate alla domanda U7D5

3.2.4. Domande con variabilità bassa e difficoltà medio-alta

La domanda U7D6 indaga la comprensione a livello locale della stessa porzione di testo a cui si è riferita la domanda U7D5, analizzata nel paragrafo precedente. La fig. 11 riporta il testo della domanda.

**Secondo Galileo, qual è lo strumento essenziale per comprendere l'universo?
Rispondi con una sola parola (senza farla precedere dall'articolo).**

0 di 1 parole massimo.

Figura 11: Riproduzione della domanda U7D6

Per rispondere correttamente lo studente deve identificare la porzione di testo a cui si riferisce la domanda e comprenderne il significato, riconoscendo

il valore che assume la doppia negazione, ovvero l'affermare. Seguendo questo processo logico-cognitivo si giunge alla risposta corretta, ossia «matematica» o, in alternativa, accettabile anche «lingua matematica».

Tra i quesiti analizzati fino a questo punto, la domanda U7D6 è quella che ha creato maggiori difficoltà agli studenti, ottenendo una percentuale di risposte corrette pari a 39,6%, che di fatto segnala un livello di difficoltà medio-alto.

Gli studenti che hanno risposto correttamente hanno fornito quasi all'unanimità le alternative previste dalla griglia di correzione e, in effetti, l'indice di variabilità linguistica relativo alle risposte corrette è pari a 1,1% per la presenza di lievi variazioni grafiche della risposta corretta.

In merito alle risposte errate (fig. 12), l'indice di variabilità linguistica è notevolmente più alto e pari a 9,6%. Tra le risposte più frequenti fornite da coloro che hanno sbagliato figurano «lingua», (quindi una parte della risposta corretta che tuttavia non è esaustiva) e «telescopio», (elemento non menzionato nel testo, probabilmente ricondotto da molti al concetto di "strumento", che però la domanda richiama in senso figurato e non letterale).



Figura 12: *Word cloud* delle risposte errate alla domanda U7D6

La maggior parte delle risposte errate rimanda alla semantica del metodo scientifico («ipotesi», «esperimento», «leggi», «studio», «osservarlo») o, ancora una volta, al trattato scritto da Galileo Galilei («Saggiatore», «libro»): gli studenti sbagliano perché anziché analizzare il testo interpellano a sproposito le proprie conoscenze enciclopediche sull'argomento e vengono tratti in inganno.

Data l'estrema univocità della domanda, l'indice di variabilità complessiva è basso, pari a 6,3%.

3.2.5. Domande con variabilità medio-bassa e difficoltà molto bassa

L'ultima domanda analizzata è la U28D3 ed è riferita a un brano estratto dal romanzo di Piero Chiara, *Il balordo* e riportato in appendice. Nello specifico, il quesito richiede di individuare il soggetto sottinteso dell'espressione «diventato esigente» menzionata all'inizio del testo.

La frase “diventato esigente” (evidenziata nel testo) ha il soggetto sottinteso ed è implicita.
Qual è il soggetto della frase? Scrivilo.

0 di 3 parole massimo.

Figura 13: Riproduzione della domanda U28D3

La risposta corretta è «Il fascismo» (o eventualmente solo «fascismo») ed è stata riconosciuta dal 73,2% degli studenti. Si tratta di un caso di ellissi del soggetto che può essere risolto tenendo conto del significato dell'intera frase e della desinenza del verbo “diventare”. Sono state considerate corrette tutte le risposte in cui il fascismo sia stato inteso come movimento politico («il fascismo italiano»), quelle in cui oltre alla risposta corretta fossero riportate preposizioni («del fascismo»), richiami alla domanda («è il fascismo», «si riferisce al fascismo», «fascismo soggetto sottinteso») o all'espressione oggetto della domanda stessa («fascismo diventato esigente», «il fascismo esigente»). La variabilità linguistica relativa alle sole risposte corrette è risultata molto bassa, con un indice pari all'1,6%¹¹.

¹¹ Secondo la teoria di salienza di Gundel *et al.* (1993), le riprese esili come l'anafora zero vengono usate quando l'antecedente è molto saliente nel testo ed è facilmente identificabile. Se il referente fosse meno saliente, l'autore del testo avrebbe sentito la necessità di usare una forma di ripresa più esplicita, come ad esempio un pronome o addirittura una ripresa lessicale. Per questo motivo, le forme di ripresa più esplicite possono essere più difficili da interpretare, specialmente se realizzate da un sinonimo testuale. Questa ipotesi sembra confermata da alcune domande Invalsi analizzate da Toth (2016), oltre che dal quesito qui esaminato. La frase implicita si trova alla seconda riga del secondo capoverso, dove l'unico referente introdotto è «il fascismo». I pochi referenti che in qualche modo potrebbero essere concorrenti si trovano

Viceversa, la variabilità linguistica relativa alle risposte errate si è rivelata notevolmente superiore, con un indice pari a 22,3.



Figura 14: *Word cloud* delle risposte errate

Come si può notare dal *word cloud* delle risposte errate in fig. 14, le più frequenti sono «il maestro Bordigoni» e «il maestro Cometta», cioè i due referenti umani menzionati nel testo immediatamente dopo l'espressione «diventato esigente», a cui si riferisce la domanda. Non manca, anche in questo caso, il riferimento ai pronomi personali «lui», «egli», «esso» che, ancora una volta, rivelano un mancato ritorno al testo e un richiamo alle conoscenze grammaticali possedute. Il quesito ha prodotto una variabilità linguistica complessiva medio-bassa, pari al 7,1%.

4. Conclusioni

Il mondo della ricerca educativa che studia i test standardizzati si interroga da tempo sul ruolo che il formato del quesito – a risposta aperta o a scelta

nel capoverso precedente. Come osserva Berretta (1990: 113), il confine di capoverso è un fattore macro-sintattico di particolare rilevanza, che diminuisce la salienza dei referenti: «ad ogni nuova unità testuale vi è come un riinizio delle catene anforiche». Questo significa che i pochi referenti concorrenti sono molto meno salienti di «fascismo», che invece si trova nello stesso capoverso, in una posizione sintattica saliente. In assenza di concorrenti forti, non sorprende che la variabilità delle risposte errate sia medio-bassa, e la risposta errata più frequente si riferisca a «il maestro Bordigoni» che, in quanto referente umano, è intrinsecamente di alto rango topicale, cioè saliente.

multipla – esercita sui processi cognitivi che portano gli studenti a rispondere e sul loro successo nel produrre la risposta corretta.

Senza entrare nel dibattito scientifico sull'argomento – complesso per gli articolati risvolti tecnici e giunto a conclusioni non sempre univoche¹² – i dati presentati in questo contributo evidenziano che rispondere a una domanda aperta implica non solo individuare la risposta corretta, ma anche la capacità di esprimerla a parole in modo efficace e diretto, selezionando rapidamente nel testo l'informazione pertinente. L'analisi delle risposte date ai quesiti presentata nei paragrafi precedenti mostra come spesso gli studenti – in molti casi anche quelli che danno risposte comunque accettabili – stentino a mettere a fuoco la risposta corretta e siano spesso e in vario modo distratti da aspetti secondari o fuorviati da fraintendimenti.

Da un punto di vista operativo, l'osservazione attenta degli errori aiuta anche a far emergere aspetti migliorabili nella formulazione dei quesiti, dai quali gli addetti ai lavori possono trarre utili spunti di miglioramento¹³. È ad esempio il caso della domanda U7D3 (presentata in § 3.2.2.), in cui l'indicazione esplicita nello *stem* del quesito di fare riferimento al testo avrebbe molto probabilmente aiutato a limitare la variabilità delle risposte; un ulteriore esempio è nella domanda U28D3 (analizzata in § 3.2.5) in cui un aspetto di coesione come la cosiddetta “anafora zero” (Palermo 2013: 83-84) viene indagata in modo indiretto, chiedendo di esplicitare il soggetto sottinteso. I dati suggeriscono che tale scelta, anche se formalmente corretta, è una possibile causa di incomprensione negli studenti più fragili come gli stranieri (Giberti, Viale 2017) e ha probabilmente tratto in errore parte degli studenti e aumentato la variabilità delle risposte¹⁴.

Da un punto di vista didattico, l'analisi delle risposte a un quesito a risposta aperta mostra la potenzialità didattica di un lavoro mirato sulle domande aperte dei quesiti delle prove INVALSI da svolgere in classe, possibile palestra per allenare la capacità di mettere a fuoco e verbalizzazione efficacemente la

¹² Si vedano, tra gli altri, Bennett, Rock e Wang (1991: 89), che, sulla base dell'analisi dei dati di un caso specifico di test, arrivano a concludere che ha scarso supporto «the stereotype of multiple-choice and free-response formats as measuring substantially different constructs (i.e., trivial factual recognition vs. higher order processes)». Per una rassegna bibliografica più aggiornata si veda Rauch, Hartig 2010.

¹³ Non è del resto un caso che, nelle prassi di produzione di prove di comprensione del testo (e non solo), un quesito a scelta multipla nasca talvolta dall'osservazione delle risposte date in fase di pre-test a quella stessa domanda formulata attraverso un quesito a risposta aperta.

¹⁴ Va tuttavia osservato che i fattori che rendono “difficile” un quesito di comprensione del testo legato a riferimenti anaforici sono molteplici: per quanto riguarda la difficoltà relativa alla verbalizzazione della risposta, vi è senza dubbio una sostanziale differenza tra le domande che vertono sulla decodifica di espressioni anaforiche e in cui il compito consiste nel rintracciare un'espressione già presente nel testo (come è il caso, pur in modo indiretto, del quesito U28D3 in esame) e altre che richiedono una risposta parafrastica (come ad esempio U3D10, discussa in § 3.1.).

risposta corretta, traendo riflessioni utili anche dalla discussione delle risposte errate. Infatti, vale la pena ricordare come, al di là della rigida dicotomia corretto/non corretto inevitabilmente sottesa a prove standardizzate, l'osservazione delle risposte errate sia comunque rivelatrice di un ragionamento che, per quanto scorretto, merita attenzione, perché lascia intravedere un tentativo di risposta da valorizzare e da cui trarre indicazioni. Si può estendere anche a queste deviazioni quello che Adriano Colombo (2011: 39-40) sosteneva a proposito degli errori di lingua commessi scrivendo, visti dal punto di vista didattico come «occasioni preziose di riflessione, spie sui meccanismi più sottili del linguaggio, quelli di cui non possiamo accorgerci finché tutto funziona regolarmente»¹⁵.

In quest'ottica, può insegnarci qualcosa anche imparare dagli errori che stanno alla base delle risposte errate, la cui variabilità, come i dati presentati in questo contributo hanno mostrato, è molto più ampia di quella delle risposte corrette. E si potrebbe applicare anche all'analisi delle risposte a domande aperte di comprensione del testo il celeberrimo *incipit* di *Anna Karenina* di Lev Tolstoj per cui

Tutte le famiglie felici sono simili le une alle altre; ogni famiglia infelice è infelice a modo suo¹⁶.

Riferimenti bibliografici

- Baldini Massimo (1986), *Epistemologia e pedagogia dell'errore*, Brescia, La Scuola.
- Barbaranelli, Claudio – Natali, Elena (2005), *I test psicologici. Teorie e modelli psicometrici*, Roma, Carocci.
- Bennett, Randy Elliot – Rock, Donald A. – Wang, Minhwei (1991), *Equivalence of free-response and multiple-choice items*, in «Journal of Educational Measurement», 28/1, pp. 77-92.
- Binanti, Luigini (a cura di) (2001), *Pedagogia, epistemologia e didattica dell'errore*, Soveria Mannelli, Rubbettino.

¹⁵ Sulle potenzialità pedagogiche dell'errore si vedano anche Baldini 1986 e Binanti 2001.

¹⁶ Il celebre *incipit* di *Anna Karenina* di Lev Tolstoj è qui citato dalla prima edizione italiana (Napoli, S. Romano, 1901), nella traduzione di Eugenio Venceslao Foulques.

- Bolondi, Giorgio (2019), *Ma chi corregge le prove INVALSI?*, DeALIVE, <https://blog.deascuola.it/articoli/chi-corregge-le-prove-invalsi> (ultima consultazione: 31.01.2020)
- Botta, Emanuela – Lasorsa, Cristina (2017), *La migrazione delle prove INVALSI di Matematica da PPT a CBT. Uno studio sulle prove di pre-test per la II superiore*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research», X, 19, pp. 103-119.
- Castoldi, Mario (2014), *Capire le prove INVALSI. Una guida intelligente*, Roma, Carocci.
- Colombo, Adriano (2011), *“A me mi”. Dubbi, errori, correzioni nell’italiano scritto*, Milano, FrancoAngeli.
- De Simoni, Marta (a cura di) (2019), *Le prove computer based per la rilevazione nazionale degli apprendimenti INVALSI 2018: aspetti metodologici*, https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Parte_I_capitolo_2_-_aspetti_metodologici_CBT_2018.pdf (ultima consultazione: 31.01.2020).
- Giberti, Chiara – Viale, Matteo (2017), *Lo studente straniero di fronte al testo delle prove INVALSI di italiano e matematica. Dall’analisi dei dati agli spunti di intervento*, in *L’italiano dei nuovi italiani*, Roma, Aracne Editrice, pp. 343-361.
- INVALSI 2018 = *Quadro di riferimento delle prove INVALSI di Italiano*, Roma, INVALSI, https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf (ultima consultazione: 31.12.2020).
- Palermo, Massimo (2013), *Linguistica testuale dell’italiano*, il Mulino, Bologna.
- Rauch, Dominique P. – Hartig, Johannes (2010), *Multiple-choice versus open-ended response formats of reading test items: A two-dimensional IRT analysis*, in «Psychological Test and Assessment Modeling», 52, 4, pp. 354-379.
- Rapporto Prove INVALSI 2018 = *Rapporto Nazionale. Rapporto Prove INVALSI 2018*, Roma, INVALSI, https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2018-/Rapporto_prove_INVALSI_2018.pdf (ultima consultazione: 31.12.2020).
- Berretta, Monica (1990), *Catene anaforiche in prospettiva funzionale: antecedenti difficili*, in «Rivista di linguistica», 2/1, pp. 91-120.
- Gundel, Jeanette K. – Hedberg, Nancy – Zacharski, Ron (1993), *Cognitive status and the form of referring expressions in discourse*, in «Language», 69, pp. 274-307.
- Shake, Matthew C. – Stine-Morrow, Elizabeth A. L. (2011), *Age differences in resolving anaphoric expressions during reading*, in «Aging, Neuropsychology, and Cognition», 18, 6, pp. 678-707.

Toth, Zuzana (2016), *Riconoscimento delle relazioni anaforiche nelle prove INVALSI (2010-2014)*, in «Lingue Antiche e Moderne», pp. 227-247.

Appendice. I testi alla base delle domande analizzate

Testo Unità 3

La scarsità dell'acqua

L'acqua è una risorsa naturale indispensabile per tutte le forme di vita e ricopre per oltre 2/3 la superficie terrestre. Tuttavia appena il 2,5% delle risorse idriche è costituito da acqua dolce, che è per lo più immobilizzata nei ghiacci polari e in quelli delle montagne e quindi solo in piccola parte è disponibile per la popolazione umana nelle falde sotterranee e nei fiumi. Sarebbe una quantità teoricamente sufficiente per tutta la popolazione del pianeta, ma oggi l'acqua in realtà è una risorsa sempre più scarsa. Infatti il consumo idrico mondiale aumenta sempre di più (di oltre 10 volte nell'ultimo secolo) e soprattutto sono esplosi i problemi dello sperpero e dell'inquinamento dell'acqua causati da: attività industriali, uso di sostanze chimiche in agricoltura, incremento della popolazione e delle città, crescente produzione di rifiuti e scarichi fognari.

Oggi circa 2 miliardi di persone vivono in paesi con problemi di approvvigionamento d'acqua: in 26 paesi africani e mediorientali, dove abitano 230 milioni di persone, scarseggia l'acqua. Entro vent'anni si prevede che altri 25 paesi (alcuni dei quali europei) saranno nelle stesse condizioni. Attualmente il consumo medio per ogni abitante del globo è di 800 metri cubi l'anno. In realtà vi sono enormi differenze tra i consumi delle popolazioni dei paesi ricchi e quelli dei paesi poveri: uno statunitense consuma 600 litri di acqua al giorno, un europeo 300 e un africano solo 20. Più che alle differenti condizioni ambientali, dunque, l'ineguale consumo di acqua è legato al grado di ricchezza e allo stile di vita. Nei paesi arretrati oltre 1 miliardo e 400 milioni di persone, infatti, non ha accesso all'acqua potabile e oltre 2 miliardi e 400 milioni non hanno i servizi sanitari in casa.

In molti paesi poveri, inoltre, dove le risorse idriche sono gestite da grandi imprese multinazionali, l'acqua potabile è sempre più costosa e sta diventando un bene per pochi privilegiati. Si prevede quindi che nei prossimi decenni il calo di disponibilità di acqua e la tendenza a trasformarla in "oro blu", cioè merce molto costosa, farà aumentare, specie nelle aree meno sviluppate del pianeta, i contrasti sociali e i conflitti armati. A fronte di questa situazione problematica, nel 2002 il Comitato dei diritti umani, civili e sociali dell'ONU ha affermato che l'accesso all'acqua è un diritto umano universale.

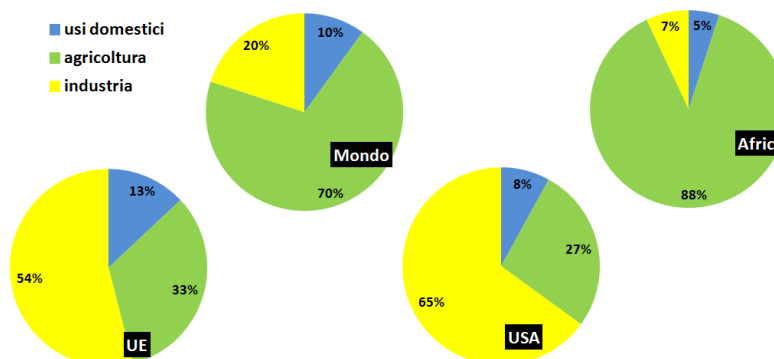


Figura 1: areogrammi che raffigurano destinazioni d'uso dell'acqua nel mondo e in alcuni paesi.

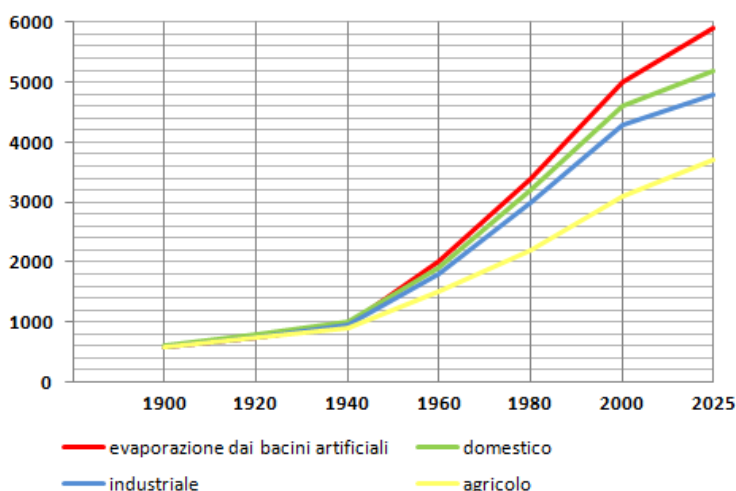


Figura 2: diagramma sull'aumento del prelievo mondiale d'acqua nel Novecento (m³ per anno)

Testo Unità 7

Dalla filosofia naturale alla scienza

Il padre della scienza moderna è lo scienziato pisano Galileo Galilei (1564-1642). Prima di lui altri studiosi come Copernico e Keplero, avevano fatto scoperte importanti, ma fu Galileo il primo ad accompagnare alle scoperte l'enunciazione dei principi del metodo scientifico, detto anche metodo sperimentale. In base a questo metodo le leggi della natura devono essere indagate per mezzo di esperimenti e verifiche e non dedotte dalle Sacre Scritture o dai testi dei grandi filosofi del passato. Se un'affermazione non può essere verificata con un esperimento, essa non può essere accettata. Il metodo sperimentale prevede 4 fasi:

1. osservazione del fenomeno;
2. formulazione di un'ipotesi;
3. verifica sperimentale dell'ipotesi;
4. conclusioni: se l'ipotesi è confermata dagli esperimenti diventa una legge.

Nel trattato *Il Saggiatore* Galileo sostiene la necessità per lo scienziato di imparare a leggere la "lingua matematica" in cui si esprime la natura:

"[l'universo]... non si può intendere se prima non si impara a intender la lingua, e conoscere i caratteri, ne' quali è scritto. Egli è scritto in lingua matematica, e i caratteri son triangoli, cerchi, ed altre figure geometriche, senza i quali mezzi è impossibile a intenderne umanamente parola".

Galileo Galilei avrebbe potuto essere un ottimo musicista come il padre Vincenzo e il fratello Michelangelo, invece divenne il padre della scienza moderna. Galileo fu un grande matematico, un inventore, uno sperimentatore, ma anche un fine liutista, un poeta e un critico letterario innamorato di Ariosto e del suo paladino Orlando.

Galileo era ironico, gaudente, a tratti depresso, polemico, e anche vendicativo, detestava la regola accademica pisana di indossare la toga, e se voleva stroncare un avversario era capace di farlo con un poemetto satirico. Un "brutto carattere" diremmo oggi.

Forse non sempre faceva davvero gli esperimenti che descriveva, come quelli sulla torre di Pisa; a volte descriveva risultati sperimentali più accurati di quelli realmente ottenuti. La grandezza di Galileo non va per questo ridimensionata. Galileo resta colui che ci ha insegnato che la matematica è il linguaggio in cui è scritto il libro della natura, e che ci ha spiegato il legame tra necessarie dimostrazioni e sensate esperienze, cioè tra teoria ed esperimento.

Galileo fu poi capace di richiamare l'attenzione dei contemporanei su alcuni problemi scientifici fondamentali, evidenziando le incongruenze del sistema di pensiero aristotelico. Per esempio le osservazioni di Galileo sulle irregolarità della superficie lunare, che facevano pensare alla presenza di un manto roccioso lunare, resero la Luna più simile alla Terra. Diversamente da quanto sostenuto da Aristotele, il Satellite terrestre non era fatto di una speciale materia incorruttibile. Da quel momento non si poté più tener distinte le questioni celesti da quelle terrestri.

Ciò che rende la fisica e in generale la scienza, così potente, è il fatto che una volta che abbiamo compiuto abbastanza esperimenti e misure siamo in grado di enunciare delle leggi; le leggi ci permettono di prevedere come si comportano anche oggetti che non possiamo osservare o non abbiamo ancora osservato. Possiamo prevedere con che velocità una mela cadrà a terra anche prima che si stacchi dall'albero, o quando passerà la prossima volta la cometa di Halley anche se al 2061 mancano ancora molti anni. Queste leggi sono espresse con equazioni matematiche: per dirla con le parole di Galileo, il grande libro dell'Universo è scritto in lingua matematica.

Testo Unità 28

Il balordo (Piero Chiara)

Idee politiche il maestro Bordigoni si procurava il piacere di non averne; e se ne aveva, si negava il piacere di manifestarle.

Il fascismo a quei tempi badava solo a crescere e a fortificarsi; più tardi, verso il '28 o il '29, diventato esigente, si accorse del Bordigoni. Il maestro Cometta, fiduciario dell'Opera nazionale Balilla, un giorno lo avvicinò e cercò di fargli capire che il nuovo clima in cui doveva crescere la gioventù italiana, esigeva dagli insegnanti una partecipazione attiva nel formare anche i più piccoli all'amore e alla devozione verso la patria fascista.

Il Bordigoni ascoltò, ora fissando attraverso le lenti il piccolo Cometta, ora guardandosi intorno con il suo sguardo che non vedeva nulla e sembrava rimandato indietro dalla concavità delle lenti a illuminargli la fronte. Ascoltò e non rispose.

Dopo qualche mese il Cometta lo condusse dal professor Bistoletti, fiduciario del partito per la classe insegnante, perché l'esortazione si trasformasse in un ordine perentorio. Il Bistoletti se ne lavò le mani e lo rinviò al segretario politico. Il segretario politico, che era alto quanto il Bordigoni ma molto più giovane e magro come un chiodo, quando se lo vide davanti lo prese in simpatia e gli parlò bonariamente, mettendogli le mani sulle spalle e avvicinandolo fino a sfiorargli la pancia.

"Camerata Bordigoni" gli disse "tu sei dei nostri. E lavorerai con noi, non solo nella scuola, ma anche fuori. Domenica ti voglio qui in sede. Per me sei già iscritto al Partito".

Ma il Bordigoni la domenica dopo dimenticò di andare in sede e a scuola non gli venne mai in mente di parlare del fascismo che probabilmente non sapeva neppure cosa fosse di preciso.

Finirono col dimenticarsi di lui. Il segretario politico si giustificò dicendo che il Bordigoni, in divisa e camicia nera, sarebbe stato ridicolo e avrebbe dato un'idea sbagliata del fascismo che era una cosa dinamica, agile e soprattutto giovane.

In verità sarebbe stato una caricatura; e fu la sua mole a salvarlo dai cortei, dai saluti romani, dagli alalà e dalle altre prescrizioni di quegli anni.

Con tutta la libertà di cui disponeva, e col tempo che la scuola gli lasciava per molte ore del giorno e per tutti i mesi dell'estate, Anselmo Bordigoni poteva coltivare i suoi piaceri e incrementare i suoi guadagni mettendo a profitto due profonde conoscenze connaturate alla sua personalità: la pesca e la musica.

La pesca per lui era forse più un riposo e un capriccio che un espediente per integrare il suo salario di maestro elementare. Gli rendeva sì e no in un anno una cinquantina di pasti a base di agoni, persici e alborelle. La musica, invece, oltre ad essere la sua grande passione, gli serviva come mezzo di sussistenza.

Dava lezione di qualunque strumento, generalmente di flauto, di clarinetto o di cornetta a operai o barbieri con buona inclinazione, e di pianoforte a qualche figlio di famiglia. Le sue lezioni erano una o due al giorno; e le impartiva sul tardi, a pesca finita, diffondendo sulla chioma degli ippocastani, dalla finestra aperta, le note del piano o del clarinetto.

Dopo cena, alle otto in punto, andava a sedersi al pianoforte del Cinema Tiraboschi, sotto il bianco telone, con la schiena rivolta al pubblico. Attaccava subito a suonare mentre la gente entrava ancora, e si fermava solo dopo il primo tempo. Insieme al riaccendersi delle immagini sullo schermo riprendeva la musica, per sostare brevemente negli intervalli fra un tempo e l'altro, fino alla farsa finale. Cosa suonasse, nessuno era in grado di dirlo; ed era opinione comune che egli pestasse sui tasti come veniva, ispirandosi in qualche modo alle scene che vedeva succedersi sul telone, se pur gli era possibile vedere qualche cosa stando ai piedi della ribalta.

Che cosa fare (e che cosa non fare) dei dati INVALSI

ALBERTO A. SOBRERO

What should we do (or should not) with INVALSI data

The present contribution examines the debate in the press following the publication of the results of the Invalsi tests in July 2019, pointing out hasty interpretations, or misleading ones, proposed by journalists. The second part proposes some ideas on how to interpret the data on linguistic competence gained from the Invalsi tests correctly, and how to exploit them as a useful instrument for the improvement of teaching.

Il contributo passa in rassegna il dibattito sviluppatosi nella stampa dopo la pubblicazione dei dati delle prove INVALSI di italiano nel luglio 2019, mettendo in evidenza le interpretazioni sommarie o del tutto fuorvianti offerte da opinionisti. Nella seconda parte, fornisce alcuni primi spunti su come interpretare correttamente i dati offerti dalle prove INVALSI sulle competenze linguistiche e renderli un valido strumento di miglioramento della didattica.

ALBERTO A. SOBRERO (albertoasobrero@gmail.com) è professore emerito di Linguistica italiana all'Università del Salento. Ha pubblicato studi e ricerche di linguistica e dialettologia italiana e sull'insegnamento/apprendimento della lingua italiana; è autore di testi di educazione linguistica per la scuola secondaria di primo e secondo grado. È stato Rettore, Presidente della Società di Linguistica italiana (SLI) e Segretario Nazionale del Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL).

1. Che cosa non fare

La cronaca di questi ultimi mesi ci ha dato molti spunti per capire come possono essere male utilizzati i molti, moltissimi dati che l'INVALSI ricava dalla somministrazione dei test e che poi restituisce alle scuole, e diffonde – sia con belle sintesi sia con raffinate elaborazioni – attraverso i media: stampa, TV, social.

Luglio 2019: L'INVALSI presenta il consueto report sui risultati della campagna 2019, ultimata appena due mesi prima. Salvo piccoli scarti, i dati sono molto simili a quelli degli anni precedenti, anni nei quali il report INVALSI veniva sistematicamente ignorato. Nel 2019 non è così; ma non per un brusco risveglio di attenzione sulla scuola e sui suoi problemi; al contrario, per utilizzare quei dati – o meglio, i lanci di agenzia – come pretesto per riprendere e rilanciare una campagna serrata contro i principi e la pratica dell'educazione linguistica democratica, che era stata avviata all'inizio del 2018, subito dopo la morte di Tullio De Mauro – coincidenza non casuale – con il fuoco concentrico di “grandi firme” (in primo piano Ernesto Galli della Loggia e Paola Mastrocola), e della pubblicizzatissima “lettera dei seicento”. Gli obiettivi dichiarati, ora come allora, erano due: Tullio De Mauro e don Lorenzo Milani, con la loro idea di educazione linguistica totalmente inclusiva e democratica. Gli stessi obiettivi, in questo “rilancio” estivo, sono nel mirino di altre “grandi firme” della stampa *mainstream*.

Comincia il 12 luglio 2019 «la Repubblica», con la filologa bizantinista Silvia Ronchey, che si propone subito come capofila di una lunga e robusta cordata di intellettuali, specialisti di vari campi del sapere (ma mai di scuola). Il suo articolo ha una struttura che diventa subito prototipica, e che sarà ricalcata in molti degli interventi successivi:

Titolo: *Perché siamo tornati analfabeti.*

Titolo d'effetto, ma già esplicitamente orientato – e orientante – verso la tesi che si vuole sostenere, tanto da sfiorare il falso. Il verbo *tornare*, in questo contesto, suggerisce, anzi presuppone un passato di generalizzata – se non generale – alfabetizzazione, che sappiamo bene non essere esistito.

Innesco: «Il 35 per cento degli adolescenti che hanno appena affrontato la maturità [...] non riesce a comprendere un testo di media complessità: leggono ma non capiscono» (Ronchey 2019).

È l'unico riferimento ai dati INVALSI: una frase ad effetto, estrapolata dal rapporto di riferimento, che è lungo, articolato, complesso. Sarà utilizzata, con leggere varianti, in quasi tutti gli articoli di questa serie.

Interpretazione / manipolazione della realtà storica. Un passaggio significativo: «Fin dall'inizio degli anni '70 del secolo scorso, nel nome della cosiddetta democratizzazione della cultura, si assisteva a fenomeni bizzarri. Una collana, pubblicata da una casa editrice di partito, ideata e curata da un grande accademico nel nome di una “educazione linguistica democratica”,

proponeva libri in cui non fosse usato che un numero limitato di vocaboli. La lotta al nozionismo, che aveva animato il Sessantotto e i suoi seguaci, nei licei di tendenza di quegli anni si prolungava nella condanna della complessità della parola» (Ronchey 2019).

L'«accademico» è Tullio De Mauro, la «casa editrice di partito» è Editori Riuniti, i libri stigmatizzati sono quelli della collana «I libri di base», collana ideata e sperimentata con grandi successi nell'alfabetizzazione e rialfabetizzazione di parlanti con competenze linguistiche ridotte o minime. La «condanna della complessità della parola», poi, può essere sostenuta solo da chi non ha mai letto nulla di De Mauro e ignora proprio la sua più ampia valorizzazione della «complessità della parola».

Tesi, che si dà per dimostrata: «l'idea illuminista di un accesso al sapere aperto a tutti si è trasformata in un'ideologia di fatto oscurantista [...], che ha finito per produrre un nuovo genere di analfabetismo» (Ronchey 2019).

È la tesi centrale: l'oscurantismo, che sfocia nel «leggono ma non capiscono» dei nostri adolescenti, ha origine nelle idee di Tullio De Mauro e nel suo nefasto ascendente sulla scuola italiana.

Ciliegina sulla torta: «il Q.I. dei giovani europei ha cominciato a calare proprio negli anni '70 e si è ridotto da allora a oggi con una media di 7 punti per generazione» (Ronchey 2019).

Altra frase ad effetto, che ha l'unico scopo, come si diceva una volta, di *épater le bourgeois* (sicuramente Tullio de Mauro non sapeva di avere un potere pan-europeo di questo livello...).

Corollario: «incolpare i new media non solo è pavido, è sbagliato. Il loro cattivo uso non è causa ma effetto dell'illusione di cultura prodotta dalla mistificazione educativa dell'istruzione pubblica» (Ronchey 2019).

Ad abundantiam, o meglio *ultra petita*. Qualunque cosa significhi la «mistificazione educativa dell'istruzione pubblica».

Ecco un paio di altri esempi di applicazione di questa struttura-modello.

Stefania Auci, su «la Repubblica» del 16 luglio 2019.

Titolo: *Testi di scuola ridotti a libri di fiabe*.

Titolo d'effetto, che anticipa ed esaspera la tesi centrale: la scuola non incrementa il patrimonio linguistico, anzi lo mantiene al livello della prima infanzia.

Innesco: «disastrosi esiti dei test INVALSI» (Auci 2019) (*et de hoc satis*).

Interpretazione / manipolazione: «Gramsci scriveva che “anche lo studio è un mestiere e molto faticoso, con un suo speciale tirocinio [...], è un abito acquisito con lo sforzo e il dolore e la noia”. E invece, oggi, la scuola sembra avere come unica modalità di azione quella della semplificazione, dell'eliminazione della fatica» (Auci 2019).

(Il riferimento all'educazione linguistica democratica sembra quanto meno azzardato: nella prospettiva demauriana la modalità non è di semplifi-

cazione ma, al contrario, di complessificazione, e per la fatica basta citare l'ultima delle *Dieci Tesi*, là dove si parla proprio di «un carico di fatica molto maggiore»).

Tesi, data come dimostrata: «Qualsiasi stimolo ad ampliare il bagaglio linguistico viene cancellato» (Auci 2019).

Corollario: «E non c'è bisogno di un test Invalsi per capirlo» (Auci 2019).

Antonio Pennacchi, «la Repubblica», 18 luglio 2019.

Titolo: *Torniamo alle poesie a memoria* (è l'anticipo della tesi centrale, che allontana subito dai dati INVALSI, considerandoli semplicemente metafora della decadenza dei costumi educativi).

Innesco: «Pare che in Italia più di un ragazzo su tre – ma in alcune regioni del meridione addirittura due su tre – giunto all'esame di Stato non sia in grado di comprendere appieno i testi, anche brevi, che gli capitano di dover leggere» (riferimento generico e approssimativo ai dati INVALSI, anzi ai già molto approssimativi lanci di agenzia dei dati INVALSI).

Interpretazione / manipolazione: «“Rem tene, verba sequentur” [...] – se hai delle cose da dire – le parole poi vengono da sole. Se invece non hai niente da raccontare, è meglio che ti stai zitto [...]. Questi purtroppo non sanno né chi sono né dove stanno; né soprattutto da dove vengono. [...] Come possono quindi – porebestie – dare i nomi e riconoscere le cose, se dentro la testa non le hanno?» (Pennacchi 2019).

(La citazione latina – utilizzata in modo molto personale – autorizza lo scrittore a sparare nel mucchio, con la spavalderia estrema del derisorio e beffardo *porebestie*).

Tesi: «Fagli studiare la storia, la geografia, il latino e un po' di poesie a memoria, finché sei in tempo» (Pennacchi 2019) (*laudatio temporis acti* con conseguente esortazione semplificante).

Ciliegina sulla torta: «ai nostri tempi, a scuola, se non studiavi ti menavano. Certe bacchettate sulle mani e schiaffoni a tutta forza in testa, mica solo alle elementari» (richiamo a forte evocazione nostalgica).

Corollario: «Dagli due zampate ai fianchi e vedrai che capiscono» (gli psicologi chiamano questa conversione dell'umano in bestia *deumanizzazione*, e non è una bella cosa).

Qui è ancora più evidente la totale pretestuosità del riferimento ai dati INVALSI, che non sono neppure citati esplicitamente («pare che...») e sono utilizzati solo per liberare pulsioni passatiste.

Vorrei citare infine l'intervento del 24 luglio 2019, di Massimo Recalcati, psicoanalista di chiara fama ma – come gli studiosi e gli scrittori citati prima – poco informato o quanto meno male informato sui fatti della scuola. È intitolato *Insegnanti non scendete dalla cattedra*: della scuola parla in modalità

psicoanalitica (vagamente prosopopeica), con una *vis polemica* che lo porta a raggiungere e qua e là varcare i confini della comprensibilità. Cito una frase centrale: «La presenza sempre presente della connessione impedisce l'esperienza dell'assenza e del vuoto che invece è essenziale per la genesi del pensiero. Lo ricorda con efficacia Bion: il pensiero può sorgere solo sull'orizzonte dell'assenza della Cosa, sullo sfondo della non-Cosa». Quando passa a parlare agli insegnanti ecco come si esprime: «Gli insegnanti dovrebbero [...] difendere il carattere epico della parola. [...] Le parole portano con sé la Legge dell'uomo; sono luce, apertura, orizzonte, casa. [...] Ecco perché io sono [...] tra quelli che credono ancora nel modello tradizionale della *lectio ex-cathedra*» (Recalcati 2019). Un solo commento: per dare un valore logico-causale al connettivo «ecco perché» bisogna sottintendere un implicito inquietante: ogni insegnante dovrebbe far lezione utilizzando quanto meno un'esapodia dattilica catalettica in *disyllabum*.

Persino uno scrittore e giornalista esperto come Corrado Augias, ignorando – com'è suo pieno diritto – tutte le novità e i cambiamenti introdotti con l'educazione linguistica nell'insegnamento dell'italiano, interviene semplicisticamente – o forse solo nostalgicamente – sul tema. Un lettore gli scrive che nella sua città l'analisi logica «c'è: parte delle 6 ore settimanali dedicate allo studio dell'analisi grammaticale nella classe prima, dell'analisi logica nella classe seconda e dell'analisi del periodo nella classe terza» e lui commenta «una buona notizia, almeno quella, almeno lì» (Augias 2019).

I dati INVALSI, come si vede da questi esempi-modello¹, sono semplicemente il pretesto per avviare un duro e altrimenti immotivato attacco all'educazione linguistica democratica, passando attraverso una presentazione semplificata e distorta – dunque parziale – della storia e dei veri problemi della scuola italiana. La controprova è data proprio dall'utilizzazione dei dati come semplice innesco, e dal disinteresse per i dati stessi, dei quali si leggono – o meglio si sbirciano – solo i lanci d'agenzia.

Quest'uso strumentale e parziale dei dati INVALSI non è accettabile: quei dati – preziosi, raccolti con fatica, con intelligenza, con impegno economico – non vanno gettati nell'arena della lotta politica, già arrivata per conto suo a un livello decisamente basso, e soprattutto non vanno utilizzati pretestuosamente per fini all'altro, ma per i fini propri di miglioramento della didattica e della formazione, e per fini di ricerca, per i quali offrono strumenti indispensabili.

¹ Questo è il flusso dominante nei circa 200 articoli dei mesi luglio-settembre 2019; bisogna però aggiungere che nella tarda estate è comparso anche qualche intervento ponderato e ben informato, come quelli di Alberto Asor Rosa (2019), Gianrico Carofiglio (2019), Miriam Voghera (2019a; 2019b) e pochi altri.

2. Che cosa fare

Altre, molte altre e ben più utili sono le modalità con cui si possono e si devono utilizzare i dati INVALSI. Ricapitolo qui informazioni che tutti conosciamo, e che sono facilmente reperibili ma che è bene richiamare alla memoria proprio per indirizzare l'utilizzazione di quei dati verso i campi in cui possono dare risultati non solo congruenti con la "filosofia" del testing ma interessanti e utili per la scuola italiana.

I tre settori propri sono: Ricerca, Didattica e Formazione². La Ricerca, a sua volta, non è fine a se stessa ma è sempre funzionale alla descrizione e interpretazione di fenomeni rilevanti, in grado di contribuire significativamente al miglioramento dello strumento valutativo, della didattica e della formazione.

Il principale punto di forza delle prove INVALSI – garanzia della loro qualità – è costituito dall'ancoraggio ai quadri di riferimento più aggiornati e completi: le *Indicazioni Nazionali*, i *Quadri di Riferimento OCSE-PISA* e *IES-PIRLS* e il *Quadro di Riferimento INVALSI (2013)*. Questa caratteristica costitutiva delinea e delimita con precisione il campo all'interno del quale si scelgono di volta in volta i temi che diventano oggetto dei test, e consente riflessioni sull'allineamento del nostro sistema e dei suoi risultati con altre realtà europee e internazionali. Inoltre consente non solo riflessioni a consuntivo ma anche suggerimenti preventivi di indirizzo ben fondati, sia al livello micro (didattica di classe e della disciplina) sia al livello macro (politica scolastica nazionale) (Castoldi 2017).

Un altro punto di forza è la possibilità per ogni scuola di disporre di dati confrontabili sia con altre scuole che operano su background socioambientali simili sia con realtà diverse: insieme ad altri strumenti, anche questo consente di analizzare al meglio i processi e i risultati dell'apprendimento, e sulla base di questi progettare miglioramenti della didattica.

I dati INVALSI vanno però letti con alcune avvertenze importanti.

In generale, si parla sempre di valutazione delle competenze, ma dobbiamo ricordare che non tutte le competenze sono valutabili con prove oggettive: lo sono le competenze cognitive (come la memoria, l'attenzione, la coerenza) ma non quelle non cognitive, come ad esempio le competenze emotive e quelle sociali – l'apertura all'esperienza, la coscienza, la stabilità emotiva – che, com'è noto, possono interferire anche pesantemente con le prime (Panebianco 2019). Anche spostando il fuoco sulle prove e sui fattori che ne determinano i risultati dobbiamo fare una distinzione importante. Innanzitutto i risultati di una prova oggettiva sono condizionati da "fattori esogeni",

² La bibliografia su questi argomenti è ormai ricca: qui basta rimandare ai numerosi articoli pubblicati negli ultimi anni sul sito INVALSI: ad esempio Falzetti 2017.

o “dati di contesto”, cioè dal quadro socioeconomico e culturale sul cui sfondo si muove il ragazzo (Sobrero 2017); dal cosiddetto “effetto scuola” (Martini 2018) e dal grado di difficoltà delle prove stesse.

La capacità di intervento correttivo da parte del governo della scuola sui dati di contesto è minima, se non nulla, ma in sede di valutazione il suo valore si può recuperare attraverso il cosiddetto effetto scuola, che è dato dalla differenza fra il punteggio registrato dai dati INVALSI e il punteggio atteso in base ai fattori esogeni (Martini 2018: 5).

Se parliamo delle prove, la prima parola che viene in mente è “(grado di) difficoltà”. Ma qui bisogna tener conto di una distinzione importante, fra le difficoltà soggettive e quelle oggettive (Toth 2019):

a) difficoltà soggettive: è soggettivo il grado di coinvolgimento cognitivo e socio-affettivo dell’alunno al momento del test, come è soggettiva la capacità di mettere a fuoco, di riflettere sul significato o sulla funzione di un elemento proposto dal test, oppure la disponibilità a lavorare in modo autonomo, e la consapevolezza linguistica, cioè la competenza esplicita raggiunta non attraverso un processo di acquisizione “naturale” ma attraverso l’apprendimento intenzionale, che produce come frutto le capacità di osservare, ordinare, formulare ipotesi, ecc.;

b) difficoltà oggettive, relative alla singola prova. Sono a loro volta di due tipi: difficoltà inerenti il grado di complessità cognitiva (cioè il “modo” con cui il ragazzo si avvicina al testo) e difficoltà riconducibili alla complessità strutturale della domanda. Riferendoci ai due settori in cui è divisa la prova di italiano (Lettura e comprensione, Riflessione sulla lingua) possiamo sintetizzare il quadro delle difficoltà oggettive dei test in questo modo:

LETTURA E COMPRENSIONE	RIFLESSIONE SULLA LINGUA
Complessità cognitiva	Complessità cognitiva
“Leggerezza” nell’approccio al testo	Memoria
Ricorso alle conoscenze enciclopediche	Controllo dell’attenzione
Complessità strutturale	Complessità strutturale
Organizzazione del testo	Forma e funzione dell’elemento focalizzato
Complessità sintattica	Relazione tra forma e funzione
Lessico (specificità, frequenza, uso)	Non-prototipicità
Presenza di figure retoriche, chiavi particolari (ad es. ironia)	Livello di esplicitezza dell’analisi richiesta
	Ecc.

Queste limitazioni hanno conseguenze importanti sulla valutazione. Se per valutare competenze ci si basa solo sulla performatività, cioè sul punteggio INVALSI, da una parte si delegittima il ricorso all’esperienza personale

e il giudizio “d’aula” (che tengono conto delle competenze non cognitive, non misurabili con una prova standardizzata), dall’altra si stimola la competizione fra insegnanti e scuole secondo modalità che hanno poco a che fare con il miglioramento della didattica e dei suoi risultati.

Dunque bisogna tener conto di più valutazioni, per così dire, parziali: i punteggi INVALSI e i giudizi d’aula, e le si devono incrociare con l’effetto scuola e con la difficoltà oggettiva della prova.

Ma non basta. L’obiettivo della valutazione, in particolare per INVALSI, è quello del *miglioramento* (Brutto 2017): per puntare a questo obiettivo è necessario capire su quali processi, e su quali fasi dei processi, intervenire. Per questo sono indispensabili due strumenti che l’INVALSI mette a disposizione:

– *l’analisi delle prove*, che troviamo nella *Guida* alla lettura delle prove: identifica i processi attivati, gli ambiti e le difficoltà;

– *l’analisi dei livelli*, che fornisce descrizioni sintetiche e analitiche di ogni livello con l’indicazione delle abilità richieste per ogni livello (Toth 2019).

In definitiva, la valutazione finalizzata al miglioramento richiede il concorso di almeno cinque fattori: contesto e risorse; esiti interni (giudizi d’aula); risultati INVALSI; analisi delle prove e dei livelli; autovalutazione comparativa di tipo quali-quantitativo (confronto dei risultati con quelli degli anni precedenti).

Il miglioramento che voglia partire dall’utilizzazione al meglio delle opportunità offerte dai risultati della valutazione (Faggioli 2014) dovrà dunque stabilire una relazione fra i risultati INVALSI e la didattica in atto, attraverso l’analisi qualitativo-quantitativa comparativa, che passa fra almeno quattro fasi:

1. analisi del Report di scuola (autovalutazione RAV);

2. analisi delle prove e dei risultati;

3. analisi degli apprendimenti (in riferimento ai *Quadri di Riferimento*, alle *Indicazioni Nazionali*, ai documenti di programmazione, alle esperienze e sperimentazioni didattiche, alla descrizione delle prove, utilizzando anche le Guide alla lettura e i Quaderni del Sistema Nazionale di Valutazione reperibili nel sito INVALSI);

4. riflessione critica sulle pratiche didattiche e valutative usate in classe per determinare tali apprendimenti.

È a questo punto che sarà possibile costruire un progetto fondato e ben motivato di azioni migliorative, che coinvolga il maggior numero di discipline: terrà conto dei lati positivi e delle criticità delle pratiche didattiche, e riguarderà tanto i processi quanto i risultati (Poliandri, Sette s.d.), rispondendo a domande come: a che cosa prestare particolare attenzione? Quali strumenti didattici abbandonare, o modificare, o introdurre? I libri di testo in uso rispondono alle esigenze evidenziate? Quali interventi decidere collegialmente?

3. Cinque corollari

1. Per valutare lo studente bisogna integrare la valutazione INVALSI con le altre valutazioni, soggettive e oggettive, relative ad abilità cognitive e non cognitive.

2. La valutazione INVALSI è finalizzata in primo luogo al miglioramento del sistema (scuola, plesso, circolo, istituto comprensivo...) e, di conseguenza, all'incremento delle capacità degli alunni. L'insegnante non è valutato, ma è chiamato in causa con pieno coinvolgimento attivo nel miglioramento della didattica.

3. Per il miglioramento – in particolare, per passare dai contenuti alle abilità – sono utili le descrizioni delle prove e dei livelli messe a disposizione dall'INVALSI.

4. Le prove INVALSI non configurano una materia in più, che sottrae ore e fatica alle altre materie, perché non richiede nessuna preparazione (salvo un brevissimo addestramento operativo, all'inizio). La loro funzione è simile a quella di un termometro che misura la febbre: per avere risultati attendibili bisogna misurarla in condizioni normali, non scaldando il termometro o immergendolo nel ghiaccio.

5. Nel settore dell'educazione linguistica è molto attivo, in Italia, il GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), articolato su base nazionale e regionale³, che da quasi mezzo secolo opera un difficile ma essenziale raccordo fra ricerca universitaria e didattica della lingua e delle lingue, nella prospettiva di una scuola moderna, integralmente democratica e inclusiva. Il 6 dicembre scorso il GISCEL ha organizzato a Bologna un Convegno dedicato a lettura e comprensione "a partire dai dati INVALSI" sullo sfondo del tema più generale del rapporto fra GISCEL e INVALSI. È risultato evidente – e lo vorrei qui ribadire – che se i dati INVALSI, conosciuti nella loro ricchezza e complessità, sono correttamente utilizzati per la presa di coscienza di situazioni e problemi dell'apprendimento e per il conseguente miglioramento della didattica per tutti, in modo che risponda alle esigenze specifiche dei singoli apprendenti, GISCEL e INVALSI perseguono obiettivi convergenti, anzi complementari. E la prospettiva di lavoro non può che essere quella della sinergia, all'insegna di una didattica che metta in primo piano il principio del "non uno di meno".

³ Per notizie e per informazioni su pubblicazioni e attività del GISCEL si veda il sito www.giscel.it.

Riferimenti bibliografici

- Asor Rosa, Alberto (2019), *L'Italia si salva cominciando dalla lingua*, in «la Repubblica», 25 luglio (online https://rep.repubblica.it/pwa/generale/2019/07/25/news/l_italia_si_salva_cominciando_dalla_lingua-231952608/, ultima consultazione: 31.01.2020).
- Auci, Stefania (2019), *I testi di scuola ridotti a libri di fiabe*, in «la Repubblica», 16 luglio (online <https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2019/07/16/i-testi-di-scuola-ridotti-a-libri-di-fiabe32.html>, ultima consultazione: 31.01.2020).
- Augias, Corrado (2019), *Se sono gli insegnanti a fare la vera differenza*, in «la Repubblica», 16 luglio (online <https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2019/07/16/se-sono-gli-insegnanti-a-fare-la-vera-differenza27.html>, ultima consultazione: 31.01.2020).
- Brutto, Maria (2017), *Le prove INVALSI quale strumento di miglioramento*, in Falzetti 2017: 57-74.
- Carofiglio, Gianrico (2019), *Perché il potere ha tolto le parole ai nostri ragazzi*, in «la Repubblica», 14 luglio (online https://rep.repubblica.it/pwa/commento/2019/07/12/news/perche_il_potere_ha_tolto_le_parole_ai_nostri_ragazzi-231068728/, ultima consultazione: 31.01.2020).
- Castoldi, Mario (2017), *Dalle prove INVALSI alle pratiche didattiche*, in Falzetti 2017: 19-32.
- Faggioli, Massimo (a cura di) (2014), *Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità*, Parma, Edizioni Junior.
- Falzetti, Patrizia (a cura di) (2017), *I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca*, Milano, FrancoAngeli (online https://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/book/299, ultima consultazione: 31.01.2020).
- INVALSI (2013), *Quadro di Riferimento della prova di Italiano. La prova di Italiano nell'obbligo di istruzione*, versione aggiornata il 2.4.2013 (online https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_Italiano_Obligo_Istruzione.pdf, ultima consultazione: 31.01.2020).
- Martini, Angela (a cura di) (2018), *L'effetto scuola (valore aggiunto) nelle prove INVALSI 2018. L'effetto scuola nelle istituzioni scolastiche del I e II ciclo d'istruzione*, Roma, INVALSI (online <https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto%20Valore%20aggiunto%202018.pdf>, ultima consultazione: 31.01.2020).
- Panebianco, Daniela (2019), *Le competenze sociali ed emotive: definizioni, ruolo, criticità*, in «Working Paper INVALSI», 40 (online www.invalsi.it/

[download2/wp/wp40_Panebianco.pdf](#), ultima consultazione: 31.01.2020).

Pennacchi, Antonio (2019), *Torniamo alle poesie a memoria*, in «la Repubblica», 18 luglio (online <https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2019/07/18/torniamo-alle-poesie-a-memoria36.html>, ultima consultazione: 31.01.2020).

Poliandri, Donatella – Sette, Stefania (s.d. [forse 2019]), *Questionari Studenti, Insegnanti e Genitori. Progetto Valutazione e Sviluppo Scuola (VALES) e Valutazione e Miglioramento (VM). Caratteristiche psicometriche e utilizzo delle informazioni nell'autovalutazione delle scuole. Rapporto* (online https://www.invalsi.it/download2/rapporti/valesvm/Rapporto_Questionari.pdf, ultima consultazione: 31.01.2020).

Recalcati, Massimo (2019), *Insegnanti non scendete dalla cattedra*, in «la Repubblica», 24 luglio (online <https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2019/07/24/insegnanti-non-scendete-dalla-cattedra29.html>, ultima consultazione: 31.01.2020).

Ronchey, Silvia (2019), *Perché siamo tornati analfabeti*, in «la Repubblica», 12 luglio (online <https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2019/07/12/perche-siamo-tornati-analfabeti36.html>, ultima consultazione: 31.01.2020).

Sobrero, Alberto A. (2017), *Mesures de l'apprentissage et variables contextuelles*, in «Sociolinguistic Studies», 11/2-3-4, pp. 389-411.

Toth, Zuzana (2019), *La descrizione dei livelli di competenza in base alla prova INVALSI di Italiano*, in «Working Paper INVALSI», 39 (online www.invalsi.it/download2/wp/wp39_Toht.pdf, ultima consultazione: 31.01.2020).

Voghera, Miriam (2019a), *Perché a scuola e università servono investimenti e rispetto sociale*, in «Il Mattino», 28 luglio (online https://www.societadilinguisticaitaliana.net/voghera_invalsi_2/, ultima consultazione: 31.01.2020).

Voghera, Miriam (2019b), *Un nuovo universo comunicativo*, in «il manifesto», 2 agosto (online <https://www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2019/08/Voghera-Manifesto-2-agosto-2019-p-10-un-nuovo-universo-comunicativo.pdf>, ultima consultazione: 31.01.2020).

Tra alfabetizzazione e competenza testuale: quattro risorse recenti e un'esperienza didattica militante a confronto

NICOLA ZUCCHERINI

Between literacy and textual comprehension: four recent resources and a teaching experience in comparison

This paper proposes a comparison between a learning to read path in the first class of a primary school and the outcomes of recent papers on early literacy and reading education. The educational practices used in the class are analyzed according to different methodological approaches; these are in turn justified in terms of their effectiveness in explaining the educational processes documented by the teachers. Thanks to this, notions such as phonological awareness and emergent literacy are tested in a real context rather than an experimental one, while they also contribute to the assessment of an educational project in which early literacy activities are oriented from the very beginning to lay the foundations for the progressive development of textual competence.

Il contributo mette a confronto il percorso di apprendimento della lettura in una classe prima di scuola primaria con alcuni recenti contributi in materia di prima alfabetizzazione e didattica della lettura. Le pratiche educative della classe vengono esaminate alla luce di diversi approcci metodologici; questi a loro volta verificati nella capacità di spiegare i processi educativi documentati dagli insegnanti. Le nozioni di consapevolezza fonologica e alfabetizzazione emergente vengono così messe alla prova in un contesto reale, non costruito per la sperimentazione, mentre contribui-

scono alla valutazione di un progetto didattico in cui le attività di prima alfabetizzazione sono state orientate fin dall'inizio a porre le basi per la progressiva costruzione della competenza testuale.

NICOLA ZUCCHERINI (nicola.zuccherini@gmail.com) è insegnante di scuola primaria a Bologna. Svolge attività di formazione docenti e coordina progetti di ricerca-azione in tema di comprensione del testo e didattica del lessico. Ha al suo attivo pubblicazioni e interventi a convegni.

1. Tra “errori da evitare” e “stati dell’arte”. Dimensioni della lettura e pratiche didattiche nella prima fase di alfabetizzazione

1.1. Premessa

Con l’aiuto di quattro recenti riflessioni e proposte in tema di alfabetizzazione e di didattica della lettura abbiamo provato a capire che cosa è successo quando abbiamo insegnato a leggere a un gruppo di bambini. La verifica è stata reciproca: le pratiche didattiche sono state analizzate alla luce delle indicazioni metodologiche delle ricerche prese in esame; queste, viceversa, sono state discusse in relazione alla capacità di spiegare e motivare gli snodi e gli esiti di un concreto percorso educativo.

L’esperienza didattica in esame è stata realizzata in una classe prima di scuola primaria di Bologna nell’anno scolastico 2016/2017¹.

I testi individuati per la discussione sono i seguenti:

- *Insegnare a leggere ai bambini. Gli errori da evitare*, di Antonio Calvani e Luciana Ventriglia (Calvani, Ventriglia 2017);
- *Imparare a leggere e scrivere. Lo stato dell’arte*, a cura di Marco Castoldi e Michela Chicco (Castoldi, Chicco 2017);
- *Prima alfabetizzazione. Tra percorsi di ricerca e innovazioni educative*, a cura di Franca Rossi e Clotilde Pontecorvo (Rossi, Pontecorvo 2017);
- *Tutto chiaro? Materiali e percorsi per la comprensione dei testi*, del Gruppo di ricerca “Non solo Dsa” (Gruppo di lavoro “Non solo Dsa” 2016).

Come si vede, i volumi e i materiali in questione, che presentano indirizzi metodologici molto diversi fra loro, non erano disponibili all’epoca delle attività didattiche qui documentate²: questa circostanza chiarisce come qui si discuta sulla base di riflessioni *ex post*, di consapevolezze che sono emerse a distanza dall’esperienza, anche se il percorso educativo è stato progettato fin dall’inizio con la consapevole intenzione di allontanarsi dalle forme didattiche percepite come correnti. L’innovazione doveva fondarsi sulla valorizzazione delle competenze degli studenti, su un’operatività d’aula improntata all’autonomia, su un’idea di educazione linguistica centrata sulla nozione di testo. A prescindere dalle esperienze professionali e formative sottostanti, è in ragione

¹ La classe è inserita in una scuola primaria di un Istituto Comprensivo operante alla periferia della città.

² Fa eccezione *Tutto chiaro?* i cui materiali didattici erano peraltro stati resi noti in occasione di incontri formativi negli anni precedenti. È opportuno ringraziare qui Elena Martinelli, del gruppo di redazione del volume, per gli scambi di idee sui problemi qui trattati.

di queste intenzioni che si è voluto definire “militante” il percorso didattico in questione nel titolo di questo contributo³.

1.2. Da dove si inizia

Un percorso didattico, d'altra parte, non muove da una bibliografia, ma dagli orientamenti educativi, culturali, etici degli insegnanti che lo realizzeranno – e ne sconta naturalmente i limiti. Ripensando al percorso di alfabetizzazione che discuteremo qui, si possono identificare due massime empiriche che lo hanno orientato:

- a) “imparano veramente solo quello che imparano da soli”;
- b) “quello che imparano non coincide con quello che insegniamo noi”.

Dove in a) “da soli” non significa *individualmente*, ma *senza l'aiuto diretto dell'insegnante*; e in b) “imparano” non significa “conoscono” ma *capiscono e sanno fare*.

La classe in questione era formata da 19 allievi, di cui 8 maschi e 11 femmine. Gli allievi di madrelingua non italiana erano 11, di cui 8 immigrati di seconda generazione già scolarizzati in Italia e 3 di recente immigrazione, non italofoeni. Come è normale in una classe esordiente alla primaria, c'erano grandi differenze tra i bambini riguardo alle conoscenze e alle capacità linguistiche, orali e scritte. Per assicurare a tutti le migliori opportunità si è cercato di progettare un percorso il più possibile flessibile, in cui ciascuno potesse utilizzare a suo modo gli stimoli ricevuti e avesse il tempo di maturare e di costruire il proprio approccio alla lingua scritta. Il percorso formale di alfabetizzazione è stato perciò sostenuto dalla costruzione di un contesto facilitante e motivante, in cui l'accesso spontaneo e frequente allo scritto fosse sostenuto dalla presenza di una piccola biblioteca di classe sempre accessibile e dalla disponibilità di materiali alfabetici costruiti in classe con cui attivare giochi liberi e guidati. (Figg. 1 e 2).

³ Portare a termine l'impegnativa progettazione ricostruita in queste pagine è stato possibile grazie alla produttiva cooperazione tra gli insegnanti che hanno operato sulla classe: Morena Mancini, Giulia Negroni, Angela Torsiello e in un secondo momento Rossana Messineo, oltre all'autore di queste pagine.



Figura 1: La grande A di foglie (settembre)



Figura 2: I bambini “leggono” un libro della biblioteca per costruire la casa delle fate (novembre)

Queste attività di familiarizzazione con lo scritto non sono state limitate ai primi giorni di lezione. Si sono estese, invece, all'intero anno scolastico, perché non sono state considerate un momento propedeutico, strumentale all'acquisizione dell'alfabeto, ma uno stimolo determinante all'appropriazione dell'uso scritto. Uno stimolo da riattivare e rinforzare costantemente in una fase in cui il bambino “sa che la lingua scritta esiste e che padroneggiarla significa possedere la chiave d'accesso a mondi simbolici per lui inaccessibili” e in

cui, di conseguenza, «la curiosità non si arresta alla soglia percettiva, ma si pro-
tende verso il segno e il significato» (Cisotto 2017: 18).

Il percorso di acquisizione delle competenze alfabetiche si è sostanzial-
mente basato sul cosiddetto metodo sintetico, così come viene sviluppato nella
grande maggioranza dei testi adozionali, incluso quello in uso nella classe: pre-
grafismo, conoscenza dell'alfabeto una lettera alla volta a partire dalle vocali,
formazione di sillabe e parole con le lettere note⁴. Tuttavia, si è cercato di car-
atterizzare il percorso adottando due principi: ogni compito doveva essere in
qualche modo significativo per i bambini; i fatti di lingua andavano trattati
esplicitamente, evidenziando i nessi tra orale e scritto e tra lettura e scrittura,
partendo dai fenomeni più semplici, evitando eccessive semplificazioni.

Le attività di lettura e scrittura, di conseguenza, sono state distinte fin
dalla fase di presentazione delle lettere alfabetiche nei primi giorni di scuola⁵.
Nella fase di lettura si è privilegiato il riconoscimento dell'aspetto grafico delle
lettere (Figg. 3, 4) e l'identificazione di suoni naturali che permettessero di
"leggerla" (Fig. 5). Nella fase di scrittura si è partiti invece dalla ricerca, indivi-
duale (Fig. 6) o collettiva (Fig. 7), di parole che si potessero scrivere con la let-
tera in questione.



Figura 3: Oggi leggiamo la E (ottobre)



Figura 4: Oggi leggiamo la F (novembre)



Figura 5: Oggi leggiamo la F (novembre), altra pagina

⁴ Il libro di testo in uso nella classe era: Alessandra Battaglia, Pierluigi Cigolini, Lucia Pascali, *Storie curiose. Il gatto, la strega, l'armadio*, vol 1, Torino, Pearson, 2016.

⁵ Indicazioni esplicite in questo senso vengono date anche da Calvani e Ventriglia (2017: 19-21): un lavoro che si presenta come testo dedicato al solo apprendimento della lettura, ma di fatto include un percorso di «apprendimento strumentale della lettura e della scrittura» (pp. 50-79), in cui vengono trattate questioni decisamente produttive e non ricettive, come la definizione di una «fase ortografica» (72-75) e la costruzione della «competenza grafica» (75-79).

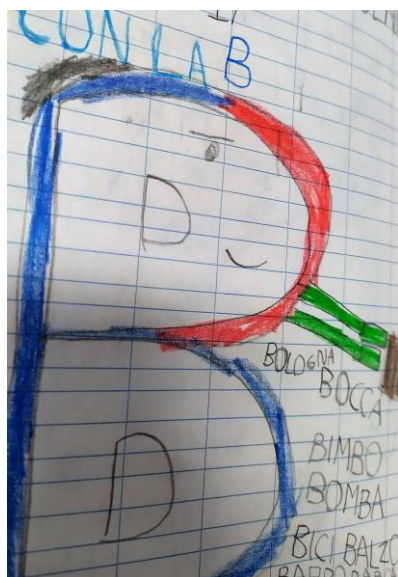


Figura 6: "Con la B" (gennaio)

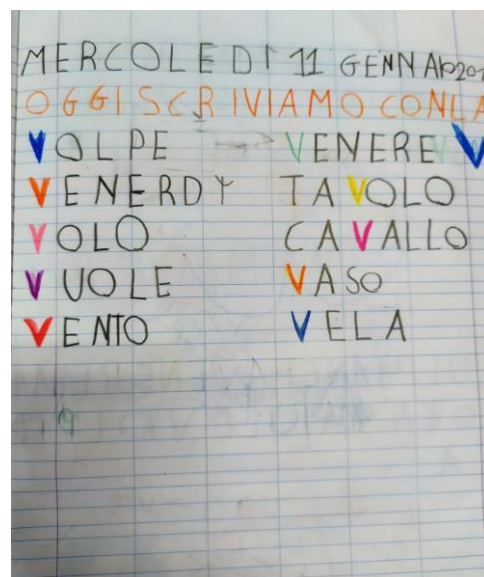


Figura 7: Oggi scriviamo con la V (gennaio)

Già nelle primissime fasi del lavoro è diventato chiaro che per essere coerenti con i principi di significatività e esplicitezza ora richiamati occorre rovesciare la diffusa prassi didattica sintetizzata in questa raccomandazione: «il metodo [...] va alleggerito da alcuni passaggi involuti, come l'enfasi sul "nome" alle letterine» (Calvani, Ventriglia 2017: 21). Per trattare suoni e lettere come fenomeni distinti e correlati (una lettera non è un suono) e non comunicare implicitamente l'idea che suoni e lettere siano la stessa cosa occorre invece individuare con chiarezza le lettere come segni visivi e quindi presentarle e richiamarle con il loro nome (ancora fig. 5). L'uso dei nomi delle lettere ha così aiutato a far diventare l'alfabeto un oggetto di conoscenza e di riflessione e non solo uno strumento da acquisire meccanicamente, per addestramento; inoltre, è stato considerato come circa metà delle lettere, anche in una lingua a ortografia definita "trasparente" come l'italiano, presentano corrispondenze multiple o sovrapposte con i suoni: il che, ci sembrava, avrebbe impedito di sviluppare un percorso uniforme e comprensibile sull'associazione grafema-fonema).⁶

⁶ Sul ruolo della conoscenza dei nomi di lettera di nell'apprendimento della lingua scritta la rassegna di Foulon (2005: 148) conclude che essa possa rappresentare un «supportive framework» per lo sviluppo della sensibilità ai fonemi («phonemic sensitivity»). Rilevante per il percorso didattico qui discusso ci sembra l'osservazione per cui «[letter name knowledge] offers the exciting potential for novice readers to discover letter-phoneme correspondence on their own» (Foulon 2005: 140, corsivo nostro). I risultati di ricerca presentati in Piasta, Wagner 2010 sono coerenti con l'ipotesi che l'insegnamento esplicito dei nomi di lettera sia efficace per annullare gli effetti dei limiti di elaborazione fonologica nell'apprendimento dei "suoni delle lettere" in bambini di tre-cinque anni: gli autori ritengono perciò che l'istruzione sui nomi

1.3. *Libero esame alla scuola primaria*

Per limitare l'attuazione delle prassi puramente strumentali veicolate da libri di testo che propongono un'attività didattica «tutta [...] predisposta nei minimi particolari» per un bambino «sempre impegnato in attività esecutive» (Loiero 2017: 70) e sollecitare invece i bambini a prendere decisioni e a provare a comprendere e interpretare autonomamente le pagine del libro si è scelto di *non spiegare mai* le consegne relative ai compiti contenuti nel manuale scolastico, ma di invitare gli studenti a elaborarli in autonomia, da soli o in gruppo, cercando di utilizzare le indicazioni e gli indizi che riuscivano a riconoscere (Figg. 8 e 9).

I bambini hanno imparato presto - come si vede nella documentazione qui presentata - a inventare soluzioni utilizzando gli indizi grafici, alfabetici e testuali presenti sulla pagina. Nemmeno il fatto che, da un certo punto in avanti, fosse lasciata agli allievi la scelta delle pagine da svolgere, e che quindi potessero scegliere attività riguardanti argomenti non ancora affrontati insieme, ha rappresentato un problema: ritornare sul problema successivamente, insieme a tutta la classe, ha consentito nuove riflessioni e scoperte e in definitiva una più consapevole acquisizione delle regole ortografiche.

Le pratiche di revisione e correzione sono state conseguenti: accettare e discutere il risultato senza pretendere di inquadrarlo in un rigido schema “corretto/errato”; valorizzare le differenti soluzioni allo stesso problema trovate da diversi bambini o gruppi; promuovere il confronto; non indicare mai *una* soluzione “giusta”. Lo sviluppo di questa pratica è stato il confronto reciproco sui risultati (Figg. 10 e 11), introdotto progressivamente nel corso dell'anno scolastico perché diventasse pratica abituale di verifica e correzione degli elaborati negli anni successivi.

La scelta di promuovere l'uso libero del libro di testo è stata adottata consapevolmente e ha rivestito una notevole importanza nel programma di lavoro della classe, perché ritenuta fortemente innovativa (gli insegnanti non erano a conoscenza di prassi analoghe allora, né sono state successivamente trovate informazioni in questo senso). C'era consapevolezza della scarsa conformità di una simile impostazione didattica con le caratteristiche dei libri in adozione disponibili (incluso quello effettivamente in uso nella classe), che propongono per lo più percorsi rigidi e ripetitivi⁷, in cui la guida dell'insegnante è indispensabile per approdare a esiti predefiniti⁸.

di lettera sia importante soprattutto per i bambini con rischio di difficoltà in lettura per cause fonologiche.

⁷ Il testo adottato nella classe (*Storie curiose*, cit.) presenta gli stessi esercizi nello stesso ordine per tutte le lettere dell'alfabeto, presentate una dopo l'altra.

⁸ Si veda l'approfondita analisi dei testi di prima alfabetizzazione in uso nella scuola trentina svolta da Paola Baratter in Castoldi, Chicco 2017: l'autrice rileva «l'approccio top-down», la «mancanza di personalizzazione» e l'assenza di «percorsi per una scrittura e lettura motivate»

Inventandoci un uso alternativo del libro di testo per migliorare la qualità dell'intervento didattico sul piano metodologico ci sembra di essere andati nella direzione individuata da Cisotto (2017: 26):

È possibile che sullo sviluppo delle competenze di lettura e scrittura, oltre al metodo per l'alfabetizzazione, eserciti un'influenza non trascurabile anche il metodo generale, in particolare l'adeguatezza dei compiti proposti, l'uso più o meno positivo della cognizione, la sensibilità verso i processi di elaborazione degli alunni e la stimolazione del potenziale di apprendimento.

L'elemento nuovo, nel nostro caso, è l'attivazione delle competenze degli studenti, una risorsa educativa messa in luce nei documenti programmatici della scuola, come le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (Miur 2012: 36)⁹:

La cura costante rivolta alla progressiva padronanza dell'italiano implica [...] che l'apprendimento della lingua italiana avvenga a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli allievi hanno già maturato.

Dare fiducia alla capacità degli studenti di affrontare e elaborare le pagine, dare tempo perché imparassero a farlo, accettare le loro soluzioni senza censure correttive¹⁰ e senza illuderli che fossero definitive: queste strategie sono state adottate per aiutare gli allievi a rendersi più competenti sfruttando quell'autonoma capacità di operare concettualmente sul testo che Ferreiro e Teberosky (1985: 64-65) hanno individuato nei bambini «molto prima di saper leggere».

fino a concludere: «l'impressione è che non venga dato sufficiente spazio alla libertà dell'insegnante e del bambino» (Baratter 2017: 98). Anche Calvani e Ventriglia (2017) dedicano un capitolo alla critica dei libri di testo per la scuola primaria, identificandone i limiti nell'uso simultaneo di troppi stimoli, codifiche alternative e immagini non sempre riconoscibili dai bambini dall'età di riferimento (30-32) e di testi che la maggior parte dei bambini non riescono a leggere da soli (38-39, 55). Meno convincente ci è sembrata la tendenza degli autori a motivare questi giudizi non in riferimento a categorie tecniche della didattica, ma evocando istanze valoriali generiche come il "buon senso" (28, 30, 38) o la "logica" (40). Colpiscono anche gli appelli ai pregi dei libri «del passato» (2017: 40), e alle asserite (ma non ricostruite) «radici nell'antichità» di determinati orientamenti (2017: 21, cfr. anche 2017: 15)

⁹ Converrà chiamare in causa qui anche le *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica* del Giscel (1975), dove suggeriscono di «partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo» (Tesi III). Il testo delle *Dieci tesi* si legge ora al link <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/> (ultima consultazione: 23.12.2019). Si rinvia inoltre all'edizione in volume più recente, con commenti: Loiero, Lugarini 2019.

¹⁰ «È solo a scuola che esiste un'unica risposta valida»: così Jean Foucambert (1981: 89), su cui torneremo.



Figura 8: Lavoro di gruppo sul libro di lettura (foto non datata)

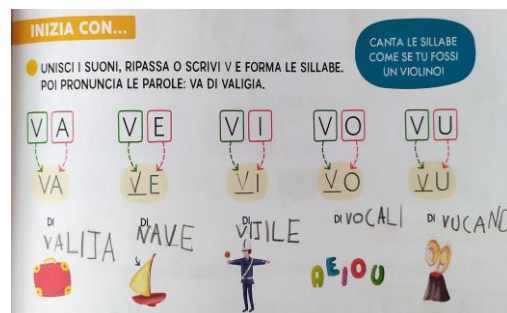


Figura 9: Elaborazione autonoma della consegna: il libro non chiede di scrivere le parole (documento non datato)



Figura 10: Diverse soluzioni allo stesso problema (documento non datato)

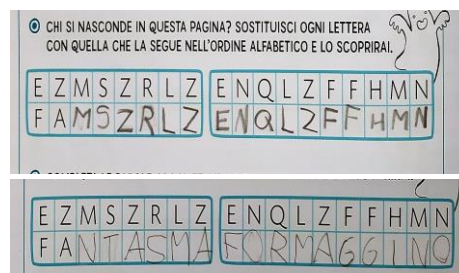


Figura 11: Anche qui, stesso problema e soluzioni diverse (documento non datato)

1.4. Il ruolo del gioco

I materiali alfabetici disponibili, soprattutto cartellini alfabetici e sillabici di diverse dimensioni, tutti realizzati in classe insieme ai bambini, sono stati usati sia per l'attività libera che per giochi strutturati come il *memory* (delle lettere e delle sillabe), le tombole, i giochi di riconoscimento e indovinamento (Figg. 12-14). Si è cercato di conservare al gioco il suo carattere gratuito e perciò di non riutilizzarne gli esiti per analisi successive o per fissazione di conoscenze alfabetiche (salvo naturalmente rispondere alle domande dei bambini). Il tempo dedicato al gioco è stato sottratto alle esercitazioni formali sulla lettura e sulla scrittura: non si è trattato tuttavia di una sostituzione integrale, ma di una modulazione delle attività, anche per controllare un rischio evidenziato nei materiali di ricerca IPRASE in Castoldi, Chicco 2017¹¹:

Quando la lettura e la scrittura diventano oggetto di insegnamento formale, può accadere che l'apprendimento del codice assuma le caratteristiche di un esercizio che impedisce ai bambini di pensare e ragionare sul codice alfabetico e sui testi (Rossi 2017: 123).

Oltre alle attività ludiche già ricordate, per stimolare il riconoscimento delle lettere, poi delle sillabe e infine delle parole sono state efficaci le gare di corsa alla lettera da fare in aula con le lettere da raggiungere scritte alla lavagna o in giardino con cartelli (Fig. 15). Molto apprezzati dai bambini, questi giochi (Fig. 15) hanno subito denunciato un difetto, che però è stato anche un vantaggio: i lettori meno esperti potevano facilmente identificare il cartello "giusto" seguendo quelli più esperti. Questa circostanza, se ha diminuito l'efficacia dello stimolo in termini di rigoroso riconoscimento dei simboli alfabetici, ha contribuito invece a motivare tutti e ha aiutato gli insegnanti a tenere sotto controllo la competitività (che si è comunque cercato di moderare usando comuni espedienti come organizzare le gare in modo da far vincere tutti almeno una volta, concludere l'attività con una vittoria collettiva e simili).

È importante chiarire che, nelle intenzioni degli insegnanti, questi giochi non avevano solo una funzione di intrattenimento, di alleggerimento dell'attività o di semplice stimolo motivazionale. Un invito a usare «corpo, voce, intonazione» a giocare «con i suoni e la loro rappresentazione grafica; [...] con letterine, cartoncini, alfabeti manuali» è per esempio presente anche in Calvani, Ventriglia 2017: 41, insieme a numerose indicazioni per la costruzione di «giochi divertenti» (2017: 18). Le puntuali esemplificazioni degli autori, però, disegnano un uso dei materiali di tipo esercitativo, costantemente diretto dall'insegnante, con esiti obbligati (2017: 68-69). Nel percorso qui esaminato, invece,

¹¹ Il volume curato da Mario Castoldi e Michela Chicco raccoglie contributi redatti come materiale istruttorio per una ricerca sul campo delle pratiche di alfabetizzazione nella scuola trentina promossa dall'Istituto per la ricerca e la sperimentazione educativa della Provincia Autonoma di Trento.

è prevalso il gioco libero, insieme a attività che non necessitassero di correzioni da parte dell'adulto, come il *memory* o le gare: il gioco ha avuto dunque un ruolo determinante nel processo di familiarizzazione descritto qui sopra in termini di attiva esplorazione della lingua scritta e delle sue componenti. Il confine tra gioco e compito, *almeno* nei primi anni della primaria, può (e in buona misura deve) rimanere fluido. Tra gioco e compito si sono collocate, così, attività rivelatesi determinanti nell'acquisizione delle abilità alfabetiche come la scrittura e la lettura dei nomi propri (Figg¹²) e la ricerca di singole lettere, sillabe e parole (assegnate oralmente) nei testi del libro di lettura (Fig. 18).



Figura 12: La scatola delle lettere (gennaio)

¹² Sul ruolo del nome proprio nell'attivazione dei conflitti cognitivi che portano i bambini a elaborare il funzionamento del sistema alfabetico, cfr. Ferreiro, Teberosky 1985: 259-269.



Figura 13: Il *memory* delle lettere (marzo)



Figura 14: Gioco libero con i cartellini alfabetici (gennaio)



Figura 15: La caccia alle sillabe (novembre)



Figura 16: Scriviamo i nostri nomi con i cartellini dell'alfabeto (novembre)



Figura 17: Come si chiamano queste farfalle? (febbraio)



Figura 18: Ricerca di parole nel testo (documento non datato)

1.5. Far funzionare l'alfabeto

La consapevolezza delle corrispondenze tra suoni e segni¹³ è stata dunque tematizzata nel percorso come obiettivo e non come premessa della capacità di leggere (o come “prerequisito”, termine comunque estraneo alla cultura didattica cui si è ispirato tutto il lavoro)¹⁴. Sul piano didattico il lavoro in classe cercava di rispondere alle esigenze sintetizzate così da Rossi (2017: 124):

¹³ Per una definizione di “consapevolezza fonologica” si rimanda a Calvani, Ventriglia 2017: 113-116.

¹⁴ Il modello sotteso alle scelte didattiche potrebbe essere avvicinato a quello dell'alfabetizzazione emergente (Cisotto 2017: 16; Pinto, Accorti Gamannossi, Camilloni 2017), alternativo a

Il riconoscimento del percorso concettuale del bambino [...] permette agli insegnanti di vedere negli alunni progressi dove prima vedevano errori.

Una volta assunto questo punto di vista, è stato possibile impostare in modo coerente anche il tema dell'errore, da intendere come «conoscenza non convenzionale, che spesso ha una sua ragione e una sua coerenza» (Pontecorvo-Noce 1985: XV)¹⁵. Per quanto riguarda la lettura, ne consegue una certa perdita di rilevanza di quelle indicazioni di metodo secondo le quali è opportuno assegnare in lettura solo parole e frasi formate da lettere già presentate¹⁶; inversamente, appare coerente con il percorso in esame l'accettazione dei risultati degli studenti come esiti provvisori, da rielaborare e discutere ma non da correggere in termini di correttezza formale¹⁷.

Si riteneva infatti che i conflitti cognitivi e i tentativi di interpretazione innescati dalla presenza di segni alfabetici sconosciuti avrebbero generato altrettante occasioni di imparare in autonomia, garantite da una pratica didattica che accogliesse le «previsioni [e] autocorrezioni» dei bambini, nella consapevolezza che «quando c'è il progresso, questo è sempre in relazione con la necessità di superare una situazione conflittuale» (Ferreiro, Teberosky 1985: 123).

Proprio alla fine dell'anno scolastico, per segnare i risultati raggiunti nella conoscenza delle lettere e dei suoni della lingua, sono stati realizzati i pannelli dei suoni dell'alfabeto (Fig. 19), in cui i bambini hanno rappresentato, in modo intuitivo e con l'impiego di oggetti e materiali, la corrispondenza di ogni lettera con uno o più suoni della lingua (un elastico da far scattare per produrre il suono della D, le bolle di sapone che scoppiano per la B, un palloncino che si sgonfia per la F...).

quello della consapevolezza fonologica laddove quest'ultimo vede nell'acquisizione dell'associazione fonema-grafema una premessa della lettura, l'altro in qualche modo una conseguenza. Non mancano peraltro ricerche e riflessioni che indicano come la capacità di riconoscere i suoni delle parole e operare con essi siano non una premessa, ma una conseguenza, diretta o indiretta, dell'alfabetizzazione. Senza considerare la lapidaria conclusione di Coltheart, Besner, Jonasson, Davelaar 1979: 504 («pre-lexical phonological recoding is not used in normal reading»), argomenti in questa direzione portano Castles, Coltheart 2004 (su cui vedi anche l'intervento di Hulme, Snowling, Caravolas, Carroll 2005). Si veda, con orientamenti analoghi, anche il contributo di Orsolini *et al.* 2003.

¹⁵ Cfr. anche Ferreiro, Teberosky 1985: 337.

¹⁶ Così ci pare si debba intendere la raccomandazione di Calvani: «non vanno mai mostrati elementi testuali se il bambino non possiede già il meccanismo per decodificarli» (Calvani, Ventriglia 2017: 20-21).

¹⁷ L'opportunità di accettare «pienamente» l'errore è asserita anche in Calvani, Ventriglia 2017: 21, anche se appare non del tutto in accordo con altre indicazioni didattiche degli autori, come quella ora citata di fornire ai bambini solo parole formate da lettere già note, che sembrano orientate invece a garantire un percorso di memorizzazione delle forme il più possibile esente da errori e inciampi.



Figura 19: I suoni dell'alfabeto (maggio)

1.6. Fare insieme, capire insieme

Il tipo di lavoro impostato con le attività che abbiamo visto fin qui, insieme alla scelta di limitare il più possibile l'intervento dell'insegnante in fase di "spiegazione" delle "consegne" rende necessario un approccio partecipato: oltre a svolgere gran parte delle attività in gruppi autogestiti, i bambini sono stati chiamati sistematicamente a guidare attività e a restituire alla classe i risultati del loro lavoro (Figg. 21 e 22). Questa organizzazione delle attività sembra trovare una certa consonanza con le indicazioni di diversi autori del volume IPRASE (Castoldi, Chicco 2017), convergenti nell'ipotesi di un passaggio graduale tra alfabetizzazione emergente e alfabetizzazione formale, in un percorso radicato nell'esperienza del bambino e risolto nell'incontro tra la «costruzione spontanea» del bambino e i processi formali che permettono l'acquisizione di «forme di consapevolezza» più strutturate e che «non [...] si sviluppano autonomamente» (Pinto, Accorti Gamannossi, Camilloni 2017: 44).

È un modello di articolazione dei percorsi di apprendimento della lingua scritta che suggerisce tra l'altro l'adozione di un approccio il più possibile integrato tra scuola dell'infanzia e primaria, senza cesure tra apprendimenti emergenti e formali. La scuola primaria ha molto da guadagnare mutuando raccomandazioni per la costruzione di «condizioni favorevoli per l'apprendimento di lettura e scrittura» come obiettivo dei «curricoli per l'alfabetizzazione emergente» (Cisotto 2017: 19): può così essere ridotto il gap segnalato da Cisotto con riferimento al

diverso significato di cui si connota un intervento volto al potenziamento della competenza fonologica nella scuola dell'infanzia e in quella primaria. Nel primo caso, esso rientra nel curriculum ordinario e può essere condotto con la levità e la forma ludica delle attività informali; se effettuato a scolarità avviata, assume il carattere dell'esercizio di tipo rimediativo (Cisotto 2017: 19)¹⁸.

Un altro elemento che si è rivelato facilitante per i bambini è stato il *setting* d'aula aperto e variabile: si è privilegiata la disposizione in cerchio o intorno a un unico lungo tavolo (Fig. 20), ma si sono lasciati liberi i bambini, ogni volta che questo era possibile, di sistemarsi nello spazio dell'aula nel modo che trovavano più adatto e confortevole per lo svolgimento del compito (Fig. 23).



Figura 20: Lettura in classe (maggio)

¹⁸ Considerazioni simili si possono svolgere a proposito degli scritti raccolti in Rossi, Pontecorvo 2017: perché le linee di lavoro individuate nei lavori di ricerca e innovazione presentati non dovrebbero prolungarsi nella scuola primaria? Processi di alfabetizzazione emergente quali quelli descritti in Teubal, Pontecorvo, Zazzera 2017 e in Zazzera, Rossi-Ciancamerla, Campagnano 2017 sembrano suscettibili di influenzare profondamente i percorsi formalizzati di apprendimento e potrebbero essere efficacemente rilanciati anche dopo i sei anni, a meno di non rassegnarsi all'idea che l'ingresso nella scuola primaria debba equivalere all'avvio di una didattica esclusivamente ricettiva e esecutiva.



Figura 21: Leggiamo le sillabe fatte con le foglie secche e il Vinavil (novembre)



Figura 22: I bambini guidano la lettura di sillabe alla lavagna (gennaio)



Figura 23: Disposizione libera in aula (foto non datata)

1.7. Compiti a casa

Un altro strumento ideato per promuovere la familiarizzazione con i segni della scrittura è stata l'assegnazione di compiti a casa che comportavano la realizzazione di lettere con una caratteristica fantastica, talvolta legata alle caratteristiche dei suoni o alla forma della lettera (Figg. 24-27). Un "alfabeto secondo noi" da fabbricare a casa e condividere a scuola secondo precise consegne: costruire le F colorate, S serpente, le R con la faccia, le B enormi, le Z rumorose... L'idea, probabilmente, è stata una conseguenza dell'impostazione dei compiti a casa: questi, oltre a essere sempre tali da poter essere svolti autonomamente dai bambini, sono stati assegnati oralmente fino alla fine dell'anno scolastico, evitando una mediazione scritta incompatibile con le competenze dei bambini.



Figura 24: Le F colorate e le S serpente

Figura 25: le Z rumorose

Figura 26: Le B enormi

Figura 27: Le H trasparenti

2. I bisogni linguistici del lettore bambino. Competenze da integrare

È possibile che la descrizione del percorso didattico svolta fin qui abbia indotto a sovrastimare il peso della dimensione ludica entro un percorso in cui invece, inevitabilmente, hanno avuto una parte importante le ben note esercitazioni a tavolino: aste e dettati, copie e compitazioni, anche se ci si augura di aver contenuto tutto questo nei limiti dell'esercizio necessario e soprattutto di avere tolto centralità a queste attività di servizio. E di avere così dato peso al percorso di elaborazione in proprio del funzionamento della lingua scritta, al lavoro di comprensione dei bambini, all'attivazione delle loro competenze.

Alla radice di tutto il percorso didattico non c'era, infatti, l'intenzione di costruire una didattica ludica e accattivante, ma la convinzione che il percorso di prima alfabetizzazione andasse connesso in qualche modo all'apprendimento della lettura per la comprensione. A tutte le scelte era sottesa un'ipotesi di lavoro che si può formulare così: il processo di alfabetizzazione non è neutro rispetto alla costruzione della capacità di comprendere il testo; di conseguenza, fin dalle prime fasi dell'apprendimento della lingua scritta gli studenti vanno guidati all'incontro, sia pure mediato e parziale, con i fenomeni testuali.

Il nesso tra prima alfabetizzazione e costruzione della competenza testuale rimane piuttosto in ombra nella ricerca, nei curricoli educativi e nei libri scolastici. Non si hanno a disposizione – a nostra conoscenza – manuali, guide

o altri strumenti per l'insegnante che siano dedicati a coniugare le due dimensioni della lettura: o si parla di imparare l'alfabeto, o si parla di testi da capire¹⁹. Le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (Miur 2012: 36) propongono una «alfabetizzazione funzionale», orale e scritta, in cui la distinzione tra le abilità di decodifica e abilità di comprensione e produzione testuale è marcata: «da una parte, padroneggiare le tecniche di lettura e scrittura, dall'altra imparare a comprendere e a produrre significati attraverso la lingua scritta». La dicotomia si ripropone significativamente quando si passa agli orientamenti didattici sulla scrittura: «L'acquisizione della competenza strumentale [...] entro i primi due anni di scuola, comporta una costante attenzione alle abilità grafico-manuali e alla correttezza ortografica. Questo indispensabile apprendistato non esaurisce la complessità dell'insegnare e dell'imparare a scrivere ma ne costituisce il necessario *requisito*» (37, corsivi nostri).

Riaffiora anche nelle *Indicazioni*, dunque, l'idea che le capacità alfabetiche (e fonologiche) siano semplici "requisiti", premesse indispensabili ma povere, da esaurire in fretta nei primi due anni di scuola per non ritornarci mai più (salvo i casi difficili); e che solo dopo si possa iniziare davvero a leggere per capire, a scrivere per dire. Anche i libri di testo rinforzano questa partizione riproponendola fin nella suddivisione del percorso in un volume di "metodo" o "propedeutica", destinato all'apprendimento dell'alfabeto, e uno di "letture", dedicato evidentemente all'uso delle capacità acquisite studiando sul primo²⁰.

E il problema non è nuovo, se in un articolo del 1982 Daniela Bertocchi poteva scrivere (e difficilmente si potrebbe non sottoscrivere oggi):

Credo che non sia azzardato affermare che, ancora oggi, nella maggior parte delle scuole non c'è *insegnamento* della lettura dopo la conclusione del ciclo elementare (e non infrequentemente dopo la conclusione del primo ciclo elementare). Si *legge*, non si *insegna* a leggere. Ciò dipende dal fatto che della lettura, implicitamente, si considera come "insegnabile" solo la capacità tecnica di decodificazione dei segni grafici, rispetto alla quale, infatti, esiste un preciso ed organico curriculum (Bertocchi 2015: 79, corsivi dell'autore).

La consuetudine scolastica che vuole il percorso di alfabetizzazione *strumentale* separato dall'apprendimento della comprensione e integralmente svolto nei primi due anni della scuola primaria trova inoltre conferme in una

¹⁹ Una parziale eccezione è il percorso di lettura a domande intercalate proposto in Colombo 2002: 14-23.

²⁰ Un'impostazione che si può considerare pressoché universale. L'esame di una ventina di libri di testo per la scuola primaria proposti in adozione nell'anno scolastico in corso non ha permesso a chi scrive di individuarne nessuno che non presentasse la distinzione tra "metodo" e "lettura" in volumi separati. Così anche i volumi esaminati da Baratter (2017) e Loiero (2017).

letteratura scientifica che promuove – e anzi prescrive – metodi e approcci unilateralmente schiacciati sul versante della decifrazione, vista come *unica* strada per l'apprendimento della lingua scritta.

Secondo questi orientamenti insegnare a leggere è un «problema [...] chiuso» (Calvani, Ventriglia 2017: 7), un insieme di «questions [...] fermement résolues» (Dehaene 2007: 423): «Tous les enfants, quelle que soit leur origine sociale, bénéficient d'un apprentissage explicite et le plus précoce possible des correspondances entre lettres et sons *du langage*» (Dehaene 2007: 423, corsivo nostro). Si disegna così un percorso lineare e obbligato, al di fuori del quale non ci sono che “errori da evitare”, tanto che su questo punto «expérimenter ou [...] exercer sa liberté d'enseignant, serait criminel» (Dehaene 2007: 423).

Gli strumenti da privilegiare, con il supporto di tali rassicuranti e autorevoli prescrizioni scientifiche, corrispondono almeno apparentemente proprio alle pratiche più familiari: a cooperare virtuosamente alla costruzione delle competenze fonologiche e alfabetiche sembrano poter essere proprio il dettato, la sillabazione, la lettura a voce alta, la memorizzazione dei caratteri alfabetiche e delle corrispondenze tra lettere e suoni. La ricerca finisce per rinforzare le prassi abitudinarie²¹.

Non è nuova, in compenso, nemmeno la consapevolezza delle opportunità educative offerte dalla proposta di una didattica del testo. Una consapevolezza presente, già in anni lontani, negli esponenti di una scuola e di una ricerca innervate da atteggiamenti militanti che possono sembrare fuori tempo e invece sono una ragione di forza e pertinenza all'oggi, almeno per chi non accetta le cose come sono. «Verso una prospettiva testuale» si spingeva – e con i mezzi del 1981 – il lavoro di Cardinale e Giachino (1981: 33), in cui l'idea che «leggere non è tanto “trarre il senso da...” quanto piuttosto “dare un significato a...”» si chiarisce così:

L'attività semiologica messa in atto nella lettura [...] implica [...] una ricerca sistematica del significato, attraverso ipotesi e anticipazioni, in un contesto di continua interazione con gli adulti e con la comunità (Cardinale, Giachino 1981: 54-55)²².

²¹ Sul funzionamento delle pratiche didattiche consuetudinarie si veda la ricerca di Elisa Farina (2017) sull'uso del dettato, presentata in Rossi, Pontecorvo 2017.

²² Cardinale e Giachino stabiliscono un fecondo dialogo con i lavori di Jean Foucambert, che a sua volta mette al centro la dimensione testuale della lettura («il testo è là» Foucambert 1981: 106; sulla didattica della comprensione: Foucambert 1981: 133). Di Foucambert (1981: 42-43) andrà qui richiamata anche la concezione della lettura come «pratica», da apprendere dunque come tale: «Se la situazione non è una situazione reale di lettura, il bambino non imparerà una vera e propria lettura». Sui lavori di Foucambert cfr. le osservazioni di Ferreiro e Teberosky (1985: 330-331). Tra l'altro, le autrici individuano acutamente nell'“enfasi” un carattere

Sono piste²³ da ripercorrere, partendo anche da un'idea di alfabetizzazione come processo «articolato», «situato», non riducibile alle «sole abilità di codifica e decodifica» (Cisotto 2017: 13): con fiducia nelle competenze e nella partecipazione dei bambini, capaci di una costruzione «reale e intelligente» di quell'«oggetto, culturale per eccellenza», che è la lingua scritta (Ferreiro, Teberosky 1985: 325).

3. Tra l'alfabeto e il testo: una verifica

Proviamo ora a verificare in termini operativi l'ipotesi di partenza mediante l'identificazione della corrispondenza tra i diversi aspetti del percorso qui ricostruito e quelle componenti di una competenza testuale ricettiva cui i primi dovrebbero aver concorso. Utilizzeremo un modello empirico, quello presentato in *Tutto chiaro* del Gruppo di lavoro "Non solo Dsa" (2016)²⁴. Gli autori di *Tutto chiaro* hanno elaborato materiali e percorsi per una comprensione testuale intesa come un processo molteplice, sviluppato su più piani, in cui testo e abilità del lettore interagiscono in modo complesso. In particolare, hanno individuato un *set* di sette componenti del lavoro del lettore (Gruppo di lavoro "Non solo Dsa" 2016: 6):

- a) processi cognitivi aspecifici (per esempio le inferenze);
- b) competenze linguistiche;
- c) abilità di decifrazione a livello fonico-grafico;
- d) strategie per orientarsi nel testo e per raccogliere le informazioni;
- e) conoscenze enciclopediche;
- f) conoscenza di *frame* e *script*;
- g) conoscenza delle tipologie testuali.

È possibile ricondurre le pratiche caratterizzanti del percorso didattico qui discusso a queste componenti e verificare così l'efficacia di tali pratiche in relazione all'obiettivo di avviare la costruzione della capacità di comprendere

determinante e anche in qualche modo problematico dei percorsi argomentativi di Foucault.

²³ Sull'opportunità e sulla fattibilità dell'integrazione nei curricoli di un punto di vista radicalmente testuale, con riferimento a competenze dello studente in tema di segni, codici e testi, si vedano i programmi presentati da Gensini (1991) e Petöfi (1991), ambiziosi quanto rimasti fuori da ogni elaborazione curricolare: I termini del problema erano stati già posti da Cardinale e Giachino (1981: 54-55).

²⁴ Il volume è stato realizzato da un gruppo di componenti del Giscel (Gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica costituito in seno alla Società di linguistica italiana) con la consulenza di esperti dell'AID (Associazione Italiana Dislessia); il coordinamento del lavoro è di Daniela Bertocchi, Adriano Colombo e Elena Martinelli. È stato scelto qui come riferimento perché ne è in programma l'utilizzo in classe negli anni successivi.

testi fin dalla fase di prima alfabetizzazione. Si ritiene che l'accesso libero e frequente ai libri della biblioteca di classe, ad esempio, possa aver contribuito (insieme all'ascolto di storie lette dall'insegnante) allo sviluppo di *iniziali* capacità di orientamento testuale, di previsione degli sviluppi narrativi o argomentativi di un testo, di riconoscimento delle tipologie testuali. Ricadute sulla capacità di orientarsi nel testo dovrebbero essere state ottenute – insieme all'attività basilare di raccolta di informazioni – con la ricerca nel testo di singole lettere, poi di sillabe e infine di parole indicate oralmente. La distinzione tra lettura e scrittura e l'uso dei nomi di lettera sono stati altrettanti modi di sostenere una profonda comprensione autonoma della natura del codice alfabetico; ci si augura che abbia aiutato i bambini a comprendere progressivamente che la lettera non "è" un suono, ma lo rappresenta. L'uso libero del libro di testo ha consentito a ciascuno di svolgere le attività secondo il livello di sviluppo raggiunto, rispettando le diverse modalità di concettualizzazione dello scritto.

Infine, va rivendicato un ruolo nell'avvio della costruzione della capacità di comprendere testi anche ai caratteri dell'azione didattica: modalità collettive di elaborazione dei compiti, autogestione di momenti della lezione, impronta ludica (si spera autentica) di molte attività.

Si può obiettare che attività ludiche, empatia, risorse motivazionali possono servire anche a approcci diversi:

Il tradizionale LA, LE, LI, LO, LU [...] è stato visto come il simbolo di una coercizione inaccettabile perpetrata sul bambino identificando erroneamente il contesto in cui il metodo alfabetico si è collocato (clima punitivo, selettivo della scuola) con il metodo in sé. Sono stati cercati percorsi diversi [...] senza considerare che il metodo alfabetico può essere tradotto in giochi divertenti, capaci di gratificare il bambino (Calvani, Ventriglia 2017: 18).

Resterà legittimo, anche senza identificare metodo e sistema educativo, quantomeno ipotizzare che se un certo tipo di istruzione (ha) pratica(to) certi approcci anziché altri è perché li trova(va) adatti ai suoi fini, o almeno non contraddittori. Introdurre *giochi divertenti* cambia le cose? E quanto?

Vale la pena richiamare le parole di Bruno Ciari (2012: 11-13), uno che non ha certo avuto paura di partire alla ricerca di "percorsi diversi":

Le tecniche [...] non sono procedimenti neutri. [...] La tecnica non è altro che la *realizzazione* dei valori.

Le scelte didattiche generali richiamate qui sopra (che, se pure non ambiscono a fondare delle "tecniche", hanno almeno istituito sul campo alcune pratiche inedite) sono state coerenti con gli scopi didattici concreti (connettere alfabetizzazione e comprensione testuale) non perché divertenti e motivanti, ma perché hanno favorito il libero confronto dei bambini con il materiale

scritto in alternativa all'apprendimento di un sapere già dato; hanno consentito la ricerca autonoma di soluzioni pratiche invece dell'applicazione di istruzioni e definizioni assegnate; hanno promosso la costruzione del significato al posto della ripetizione del detto. Non si trattava dunque di porre questioni valoriali astratte (certo, qui pure quelle hanno il loro peso), ma di proporre attività coerenti con l'idea di lettore che si aveva in mente: un lettore che scopre e risolve problemi, fa ipotesi e le verifica, costruisce attivamente un significato del testo che non preesiste alla lettura. Ci abbiamo provato.

Riferimenti bibliografici

- Baratter, Paola (2017), *Analisi critica dei libri di testo e dei sussidi didattici maggiormente utilizzati nella realtà della scuola trentina per il primo insegnamento della lettoscrittura*, in Castoldi, Chicco 2017: 81-100.
- Bertocchi, Daniela (2015), *Curricolo di lettura, lettura nel curricolo*, in *I fili di un discorso. Scritti di educazione linguistica*, a cura di Adriano Colombo, Edoardo Lugarini, Saeda Pozzi, Roma, Aracne, pp. 77-103 (ed. originale in *Insegnare la lingua. La comprensione del testo*, a cura di Graziella Pozzo, Milano, Bruno Mondadori, 1982, pp. 15-37).
- Calvani, Antonio – Ventriglia, Luciana (2017), *Insegnare a leggere ai bambini. Gli errori da evitare*, Roma, Carocci.
- Cardinale, Ugo – Giachino, Silvana (1981), *La lettura*, Bologna, Zanichelli.
- Castles, Anne – Coltheart, Max (2004), *Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?*, in «Cognition», 91, pp. 77-111.
- Castoldi, Marco – Chicco, Michela (a cura di) (2017), *Imparare a leggere e scrivere. Lo stato dell'arte*, Rovereto, IPRASE.
- Ciari, Bruno (2012), *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Edizioni dell'Asino (ed. orig. Roma, Editori Riuniti, 1961).
- Cisotto, Lerida (2017), *Stato dell'arte della letteratura in ambito didattico ed educativo sull'insegnamento della lettura e della scrittura nel nostro Paese*, in Castoldi, Chicco 2017: 13-28.
- Colombo, Adriano (2002), *Leggere. Capire e non capire*, Bologna, Zanichelli.
- Coltheart, Max – Besner, Derek – Jonasson, Jon Torfi – Davelaar, Eileen (1979), *Phonological encoding in the lexical decision task*, in «Quarterly Journal of Experimental Psychology», 31, pp. 489-507.

- Dehaene, Stanislas (2007), *Les neurones de la lecture*, Paris, Odile Jacob (trad. it. di Corrado Sinigaglia, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2009).
- Ferreiro, Emilia – Teberosky, Ana (1985), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, trad. it. di Grazia Noce, Firenze, Giunti Barbèra (ed. orig. Messico, Siglo XXI, 1979).
- Foucambert, Jean (1981), *Come si impara a leggere. La lingua scritta come codice autonomo rispetto alla lingua orale*, trad. it. di Francesca Rotondo, Milano, Emme Edizioni (ed. orig. Paris, Sermap, 1976).
- Foulin, Jean Noel (2005), *Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read?*, in «Reading and Writing», 18, pp. 129-155.
- Gensini, Stefano (1991), *Il problema semiotico del testo tra ricerca e didattica*, in *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, a cura di Paola Desideri, Firenze, La Nuova Italia, pp. 69-91.
- Gruppo di lavoro “Non solo Dsa” (2016), *Tutto chiaro? Materiali e percorsi per la comprensione dei testi*, s.l., s.e. (print in demand su lulu.com).
- Hulme, Charles – Snowling, Margaret – Caravolas, Marketa – Carroll, Julia (2005), *Phonological skills are (probably) one cause of success in learning to read: a comment on Castles and Coltheart*, in «Scientific Studies of Reading», 9/4, pp. 351-365.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione* (2012), D.M. 16 novembre 2012 n. 254, in «Annali della pubblica istruzione», 88/n. speciale (http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf, ultima consultazione: 23.12.2019).
- Loiero, Silvana (2017), *Ricognizione critica relativa a libri di testo e sussidi didattici diffusi nella scuola italiana per il primo insegnamento della letto-scrittura*, in Castoldi, Chicco 2017: 61-78.
- Loiero, Silvana – Lugarini, Edoardo (a cura di) (2019), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Firenze, Cesati.
- Orsolini, Margherita – Fanari, Rachele – Serra, Giulia – Cioce, Roberta – Rotondi, Alessandra – Dassisti, Angela – Maronato, Cristina (2003), *Primi progressi nell’apprendimento della lettura: una riconsiderazione del ruolo della consapevolezza fonologica*, in «Psicologia clinica dello sviluppo», VII/3, pp. 403-436.

- Petőfi, János (1991), *Testologia semiotica e didattica*, in *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, a cura di Paola Desideri, Firenze, La Nuova Italia, pp. 7-23.
- Piasta, Shayne B. – Wagner, Richard K (2010), *Learning Letter Names and Sounds: Effects of Instruction, Letter type, and Phonological Processing Skill*, in «*Journal of Experimental Child Psychology*», 105/4, pp. 324-344.
- Pinto, Giuliana – Accorsi Gamannossi, Beatrice, Camilloni, Monica (2017), *Percorsi di alfabetizzazione emergente: la competenza notazionale*, in Castoldi, Chicco 2017: 29-46.
- Pontecorvo, Clotilde – Noce, Grazia (1985), *Il bambino e la lingua scritta*, in Ferreiro, Teberoski 1985: V-XXII.
- Rossi, Franca (2017), *Ricognizione sulle pratiche di insegnamento di lettura e scrittura*, in Calstoldi, Chicco 2017: 123-138.
- Rossi, Franca – Pontecorvo, Clotilde (a cura di) (2017), *Prima alfabetizzazione. Tra percorsi di ricerca e innovazioni educative*, Roma, Valore Italiano.
- Teubal, Eva – Pontecorvo, Clotilde – Zazzera, Ilaria (2017), *Testi grafici: strumenti per potenziare le capacità cognitive di bambino dai 3 ai 5 anni*, in Rossi, Pontecorvo 2017: 11-26.
- Zazzera, Ilaria – Rossi, Franca – Ciancamerla, Claudia – Campagnano, Ruben (2017), *Cominciare a scrivere prima di qualsiasi insegnamento sistematico in contesti con due sistemi di scrittura*, in Rossi, Pontecorvo 2017: 27-38.
-

Scrivere una fiaba col *coding*: una sperimentazione didattica con Scratch

GABRIELE CATANI

Creating a fairy tale through computer coding: a didactic experiment with Scratch

This study examines the repercussions of computer coding activities, introduced several years ago in the Italian schools, for linguistic education. In particular, the article describes an experiment conducted in a lower secondary school, where a fairy tale, which had already been analysed by Propp as a linguistic algorithm, was coded in its single events by using a programming language with blocks in the programming environment Scratch. Subsequently, the instructions contained in the source code in blocks were “translated” into Italian and turned into a narrative by the students.

Il contributo è dedicato alle ricadute per l’educazione linguistica delle attività di *coding*, da qualche anno introdotte nella scuola italiana. Si dà conto in particolare di una sperimentazione condotta in una scuola secondaria di primo grado sulla fiaba, già analizzata da Propp come una sorta di un algoritmo linguistico, che è stato quindi possibile programmare nei suoi singoli eventi attraverso un linguaggio di programmazione a blocchi attraverso l’ambiente di programmazione Scratch; successivamente le istruzioni contenute nel codice sorgente a blocchi sono state “tradotte” in lingua italiana e rese in forma narrativa dagli studenti.

GABRIELE CATANI (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, 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.

1. Linguaggio di programmazione e linguaggio naturale: analogie per l'apprendimento linguistico

1.1. Il codice come lingua

1.1.1. *Coding* e materie umanistiche

Si definisce *coding* la fase finale del processo di programmazione informatica, che consiste nello scrivere il codice sorgente in un dato linguaggio che il computer riesce a interpretare. In ambito scolastico odierno, fare *coding* attraverso l'utilizzo di determinati strumenti ha assunto un diverso significato, legato alla possibilità di sviluppare negli studenti un insieme di abilità legato al lavoro didattico sul cosiddetto "pensiero computazionale". Si è giunti a questo concetto, ideato da Seymour Papert per primo negli anni Novanta, a partire da un approccio costruzionista all'apprendimento trasversale a tutte le materie, come oggi sono trasversali a ogni disciplina scolastica le attività di *coding* e robotica proposte a scuola o in strutture specializzate. Tuttavia, non si hanno ancora dati su quanto l'apprendimento del pensiero computazionale influenzi le prestazioni scolastiche; inoltre, per quanto riguarda l'Italia, le esperienze condivise in rete di attività di *coding* svolte a scuola sono poche e legate soprattutto a iniziative di singoli insegnanti.

Per quanto riguarda le discipline umanistiche ci sono alcuni esempi di uso di ambienti di programmazione come Scratch e Minecraft nell'ambito di varie discipline scolastiche attraverso lo *storytelling* o il gioco: entrambe sono piattaforme che impiegano un linguaggio di programmazione facilitato che permette a bambini e ragazzi di comprendere il pensiero computazionale¹. In Italia, nel 2019, il Progetto "Programma il Futuro" ha bandito il concorso aperto a tutte le scuole "Programma una storia", allo scopo di incentivare gli studenti a "programmare" un'opera letteraria².

C'è però qualcosa di più profondo che potrebbe legare l'insegnamento della lingua italiana al *coding*: il codice sorgente e la lingua italiana (come qualsiasi altra lingua naturale) sono due diversi tipi di linguaggio ma condividono alcune interessanti caratteristiche. Stefano Penge, autore del libro *Lingua, coding e creatività. Fare coding con le materie umanistiche* (2018) afferma che c'è stretta un rapporto stretto fra codice di programmazione e lingua:

¹ Si vedano i progetti e i post presenti nelle *community* per insegnanti e educatori di Scratch e Minecraft: <http://scratched.gse.harvard.edu/index.html> e <https://education.minecraft-net/blog/> (ultima consultazione: 15.02.2020).

² <https://programmmailfuturo.it/progetto/archivio/concorso-2019> (ultima consultazione: 15.02.2020).

Perché al di là della supposta maggiore facilità dello spostare blocchi anziché scrivere parole, c'è una parentela forte tra la scrittura di un codice sorgente e la scrittura di un testo di altro genere. [...] Chi progetta un programma ha in testa qualcosa che assomiglia al plot di un romanzo: immagina personaggi, scenari, colpi di scena, epiloghi felici o infelici. [...] Se è vero – e non è ancora stato dimostrato – che tutti dovrebbero saper programmare, è altrettanto vero che chi programma dovrebbe saper immaginare e scrivere una storia. Altrimenti non farebbe che mettere meccanicamente in sequenza istruzioni, e questo, ahimé, non ha mai portato da nessuna parte (Penge 2018: 41-42).

Sarebbe quindi possibile scrivere un testo narrativo in linguaggio di programmazione? Cosa accadrebbe se nell'ora di Italiano si ragionasse sulle modalità di espressione della propria lingua sfruttando come spunto di riflessione il *coding*?

1.1.2. Linguaggio di programmazione e linguaggio naturale a confronto

Il pensiero computazionale insegnato a scuola si basa su concetti propri dei linguaggi di programmazione a paradigma imperativo, in cui rientrano attualmente quelli più diffusi e utilizzati. Dato che le istruzioni vengono svolte secondo un ordine prestabilito, quindi in maniera algoritmica, si definisce un linguaggio di programmazione come la descrizione di un algoritmo. I linguaggi di programmazione di alto livello sono ritenuti linguaggi vicini a quello umano perché contengono parole di una lingua umana (quasi sempre l'inglese) e perché seguono logiche a noi familiari. I linguaggi adoperati comunemente dai programmatori sono tutti di alto livello in quanto sarebbe molto difficile per un essere umano dialogare con il computer direttamente in linguaggio macchina. Non sarebbe altresì possibile programmare direttamente in lingua naturale: diversi studi condotti sin dalla nascita del computer e recenti esperimenti hanno confermato che non è conveniente in termini di efficacia programmare adoperando esclusivamente la lingua naturale (Good, Howland 2017: 78-92).

La differenza più importante tra codici e lingua riguarda il significato delle parole in base al contesto. Nel caso dei linguaggi di programmazione, a una data costruzione sintattica corrisponde uno e un solo significato; ciò significa che le istruzioni che compongono il codice devono avere un significato univoco, mentre il linguaggio naturale è ricco di sfumature, allusioni e ambiguità: ad esempio la parola *porta* potrebbe indicare sia un nome che un verbo. Ogni linguaggio artificiale è inoltre un sistema lessicale chiuso, a meno che non vi sia la volontà esplicita di introdurre nuove parole, mentre le lingue umane sono aperte a nuove entrate lessicali e si mescolano fra loro, importando parole e modi di dire da una lingua all'altra. Le lingue, dunque, nascono, evolvono e cambiano in maniera appunto naturale nel corso del tempo.

D'altro canto, ci sono anche importanti somiglianze, la cui individuazione è stata determinante nell'ideazione della sperimentazione didattica di seguito descritta.

Innanzitutto, le caratteristiche fondamentali dei programmi costruiti mediante programmazione strutturata, una delle metodologie di progettazione e sviluppo di programmi più utilizzata, sono le stesse di cui necessita un qualsiasi testo scritto in lingua naturale: leggibilità, documentabilità (l'autore può spiegare significato e motivazione delle scelte), modificabilità e provabilità (il programma deve facilitare le attività di *testing* e *debugging*, cioè il controllo della correttezza sintattica e concettuale) (Chianese *et al.* 2017: 115). La regola fondamentale per ottenere programmi di buona qualità consiste nell'eliminare i particolari che inficiano la sua costruzione logica, e quindi la sua comprensibilità, così come accade quando si corregge una bozza di un testo scritto.

Inoltre, gli algoritmi adottano dei concetti presenti nel cervello umano e di conseguenza nel linguaggio naturale. Le strutture di controllo di sequenza, iterazione e condizione sono proprie anche del nostro modo di esprimerci. In una sequenza, le azioni sono svolte una di seguito all'altra, mentre il costrutto iterativo prevede che una certa azione debba essere eseguita un certo numero di volte o all'infinito; infine, il costrutto di selezione stabilisce che alcune azioni accadono se si verifica una certa condizione: tipicamente un linguaggio di programmazione si esprime con *if... then*, mentre viene introdotta una proposizione disgiuntiva nel caso in cui l'istruzione dia luogo a due azioni distinte con l'aggiunta di *else*. Si pensi a quando nella nostra lingua mettiamo in sequenza più informazioni, così che abbiamo bisogno di virgole e congiunzioni, a quando necessitiamo di ripetere un'operazione e a quando vogliamo esprimere un rapporto di causa-effetto in un periodo ipotetico.

La terza considerazione riguarda il particolare linguaggio intermedio fra uomo e macchina, detto "pseudocodice" o "pseudolinguaggio". Impiegato dai programmatori in fase di progettazione del programma da sviluppare, questo consente un confronto diretto con la lingua naturale, in quanto funge da ponte fra i due tipi di idioma. È indipendente da lessico, sintassi e semantica di uno specifico linguaggio: ciò lascia molto spazio al linguaggio naturale, poiché i programmatori pensano nella propria lingua madre. Lo pseudocodice è di grande aiuto nel processo di raffinamento, attraverso il quale si trasforma un'istruzione non elementare (un'istruzione in linguaggio naturale) in una serie di istruzioni elementari (di comprensione per l'esecutore, cioè il computer). L'algoritmo dunque viene espresso in un primo momento usando il linguaggio naturale, finché l'istruzione non elementare, ad esempio un diagramma di flusso scritto in lingua naturale, viene scomposta per raffinamenti successivi (Chianese *et al.* 2017: 106).

Le maggiori affinità fra linguaggio di programmazione e linguaggio naturale si riscontrano nei linguaggi a paradigma logico come Prolog, nato nel

1972³. In Prolog il problema viene rappresentato evidenziando le connessioni logiche tra *fatti, regole e obiettivi*, ma non viene indicata una procedura per risolverlo. Ciò significa che il problema viene espresso in forma logica anziché per mezzo di un algoritmo. Uno studio del 2014 pubblicato sul «Journal of Information Technology Education» (Ragonis, Shilo 2014) ha evidenziato le analogie fra la struttura di un testo argomentativo e quella del codice sorgente scritto con Prolog. Gli autori hanno notato che le abilità astratte richieste per la comprensione di testi argomentativi sono simili a quelle richieste per formalizzare problemi in un linguaggio di programmazione logica: dato che un testo argomentativo e la programmazione logica si fondano sulle stesse strutture elementari, la loro padronanza potrebbe permettere agli studenti di aumentare la loro capacità di comprensione di entrambi i tipi di testo, se si considera il codice come tale (Ragonis, Shilo 2014: 74).

1.1.3. Coding e linguaggio presso i laboratori didattici della Fondazione Golinelli

Mitchel Resnick (2018: 14-20), inventore di Scratch, sostiene che l'adulto dovrebbe reimparare ad apprendere come quando frequentava la scuola d'infanzia, cioè attraverso la sperimentazione per prove e errori, l'imparare facendo e sbagliando. Questa prospettiva sembra trovare qualche riscontro anche nel documento ufficiale *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (MIUR 2018: 13), in cui si legge che «lingua e matematica, apparentate, sono alla base del pensiero computazionale», affermazione che dà una base di fondatezza didattica alle interrelazioni fra codice e lingua naturale, oggetto di questo contributo.

Il contesto in cui è stato possibile maturare le idee qui presentate è legato a uno stage presso l'Area Scuola della Fondazione Golinelli di Bologna da ottobre 2018 a gennaio 2019, in cui è stato possibile partecipare come osservatore a diversi laboratori di *coding* rivolti a bambini e ragazzi dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di primo grado.

Nel laboratorio *Robot e motricità*, svoltosi fra novembre e dicembre 2018 in sei incontri, l'obiettivo non è stato soltanto quello di trasmettere ai bambini i primi concetti di programmazione ma anche quello di renderli consapevoli della spazialità e delle potenzialità del loro corpo. Si è combinato cioè l'impiego dei *kit* di robotica Cubetto e Bluebot per stimolare un primo approccio al pensiero computazionale con momenti di impiego del corpo (tipicamente, un girotondo nel quale al segnale della formatrice i bambini dovevano spostarsi a sinistra, a destra o al centro). In linea con la teoria dell'*embo-*

³ Per ulteriori informazioni su questo linguaggio di programmazione si veda ad esempio la pagina del sito dell'Università di Parma, *Un linguaggio di programmazione logica: il Prolog*, <http://www.ce.unipr.it/research/HYPERPROLOG/prolog.html> (ultima consultazione: 31.12.2019).

died cognition (Cacciari 2011: 69-72), si può ipotizzare che sperimentare le proprie capacità di movimento su di sé e sui robot con regolarità contribuisca a innescare, insieme ad altre esperienze, un miglioramento della capacità linguistica dei bambini, strettamente connessa quindi al controllo del corpo: si pensi, ad esempio, all'impiego di metafore legate al movimento corporeo in espressioni come *sale la tensione* o *crollano i prezzi* (Oliverio 2017: 32).

E proprio alle metafore fanno spesso ricorso i formatori dei laboratori per spiegare i concetti computazionali: ad esempio, per insegnare ai bambini a usare i blocchi della serie di comandi "controllo", si spiegava che *i blocchi con la bocca aperta devono mangiare altri blocchi*; inoltre, per far comprendere che Scratch rappresenta un asse cartesiano, spesso si ricorreva all'analogia con il gioco da tavolo detto *battaglia navale*.

Il ruolo chiave del linguaggio naturale ai fini della comprensione del *coding* è stato però messo in luce soprattutto nell'ambito del corso di formazione rivolto a insegnanti *Making e coding alla Scuola dell'Infanzia*, svoltosi presso l'Opificio Golinelli a dicembre 2018. Una delle esercitazioni ha fatto lavorare le partecipanti a gruppi di tre: in ogni gruppo ognuna aveva un ruolo: il programmatore, il robot e il saggio, il quale aveva il compito di fare da intermediario fra i primi due. Il robot era posto di spalle rispetto al programmatore, il quale poteva adoperare esclusivamente istruzioni verbali affinché il robot riproducesse esattamente il disegno che il programmatore aveva in mano. In questa e in altre attività, il linguaggio a disposizione di chi impersonava il programmatore era sempre limitato: ad esempio in un'occasione si poteva fare uso solamente di gesti. L'obiettivo è stato quello di far comprendere cosa significhi comunicare con un codice di istruzioni rigido e univoco, diverso dalla lingua naturale per possibilità di espressione, ma molto preciso, al fine di giungere a un risultato.

In ultima analisi, il linguaggio naturale condivide con il linguaggio di programmazione la stessa funzione: attraverso una catena di istruzioni regolate da una determinata sintassi è possibile realizzare prodotti finiti, come ad esempio una fiaba, oggetto della sperimentazione didattica di seguito descritta.

2. La sperimentazione didattica presso la Scuola Media "C. Pepoli" di Bologna

2.1. L'ipotesi di partenza

2.1.1. Fiaba e programma

Sulla base delle considerazioni illustrate nel paragrafo precedente, si è giunti alla conclusione che è possibile confrontare la struttura di un testo

narrativo appartenente a un certo genere letterario con la struttura, seppur abbozzata, di un ipotetico codice sorgente.

Uno spunto decisivo è stato fornito da un filmato prodotto dalla RAI e disponibile in rete in cui Marco Maiocchi, docente di Scienza dell'informazione presso l'Università Statale di Milano, paragona il metodo strutturale di Vladimir Jakovlevič Propp al processo seguito da un programmatore quando scrive un codice. Maiocchi afferma che Propp voleva dimostrare come una fiaba potesse essere generata attraverso una determinata sequenza di eventi narrativi, i "movimenti" nella traduzione italiana (Propp 2000: 98):

Un linguaggio di programmazione è un linguaggio che serve per comunicare con un calcolatore ma deve essere un linguaggio formale, rigoroso e bisogna in qualche modo definirne una grammatica. [...] Un programma è una sequenza di comandi. Ciascun comando sarà una sequenza di elementi. Le sequenze di comandi e di elementi possono organizzarsi secondo determinate regole ed ecco che in fondo in fondo lo strumento che utilizza Propp per descrivere le fiabe è molto vicino allo strumento che l'informatico usa per descrivere i programmi⁴.

In effetti *Morfologia della fiaba* fa pensare a interessanti analogie tra la fiaba così come analizzata da Propp e il funzionamento di un programma a programmazione strutturata.

Innanzitutto, entrambi contengono elementi costanti ed elementi variabili. Anche un personaggio è definito da un insieme di variabili e di costanti che Propp chiama "attributi" (età, sesso, condizione, aspetto, ecc.): nel corso della favola può ad esempio cambiare il modo in cui il personaggio è vestito, mentre il suo nome rimane sempre lo stesso, per cui questo dato è una costante. Una costante fondamentale nelle fiabe è il ruolo del personaggio: l'eroe o l'antagonista non cambiano mai, così come il tipo di azioni che compiono (Propp 2000: 25-30). Ad esempio la funzione 25 dello schema di Propp prevede che all'eroe sia imposta una prova difficile che può concretizzarsi in azioni molto diverse – mangiare un'enorme quantità di tori o di carri di grano o lavarsi in un bagno di ghisa arroventata – ma l'azione compiuta dall'eroe resta sempre il superamento di una prova (Propp 2000: 65).

Propp classifica le funzioni secondo un sistema di simboli che genera un vero e proprio linguaggio in codice. Per esempio il simbolo che identifica l'azione della funzione 1, *Uno dei membri della famiglia si allontana da casa*, è *e*, e il suo contenuto è riassumibile con un unico sostantivo, *allontanamento*. È quindi possibile racchiudere un'azione all'interno di un'unica parola, così

⁴ Trascrizione dell'intervento di Marco Maiocchi tratta dal filmato *Vladimir Propp: la grammatica della fiaba*, disponibile all'url <http://www.raiscuola.rai.it/articoli/vladimir-propp-la-grammatica-della-fiaba/3889/default.aspx> (ultima consultazione: 28.12.2019).

come per esempio nel linguaggio Java la parte fondamentale dell'istruzione è racchiusa in un nome o verbo come *setup* o *write*.

Inoltre, se la struttura di un sottoprogramma, cioè del blocco di istruzioni chiamato "procedura" che viene periodicamente richiamato dal programma per essere rieseguito, è composta di titolo e corpo (quest'ultima è la parte in cui si scrivono le istruzioni), allo stesso modo una funzione di Propp è composta da un nome e da un simbolo che la identifica, e il suo corpo non è altro che la descrizione nel dettaglio dell'evento-funzione.

C'è anche un'importante analogia sul piano lessicale, oltre che strutturale: con il termine *funzione* in programmazione si intende una procedura il cui nome che compare nel titolo corrisponde a un unico risultato, a cui si giunge mediante le istruzioni scritte nel corpo. Ciò che avviene nello schema di Propp è simile, in quanto ogni funzione è associabile a un simbolo e a una parola che indicano il risultato delle azioni pertinenti a quella data funzione. Ad esempio, all'interno della funzione 8 il rapimento è il risultato delle azioni malvagie del *villain* della fiaba.

PROGRAMMA	FIABA
dichiarazioni e procedura di setup	situazione iniziale <i>i</i>
funzioni e procedure	funzioni
Motivazioni	motivazioni

Tabella 1: Tre concetti fondamentali del linguaggio di programmazione imperativo a confronto con tre caratteristiche fisse delle fiabe secondo Propp 2000

Un altro parallelismo interessante è riscontrabile quando si legge che un elemento ausiliario delle favole di magia sono le triplicazioni. Possono ripetersi tre volte dettagli di carattere attributivo come le tre teste di drago, oppure possono essere assegnati a un personaggio tre compiti o questo deve servire tre anni, e l'azione può ripetersi meccanicamente (Propp 2000: 79). Ciò rispecchia il costrutto di iterazione adoperato in programmazione quando si renda necessario ripetere un'istruzione più volte: se si considera la fiaba come un algoritmo, potrebbe essere necessario ripetere certi eventi per arrivare al finale della narrazione.

Infine, Propp individua nelle motivazioni dei personaggi, intese come i moventi e i fini delle loro azioni, il terzo elemento ausiliario: le motivazioni sono presenti anche in programmazione quando il programmatore voglia chiarire le ragioni della scrittura di un determinato blocco di programma.

Considerando ora la struttura generale della fiaba di Propp e quella di un programma a paradigma imperativo, si può rilevare un'equivalenza fra sottoprogramma e "movimento". Con questo termine Propp indicava la parte fondamentale della fiaba, la quale si origina da un *danneggiamento* o da una *manca* ai danni del protagonista o delle persone a lui care e termina con la soluzione dell'intreccio, ad esempio un matrimonio. I movimenti possono dunque susseguirsi l'un l'altro oppure svolgersi in parallelo e ancora una volta troviamo una cosa simile nell'esecuzione di un programma: esso può contenere sottoprogrammi, e quindi istruzioni, da svolgersi in sequenza o contemporaneamente.

Nella prima favola presente nelle *Appendici* all'opera, Propp (2000: 137) mette in evidenza come gli eventi seguano passaggi rigorosi, le funzioni, espresse sotto forma di simboli. La sequenza degli eventi, come se si trattasse di comandi scritti in linguaggio di programmazione, genera un risultato, ovvero il lieto fine della storia:

Un re ha tre figlie (i). Queste vanno a passeggio (e^3), si attardano in un giardino (q^1). Un drago le rapisce (X^1). Bando (Y^1). Ricerche di tre eroi ($W\uparrow$). Tre combattimenti col drago (L^1-V^1), liberazione delle fanciulle ($Rm4$). Ritorno (\downarrow), ricompensa ($n0$).

$e^3 q^1 X^1 Y^1 W\uparrow L^1-V^1 Rm4 \downarrow n0$

Nella situazione iniziale vengono presentati dei personaggi con certi attributi e si dichiarano delle variabili e delle costanti; seguono delle funzioni che rispettano il costruito di sequenza, seguite da altre che prevedono dei costrutti di iterazione (la triplicazione tipica delle fiabe); infine, tre funzioni di chiusura concludono la storia.

La maggior parte delle fiabe, tuttavia, è a due o più movimenti: ciò si verifica quando sono presenti più danneggiamenti, ognuno dei quali si sviluppa singolarmente. La fiaba a due movimenti è il tipo fondamentale di tutte le fiabe e questi possono svolgersi in sequenza o in parallelo.

Vi è qui un'altra somiglianza con la programmazione. Come le funzioni di Propp si dispongono all'interno dei vari movimenti rispettando una gerarchia temporale, così all'interno di un programma anche i vari sottoprogrammi si suddividono in livelli gerarchici. Una fiaba diventa così paragonabile a un programma organizzato gerarchicamente. Come riportato nella Fig. 1 (ripresa da Chianese *et al.* 2017: 119), A è il programma principale, A.1 e A.2 i sottoprogrammi e A.1.1 e A.1.2 i sottoprogrammi che si appoggiano sui precedenti. Nel secondo schema della stessa figura i due movimenti A e B, che si compongono di un insieme di funzioni diverse, sono paragonabili a due sottoprogrammi e possono disporsi in sequenza o svolgersi in parallelo da un certo punto in poi.

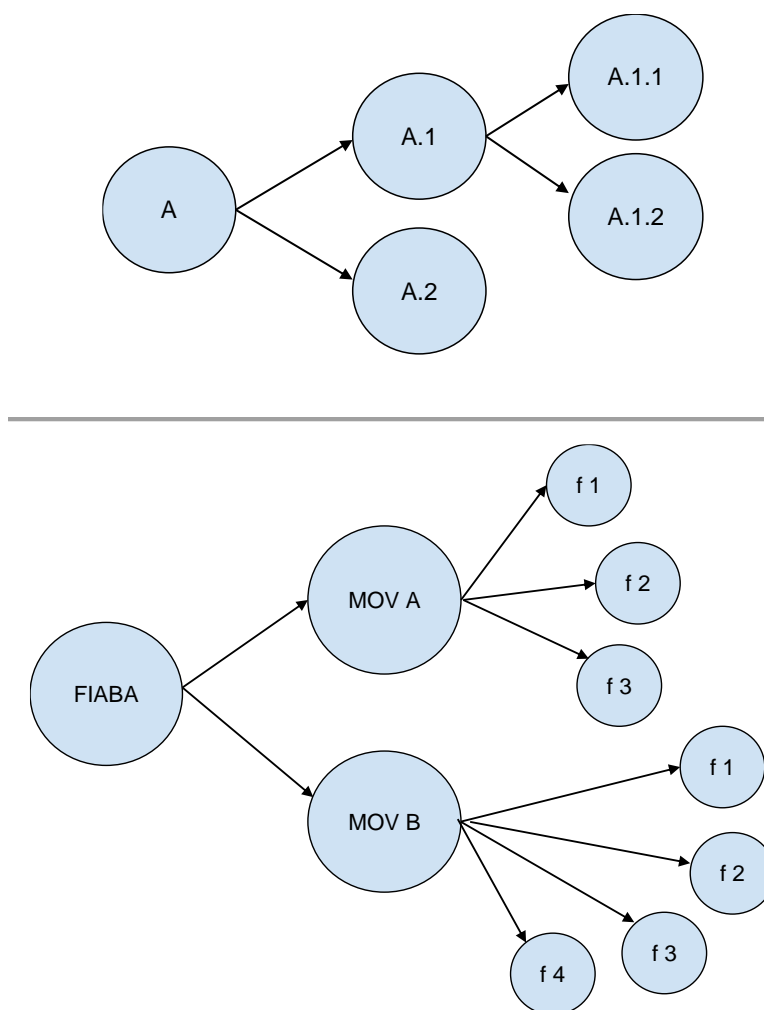


Figura 1: Struttura di un programma a programmazione strutturata (in alto) e di una fiaba organizzata per movimenti (in basso) a confronto

2.2. Metodologie didattiche

2.2.1. Letteratura potenziale: dalle regole alla creatività

Per meglio comprendere quale sia il valore aggiunto del mezzo informatico rispetto all'obiettivo di generare e analizzare una fiaba, si deve tener conto che Scratch è uno strumento che permette di creare un prodotto, un artefatto cognitivo che funga da mezzo di apprendimento. L'ambiente di programmazione a blocchi è dunque uno strumento per verificare una teoria, ossia che la scrittura di un testo narrativo non solo è soggetta a regole e vincoli che cambiano a seconda del linguaggio impiegato, naturale o artificiale, ma che è possibile costruire la narrazione disponendo gli eventi nel tempo in

modo preciso e secondo un processo algoritmico, similmente a quanto fa il programmatore quando utilizza i diagrammi di flusso nella progettazione del programma. Ogni lavoro che coinvolga fantasia e creatività è soggetto a regole, come ben compresero gli esponenti del gruppo letterario francese dell'*OuLiPo*, acronimo di Ouvroir de Littérature Potentielle⁵, per il quale la presenza di vincoli e costrizioni è uno stimolo creativo che induce a uno sforzo di fantasia.

Si è dunque ritenuto interessante reimpiegare gli assunti teorici della letteratura potenziale e dello strutturalismo di Propp impiegando un mezzo tecnologico che coinvolgesse emotivamente gli studenti, che rafforzasse memoria e capacità di comprensione, che fosse sempre a disposizione e gratuito. Oltre a ciò, Scratch possiede indubitabili vantaggi: era conosciuto da alcuni studenti coinvolti nella sperimentazione, è di facile utilizzo, è molto vicino al linguaggio naturale, ha una grafica accattivante, è preciso (il colore e la forma dei blocchi rende evidente l'appartenenza a diverse categorie computazionali) e permette di realizzare storie e narrazioni. L'attività, intitolata *Morfologia della fiaba con Scratch*, ha mirato a far emergere competenze nello studente attraverso un processo fatto di sperimentazione, ragionamento logico, spirito critico, creatività, collaborazione e condivisione. Seguendo la strada indicata da Papert (1993) non è stato il computer a insegnare agli studenti, ma sono stati loro a prenderne il controllo, assumendo il ruolo di programmatori, mentre il docente e il tutor hanno avuto il ruolo di guide, di facilitatori⁶.

Inaugurando un nuovo punto di vista sul mezzo informatico e suggerendo parallelismi con la letteratura, si è cercato di ragionare sull'insolita analogia tra fiaba e programma, combinando conoscenze linguistiche e informatiche e sottolineando che ciò che si stava facendo aveva come traguardo il miglioramento della propria capacità di esprimersi.

Punto di partenza è stato il ricreare con il *coding* varie azioni di un'ipotetica fiaba. I ragazzi si sono posti domande di questo genere: che blocchi devo usare per far svolgere al mio personaggio l'azione che ho in mente? Come traduco in italiano ciò che ho programmato? La presenza di tali vincoli, che portavano inevitabilmente lo studente a cercare sempre un modo nuovo di risolvere i problemi che mano a mano incontrava, lo inducevano anche esprimere la sua creatività.

⁵ Per un inquadramento dei principali aspetti e alcuni rinvii bibliografici, si veda l'intervento di Paolo Albani, *La letteratura potenziale. Alcune note sparse*, <http://www.paoloalbani.it/letteraturapotenziiale.html> (ultima consultazione 31.12.2019).

⁶ Nel caso specifico si tratta rispettivamente del docente di italiano della classe, prof. Gabriele Benassi, e dell'autore di questo contributo.

2.2.2. Gamification

Un'altra caratteristica di Scratch è quella di apportare meccaniche di *gamification* all'ambiente di apprendimento, in base alle quali l'utente *gioca* con il contenuto al fine sia di apprendere i concetti di base della programmazione sia di esprimersi in maniera creativa. Scratch possiede gli elementi fondamentali della *gamification*: fornisce *feedback* sia in tempo reale (se i blocchi non sono disposti correttamente il programma non funziona) sia all'interno della *community*, i cui utenti possono commentare e *remixare*, cioè modificare il codice di ogni progetto condiviso. Dal momento che ogni progetto racconta una piccola storia, diventa possibile fare *storytelling* sfruttando gli *sprite*, i personaggi / oggetti messi a disposizione dalla piattaforma, e adoperando gli sfondi, gli ambienti in cui i personaggi si muovono.

Inoltre un tipico elemento ludico insito in Scratch è la sfida: un laboratorio di *coding* di qualsiasi tipo si compone di continue missioni aventi nel loro complesso obiettivi di apprendimento precisi. Infine, un gioco concede l'importante libertà di fallire, dal momento che spesso si impara di più dai propri errori senza la pressione di un giudizio o di un voto, così che le conseguenze dell'errore sono ben visibili, ma l'assenza di una punizione incoraggia la volontà del riprovare per tentativi.

In riferimento alla sperimentazione in classe, ci si è basati su quattro concetti fondamentali della *gamification*:

- STORYTELLING, per cui ogni funzione raccontava una piccola storia. L'insieme delle funzioni avrebbe generato una fiaba collettiva.
- FEEDBACK dei compagni di classe in tempo reale e della *community* online.
- SFIDA, dal momento che ogni attività si è incentrata su una o più challenge (*vi darò una traccia: programmate coerentemente usando la fantasia; traducete ciò che avete programmato in italiano...*).
- LIBERTÀ DI FALLIRE, per cui non importava che i progetti funzionassero al momento della condivisione con la classe: l'importante era aver sperimentato per poi cercare insieme una soluzione per sistemare al meglio i blocchi.

2.2.3. Project Based Learning

L'organizzazione del lavoro si è ispirata all'approccio *Project Based Learning*, seppur limitatamente alla fase iniziale della metodologia, in quanto

l'esiguo tempo a disposizione non avrebbe permesso la realizzazione di un progetto didattico esaustivo⁷.

L'approccio per progetti si adatta bene a un ambiente di apprendimento costruttivista: stimola gli studenti allo sviluppo di problemi autentici, dal momento che le difficoltà che sorgono nel corso del lavoro rispecchiano quelle che sorgono in situazioni reali, al di fuori dell'ambiente scolastico. L'obiettivo finale è la realizzazione di un prodotto, sia materiale che digitale, che un possibile utente potrebbe adoperare.

In accordo con il metodo *Project Based Learning*, il prodotto finale da realizzare è stato uguale per tutti, la fiaba, dapprima *programmata* su Scratch e poi resa in forma scritta. Si sono divisi i gruppi di lavoro per sottotemi, cioè ogni gruppo ha programmato la funzione assegnatagli e ha realizzato lo stesso tipo di prodotto degli altri gruppi, un progetto Scratch. Ogni studente, al termine delle attività, ha osservato il lavoro degli altri grazie all'esposizione del lavoro di ogni gruppo, proiettato sulla LIM. Si è creato un ambiente collaborativo in cui l'emergere continuo di problemi è stato analizzato sia all'interno del singolo gruppo, sia all'interno dell'intera classe.

2.3. Le fasi dell'attività

2.3.1. Finalità e obiettivi

Il lavoro di sperimentazione ha avuto luogo il 18 e il 19 gennaio 2019, in una classe seconda della Scuola Media "C. Pepoli" di Bologna. Al termine si è ottenuta la bozza di una fiaba creata in maniera collettiva a partire dalla suddivisione in funzioni secondo lo schema di Propp (2000). Ogni funzione e ogni evento della fiaba sono stati riprodotti sotto forma di linguaggio di programmazione a blocchi su Scratch, per poi essere reso in forma narrativa in lingua italiana⁸.

Si è cercato di suggerire agli studenti un parallelo tra fiaba e programma informatico al fine di farli pensare a un testo come a un qualcosa di scomponibile in parti che si susseguono in maniera logica e dotate di una sintassi. Gli obiettivi della sperimentazione stati tre:

- Rendere maggiormente consapevoli gli studenti dell'utilità del procedimento algoritmico al fine della realizzazione di un testo.

⁷ Per maggiori informazioni sul Project Based Learning (PBL) si veda quanto scrive Enzo Zecchi al link <https://enzozecchi.com/article/attivita-di-project-based-learning-pbl-at-traverso-il-metodolepida-scuola/> (ultima consultazione: 28.12.2019).

⁸ Si esprime viva gratitudine al docente di italiano delle classi, prof. Gabriele Benassi, per aver reso possibile lo svolgimento dell'attività.

- Far comprendere l'importanza del rispetto delle regole di sintassi che consentono a un programma di funzionare e quindi a un testo di essere scritto e interpretato in maniera corretta.
- Far riflettere gli studenti sulle diverse potenzialità espressive dei due tipi di linguaggio a partire dallo scheletro narrativo fornito dal linguaggio di programmazione a blocchi.

Si è quindi cercato di fare raggiungere agli studenti le seguenti competenze:

- Applicazione del pensiero computazionale e creativo alla materia di Italiano.
- Aumento della capacità di comprensione del testo in seguito all'acquisita consapevolezza della struttura algoritmica di un testo narrativo semplice e miglioramento della propria capacità di esprimersi attraverso il mezzo scritto.
- Espressione della propria creatività e della capacità di lavorare in gruppo; applicazione e rinforzo di competenze linguistiche e informatiche.

La sfida proposta è stata quella di scrivere un testo narrativo dapprima in un linguaggio di programmazione e successivamente in italiano, passando da una struttura testuale regolativa a una narrativa.

2.3.2. La fase preparatoria

Il docente della classe ha creato un account docente su Scratch il giorno precedente l'attività: ciò ha permesso, similmente a quanto accade con Google Classroom, di creare delle classi virtuali composte da account studenti. L'insegnante, dopo aver creato la classe, può aggiungerne il nome e una breve descrizione, aggiungere gli account degli studenti e monitorare direttamente i progetti attinenti a uno specifico lavoro svolto in classe.

La fase di preparazione all'attività ha invece previsto lo studio delle 31 funzioni di Propp al fine di individuare quelle più adatte a essere programmate. In base a un criterio di facilità di riproduzione su Scratch e di rilevanza narrativa sono state selezionate 11 funzioni e si è deciso di creare 3 coppie unendo 6 funzioni fra di loro, in quanto legate da una relazione di causa-effetto (quelle che Propp chiamava *funzioni appaiate*) mentre una è stata scartata. Ne sono risultate dunque 7 istruzioni diverse e in base a ciò la classe, composta da 24 studenti, è stata divisa in gruppi da 3-4 persone, in modo da massimizzare la collaborazione e l'aiuto reciproco.

La conoscenza di Scratch all'interno della classe era variabile: alcuni studenti non ne avevano nessuna esperienza, altri hanno affermato di farne uso anche a casa in orario extrascolastico, mentre la maggior parte aveva una pic-

cola esperienza dell'ambiente che ha permesso durante l'attività di padroneggiare i comandi di base.

Le funzioni scelte sono state stampate su cartoncino azzurro, analogamente a quanto avviene con le *Scratch cards*, istruzioni in forma di carta da gioco aventi lo scopo di riprodurre comandi semplici e di fornire le basi a chi si avvicina per la prima volta a questo linguaggio⁹.

Nelle prime righe della carta è stata riportata la descrizione della funzione in maniera molto simile a quanto scritto da Propp; sono poi state adattate le sottofunzioni originali per renderle in forma di *quest*, in modo da motivare e coinvolgere i ragazzi, il cui compito è stato quello di programmare la funzione su Scratch scegliendo una tra le varie opzioni. Ad esempio, le funzioni 25 e 26 sono state rese in questa forma:

- 25. L'eroe deve superare una prova difficile.
- 26. La prova è superata.
 - A. L'eroe deve mangiare un enorme quantità di cibo o bevande. Create un gioco!
 - B. Gli è proposto un indovinello da risolvere.
 - C. Deve saltare degli ostacoli.
 - D. Deve radunare un esercito o un enorme numero di cavalli. Clonate gli sprite!
 - E. Deve far volare una nave. Cercate "sailboat" tra gli sprite!
 - F. L'eroe vince una gara di ballo.

Le carte pensate per questa sperimentazione assegnano un'istruzione da ricreare in forma libera, mentre all'interno delle *Scratch cards* i blocchi dell'istruzione corrispondente sono riportati interamente: l'utente non deve fare altro che disporre i blocchi così come riportato sulla carta.

⁹ Le *Scratch cards* sono scaricabili sul sito di Scratch e i loro contenuti sono proposti anche in forma di tutorial: <https://scratch.mit.edu/ideas> (ultima consultazione: 28.12.2019).

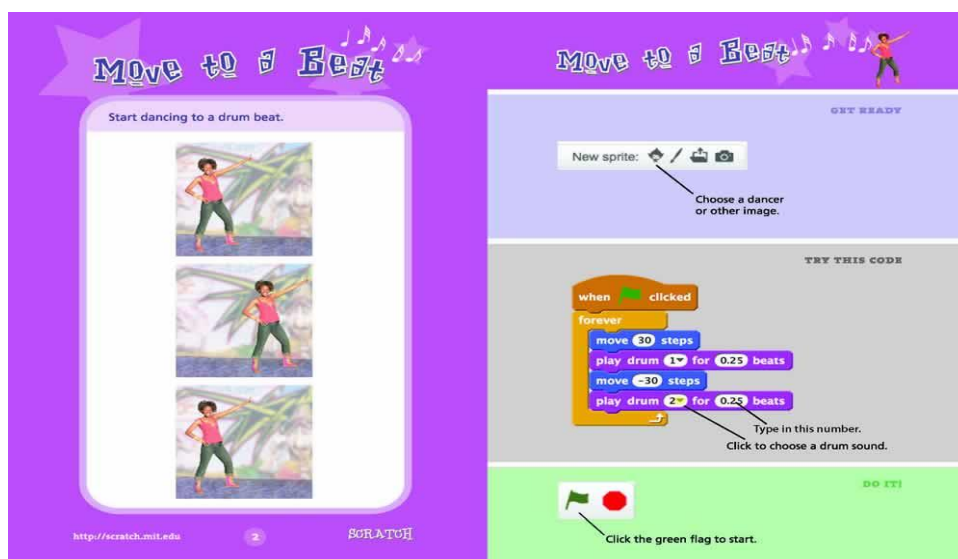


Figura 2: Una delle *Scratch cards* che insegna a far ballare i personaggi e ad aggiungere suoni

Successivamente sono state testate le funzioni su Scratch per controllare che fossero effettivamente riproducibili e che il livello di difficoltà non fosse troppo alto. Il risultato è stato soddisfacente, in quanto ogni funzione o coppia di funzioni si prestava a essere riprodotta attraverso precise categorie di comandi, come riportato nella Tab. 2. Inoltre, le funzioni della fiaba potrebbero essere impiegate come tutorial introduttivi a Scratch, dal momento che queste permettono di riprodurre conversazioni fra personaggi, giochi, movimenti, effetti grafici, clonazioni, suoni con pochi comandi.

Funzioni 4 e 5	conversazione fra sprite: uso dei blocchi <i>messaggio</i>
Funzioni 6 e 7	conversazione, uso dei costumi e degli sfondi
Funzione 8	uso dei comandi <i>mostra</i> e <i>nascondi</i> , uso dei costumi
Funzione 14	uso dei costumi e degli effetti grafici
Funzione 15	impiego dei comandi di base (categoria movimento), uso degli sfondi
Funzioni 21 e 22	uso dei costumi, delle variabili e degli operatori logici

Funzioni 25 e 26	ogni sottofunzione è adatta a una certa tipologia di comandi: a) clonazione, variabili, operatori logici; b) messaggi e operatori logici; c) movimento e tempo; d) clonazione; e) conversazione e movimento; f) movimento, tempo, suoni
------------------	---

Tabella 2: Funzioni di Propp e rispettive categorie di comandi di Scratch

2.3.3 Presentazione dell'attività in classe

Il lavoro della prima giornata si è svolto in due momenti distinti. La prima ora è stata dedicata alla spiegazione dell'ipotesi di partenza, dunque al parallelismo tra fiaba e programma e alla spiegazione del successivo lavoro da svolgersi in aula atelier.

Dopo l'illustrazione degli elementi chiave della fiaba e come si distingue dalla favola, è stato esposto succintamente il lavoro di Propp, suggerendo un confronto tra fiaba e programma per singoli passi:

1. Sia una fiaba che un programma sono composti da parti che si susseguono secondo un ordine logico.

2. Ne consegue che sia una fiaba che un programma hanno la necessità di risolvere l'algoritmo che porta in un caso al finale della storia, nel secondo al termine dell'esecuzione delle istruzioni.

3. Ciò che rende possibile la sequenza logica delle azioni o delle istruzioni è il rispetto della grammatica di quel particolare linguaggio, il linguaggio naturale nel caso della fiaba e quello di programmazione nel caso del programma.

4. La riflessione è stata estesa non solo ai testi regolativi ma anche ai testi narrativi, come la fiaba, e ai testi argomentativi. Ad esempio, in quest'ultimo caso è necessario suddividere l'argomentazione in parti: enunciazione del problema, esposizione della propria opinione, confutazione della tesi contraria e conclusioni. Per facilitare la comprensione del concetto si è suggerito un parallelo con la *scaletta* che viene insegnata a scuola per facilitare la scrittura del tema di Italiano, sottolineando come lo strutturare le proprie idee in sequenza rispetti la struttura del nostro cervello, che necessita di scomporre i problemi e di concentrarsi sulle singole parti di esso.

Nella parte restante della prima ora è stato lasciato un po' di tempo ai ragazzi per formare i gruppi e successivamente sono stati creati gli account per ogni studente e per ogni gruppo. I gruppi formati sono stati sette, come le funzioni di Propp da programmare su Scratch (Tab. 3).

2.3.3. La programmazione su Scratch

Al *coding* su Scratch sono state dedicate due ore¹⁰. Le sedie e i computer in aula sono stati predisposti in modo che i ragazzi al loro arrivo fossero già in condizione di poter lavorare. Prima di distribuire le funzioni a ogni gruppo gli studenti sono stati informati che avrebbero avuto la possibilità di impiegare tutta la loro fantasia, con l'unico vincolo che l'eroe e l'antagonista dovessero essere uguali per tutti ai fini della coerenza della fiaba. Si è data la possibilità di scegliere l'eroe fra i due sprite *knight* e *prince* (il primo rappresentava la versione in armatura del secondo), mentre l'antagonista era rappresentato dallo sprite *wizard*.

Sono poi state distribuite le carte su cui erano riportate le funzioni, tenendo conto del livello di dimestichezza con Scratch dei componenti i vari gruppi. Ogni gruppo ha poi scelto l'opzione che preferiva all'interno della funzione da realizzare (Tab. 3) e si è iniziato a programmare e a esplorare le funzionalità di Scratch. Docente e tutor hanno fornito, quando opportuno, suggerimenti e aiuti nella costruzione del codice; in questo modo la classe è riuscita a completare positivamente la consegna nel tempo a disposizione.

Gruppo A	f. 4-5	ricognizione dell'antagonista e suo ottenimento di informazioni sull'eroe
Gruppo B	f. 6-7	l'antagonista inganna con successo l'eroe
Gruppo C	f. 8	danneggiamento: l'antagonista danneggia una persona cara all'eroe
Gruppo D	f. 14	fornitura di un oggetto magico all'eroe da parte di un aiutante
Gruppo E	f. 15	trasferimento, l'eroe insegue l'antagonista
Gruppo F	f. 21-22	persecuzione dell'antagonista ai danni dell'eroe e successivo suo salvataggio
Gruppo G	f. 25-26	l'eroe supera con successo una prova

Tabella 3: Le funzioni programmate da ciascun gruppo rispecchiano lo sviluppo cronologico della fiaba

2.3.4. La condivisione dei progetti

Nel corso di un'ora tutti i progetti Scratch sono stati presentati e condivisi. Prima delle loro presentazioni è stata ricordata alla classe la funzione di Propp che era stata rappresentata, cercando di illustrarne il contenuto e di spiegarne il ruolo all'interno di un'ipotetica fiaba. In seguito, un rappresentante di ciascun gruppo avviava il programma cliccando sulla bandierina ver-

¹⁰ La galleria con tutti i progetti è disponibile al link <https://scratch.mit.edu/studios/5863756/> (ultima consultazione: 28.12.2019).

de e/o manovrando i personaggi con la tastiera; successivamente era mostrato alla classe il codice, in modo da spiegare come le azioni dei personaggi erano state ricreate. Alcuni gruppi, coerentemente con le istruzioni, avevano ricreato l'azione fiabesca tramite le conversazioni con i personaggi, mentre altri sotto forma di gioco.

2.3.5. La traduzione dal codice a blocchi all'italiano

L'ultima ora è stata dedicata alla traduzione della funzione dal linguaggio a blocchi all'italiano. Ogni gruppo è entrato su Google Classroom, dove era disponibile un file doc condiviso con i capigruppo, cioè quegli studenti ai quali era stato aperto l'account Scratch studente e che in questa fase hanno avuto il compito di guidare i compagni nella stesura del testo. Ciò ha permesso agli studenti di scrivere in tempo reale e su un unico file il testo relativo alla funzione della fiaba precedentemente programmata. Il compito degli studenti è stato quello di osservare il codice su Scratch in modo da scrivere, per quanto possibile, una sorta di traduzione in italiano a partire da un tipo di linguaggio regolativo, come quello del codice, per arrivare a esprimersi con un registro descrittivo nella loro lingua naturale. All'eroe è stato dato il nome *Pepol* mentre al mago antagonista quello di *Carlo*, in onore di Carlo Pepoli, al quale la scuola in cui si è svolta la sperimentazione è intitolata.

Negli ultimi minuti a disposizione si è controllato se i gruppi avessero rispettato il vincolo del tempo verbale (si è optato per il presente), si è corretta la sintassi, si è guardato al senso generale delle frasi e se rispettasse l'azione programmata o riportasse contenuti non pertinenti. Grazie alle indicazioni in corso d'opera, per evitare che i ragazzi tendessero a inventare un'introduzione non necessaria alla loro funzione, quasi tutti i gruppi si sono limitati a descrivere l'azione programmata aggiungendo qualche minimo elemento narrativo.

Funzioni 4 e 5:

Carlo deve trovare informazioni sul principe Pepol.
Arriva in una foresta magica e incontra un elfo, il mago le[1] chiede se ha visto il principe e lui risponde che stà[2] andando verso il castello. Il mago inizia subito il viaggio

è una femmina?
senza accento

<p>Funzioni 6 e 7:</p> <p>Carlo vede Pepol passare per il sentiero, così decide di trasformarsi in un'elfa e di ingannarlo. Appare davanti a Pepol e gli offre un biscotto della fortuna, però avvelenato. Il principe si fida di lei, decide di accettarlo, quindi lo mangia e a un certo punto sviene.</p>
<p>Funzione 8:</p> <p>Mentre la principessa sta osservando le onde del mare che si frastagliano sulla spiaggia, appare alle spalle della bella Anastasia una rancchia dall'aspetto dolce. Le salta addosso e all'improvviso si trasforma in un malefico mago che punta il dito contro Anastasia trasformandola in un aggressivo orso bruno. Suo marito il principe vede tutto da lontano.</p>
<p>Funzione 14:</p> <p>Pepol sta viaggiando, per tornare al suo castello. In quel momento si trova all'interno di una giungla buia. All'improvviso intravede un mago, il cui nome è Carlo. Egli vuole far bere all'eroe una pozione che è capace di trasformarlo in un orco. Riesce a fargliela bere con l'inganno. Così Pepol si trasforma in un orco arrabbiato e triste a causa del terribile mago Carlo.</p>
<p>Funzione 15:</p> <p>Il grande cavaliere ed eroe Pepol deve attraversare un enorme, immenso e centenario bosco. Deve attraversare una tempesta incredibile, scagliata da Carlo, il mago invincibile. Salvare la principessa e riportare la pace nel regno è la sua ambizione più grande. In pochi secondi un miliardo di fulmini cadono dal cielo, come se scivolassero sul ghiaccio. Casualmente. Il nostro eroe viene colpito e trasformato in un pollo, incapace di muoversi: ma con la sua forza si ritrasforma e come una lepre schiva tutti i fulmini con la velocità di un computer che esegue i calcoli. Arriva infine da Carlo.</p>
<p>Funzioni 21 e 22:</p> <p>Pepol, sulla Luna incontra il malvagio Carlo che è in grado di trasformarsi in "Drago dell'Ender". Però codesto drago ha un punto debole che si chiama "Banana multicolor", e il suo vero nome è "Thanos". Un giorno Pepol fa 15 passi in avanti e inizia a combattere contro esso, ma per fortuna possiede Thanos e così lo batte e glielo rinfaccia.</p>

Funzioni 25 e 26:

Il nostro eroe Pepol, percorre il lungo corridoio del castello sale le scale e si trova fuori dal castello. Lì c'è una prova che se l'avesse superata sarebbe riuscito a scappare. In questa prova deve riuscire a mangiare il più possibile fra torte, tacos e ciambelle. Mentre Pepol mangia, dal nulla arrivano palloncini per aver superato la prova e subito dopo il grande ponte levatoio si apre e Pepol scappa.

Tabella 4: La traduzione in italiano del codice a blocchi

Mettendo in ordine cronologico le funzioni si nota che la fiaba creata con Scratch segue uno sviluppo coerente: si parte da una situazione in cui l'antagonista cerca informazioni sull'eroe e seguono tre funzioni di danneggiamento di cui la numero 8 è quella più importante¹¹. Inizia da questo momento il viaggio dell'eroe alla ricerca della principessa: viene ostacolato dal mago dai cui pericoli però si salva (anche se i ragazzi hanno scritto che l'eroe sconfigge il mago, in realtà la funzione rappresenta il salvataggio del protagonista da un'insidia) e per salvare la principessa si sottopone a una prova difficile, in questo caso una prova del cibo. Potremmo rappresentare le funzioni elencate con i simboli di Propp:

$$v^1 w^1 j^2 y^2 X12 Z^1 R^2 P^1 S^2 C *A$$

Si tratterebbe di una fiaba a un solo movimento, ma di lunga durata, priva di una situazione iniziale *i* e di una o più funzioni conclusive, le quali sono state successivamente integrate da ogni studente seguendo la propria fantasia.

Vi sono ovviamente buchi narrativi tra una funzione e l'altra, ma la cooperazione tra scrivente e destinatario, il lettore umano, permette a quest'ultimo di comprendere almeno il filo conduttore della storia (la lotta tra l'eroe e l'antagonista in diversi tempi e luoghi in seguito a un danneggiamento).

L'ultima fase del lavoro ha avuto come obiettivo un continuo affinamento dal linguaggio in forma di codice a blocchi all'italiano, parallelamente a quanto avviene in programmazione, dove si chiama "raffinamento" il processo di traduzione da parte del programmatore di un'istruzione in linguaggio

¹¹ In realtà le funzioni di danneggiamento dovrebbero essere due, dal momento che la funzione 14, scritta dal gruppo D, dovrebbe riguardare il fatto che l'eroe viene aiutato da un donatore. La rappresentazione della funzione è risultata erronea a causa del fraintendimento di un'indicazione generale data all'inizio dell'attività, in base alla quale tutti i gruppi dovevano includere nel progetto i due *sprite* rappresentanti l'eroe e l'antagonista.

naturale in un'istruzione in linguaggio di programmazione. In questo caso, invece, è avvenuto esattamente il contrario: si è partiti dal linguaggio di programmazione per arrivare a esprimersi in lingua italiana. Il testo in linguaggio naturale è infatti un codice per esseri umani e «può essere visto come una sequenza d'istruzioni per l'interprete. Le sequenze testuali pilotano, guidano [...] la costruzione della coerenza testuale», secondo le parole di Angela Ferrari citate da Lo Duca 2014: 209.

2.3.6. Codice e narrazione a confronto

Il passaggio da un linguaggio estremamente povero e tecnico come quello regolativo proprio del codice a blocchi a un linguaggio sintatticamente elaborato e descrittivo come l'italiano ha portato gli studenti a trascurare alcuni micro-passaggi narrativi pur presenti nel codice. Si consideri questo esempio di traduzione della funzione 8 (Tab. 4) e si confronti la frase evidenziata in corsivo con il rispettivo blocco di codice presentato nella Fig. 3:

Mentre la principessa sta osservando le onde del mare che si frastagliano sulla spiaggia, appare alle spalle della bella Anastasia una ranocchia dall'aspetto dolce. *Le salta addosso e all'improvviso si trasforma in un malefico mago che punta il dito contro Anastasia trasformandola in un aggressivo orso bruno.* Suo marito il principe vede tutto da lontano.

Il codice mostra un alternarsi serrato di *costumi* da parte del mago antagonista, che diventa sempre più grande man mano che cambia *costume*. Tuttavia l'animazione non mostra il mago nell'atto di *saltare addosso* alla principessa e nel testo non si fa menzione del fatto che il mago diventa sempre più grande. Le intenzioni erano quelle di ricreare terrore facendo trasformare un'innocua ranocchia in un mago sempre più grande e minaccioso, mostrando così il potere dell'antagonista, ma ciò non traspare nel testo in italiano.

Un altro esempio di mancata corrispondenza tra codice e decodifica in italiano è visibile confrontando il testo relativo alle funzioni accoppiate 21 e 22 con il rispettivo codice (Tab. 4):

Pepol, sulla Luna incontra il malvagio Carlo che è in grado di trasformarsi in "Drago dell'Ender". *Però codesto drago ha un punto debole che si chiama "Banana multicolor", e il suo vero nome è "Thanos". Un giorno Pepol fa 15 passi in avanti e inizia a combattere contro esso, ma per fortuna possiede Thanos e così lo batte e glielo rinfaccia.*

Anche in questo caso, si confronti la parte evidenziata in corsivo con la Fig. 4. La prima frase in corsivo espone in modo molto vago il fatto che l'eroe abbia usato delle banane come ostacoli da frapporre tra lui e l'antagonista lanciato al suo inseguimento. Il codice ci mostra invece lo svolgersi dell'azione maggiormente nel dettaglio seppur molto sinteticamente: i blocchi ripor-

tati sopra ci dicono che nel momento in cui i due personaggi *bananas* e *wizard* si toccano entrambi scompaiono. Non c'è inoltre traccia nel progetto Scratch del fatto che l'eroe combatta contro il drago e che lo sconfigga, azione comunque non pertinente con le funzioni in questione. Che cosa è accaduto alle banane e al drago quando si sono toccati? Il testo in italiano non lo dice.

Questi due esempi mostrano come il codice sia un linguaggio pienamente in grado di esprimere contenuti narrativi semplici e che una traduzione in lingua naturale è possibile, anzi è lecito scendere in dettagli di cui a prima vista gli studenti non si sono accorti o che hanno sottovalutato.

Nonostante le differenze tra i due tipi di linguaggi, si è potuto notare che:

- La scomposizione di una narrazione in funzioni, e quindi in fasi, è di aiuto nel comprendere le caratteristiche di un genere narrativo.
- Il fatto di costruire al computer con le proprie mani la storia e, successivamente, di scriverla, aumenta il coinvolgimento degli studenti e quindi la memorizzazione e l'acquisizione di capacità sia informatiche che letterarie.
- Il linguaggio regolativo del codice, che prevede una serie di istruzioni al fine di realizzare una certa azione, può essere convertito in uno stile narrativo-descrittivo in italiano.
- Il codice di Scratch, se analizzato nel dettaglio, si rivela pienamente efficace nel trasporre in italiano le azioni e i pensieri dei personaggi.

2.3.7. La prosecuzione del lavoro in classe

Il lavoro iniziato con l'aiuto di Scratch è poi proseguito, fino al traguardo della scrittura integrale della fiaba, assegnata a ogni studente come compito individuale da svolgere a casa.

La resa in italiano delle funzioni ha attraversato un'evoluzione partita dai blocchi di codice: la classe ha cioè creato collettivamente le prime due macro-parti della fiaba (prologo e danneggiamenti da parte dell'antagonista), che sono state integrate successivamente secondo la fantasia del singolo studente (vittoria dell'eroe ed epilogo). Il docente della classe, proseguendo nel ruolo di facilitatore, ha suggerito agli studenti degli espedienti per unire il tutto secondo logica e in modo narrativamente efficace al fine di costruire uno *storytelling*. Si è così creata una narrazione vera e propria *to be continued*.

Lo sviluppo seguito alla programmazione su Scratch è quindi composto di una parte iniziale, realizzata completamente in classe, come la seguente:

Tanto tempo fa, quando esistevano ancora i castelli, Pepol era un cavaliere forte, con gli occhi azzurri, proprio un bel giovane. Era amato da tutte le ragazze ma lui era più interessato ai cavalli che alle belle fanciulle. Aveva letto da qualche parte dell'esistenza di un cavallo meraviglioso che quasi nessuno aveva mai visto. Narravano che fosse un cavallo dorato con una bardatura in dia-

manti sopraffini e rubini splendenti. Narravano anche che questo cavallo si affezionava a un solo padrone al quale donava sette gemme da utilizzare una sola volta nella vita. Ognuna di queste aveva poteri differenti e sovrumani: la gemma viola dava il potere, quella verde il tempo, l'arancione gli universi paralleli, la gialla la possibilità di leggere nel pensiero delle persone, la rosa l'invisibilità, la blu il teletrasporto e la rossa donava la trasfigurazione. Anche il mago Carlo, venuto a sapere del cavallo, decise di mettersi in cammino per trovarlo. Imparò ben presto che anche Pepol si era messo alla ricerca del cavallo.

In seguito, come esempio del lavoro da svolgersi a casa da parte del singolo studente, sono state rese in una forma narrativa più ricca e leggibile le coppie di funzioni 4-5 e 6-7 (Tab. 4):

Per trovarlo giunse in una foresta magica nella quale incontrò un elfo a cui chiese se avesse visto il principe. L'elfo rispose: "Si l'ho visto, sta andando in direzione del castello." Ricevute queste informazioni il mago Carlo si affrettò verso il castello. Strada facendo si accorse che Pepol si era fermato per riposare e si era addormentato all'ombra di un albero. Iniziò dunque a chiamarlo e Pepol si svegliò accorgendosi che qualcuno lo stava chiamando. Per non essere scoperto e per ingannare il giovane principe, il mago si trasformò in un elfo. Apparve davanti a lui e gli disse: "Vedi questo? Ti darà la forza per proseguire il cammino". Così, ancora mezzo addormentato, Pepol volse lo sguardo verso il biscotto della fortuna che il finto elfo gli stava dando e, spinto da una certa fame mattiniera lo mangiò senza indugiare e si rimise in cammino. Dopo pochi passi sentì girare vorticosamente la testa e iniziò a sentire un tremendo mal di pancia e svenne. Il biscotto della fortuna si tramutò in sfortuna.

Intanto in un regno vicino la bella principessa Anastasia si godeva la brezza del mare. Le onde, calme e regolari accarezzavano la sabbia. Si respirava un'aria pulita e profumata di salsedine. Lontano da lei il principe consorte...
CONTINUA...

A questo punto ogni studente ha poi proseguito in autonomia la storia, ampliando la precedente traduzione delle funzioni e inventando un finale personalizzato.

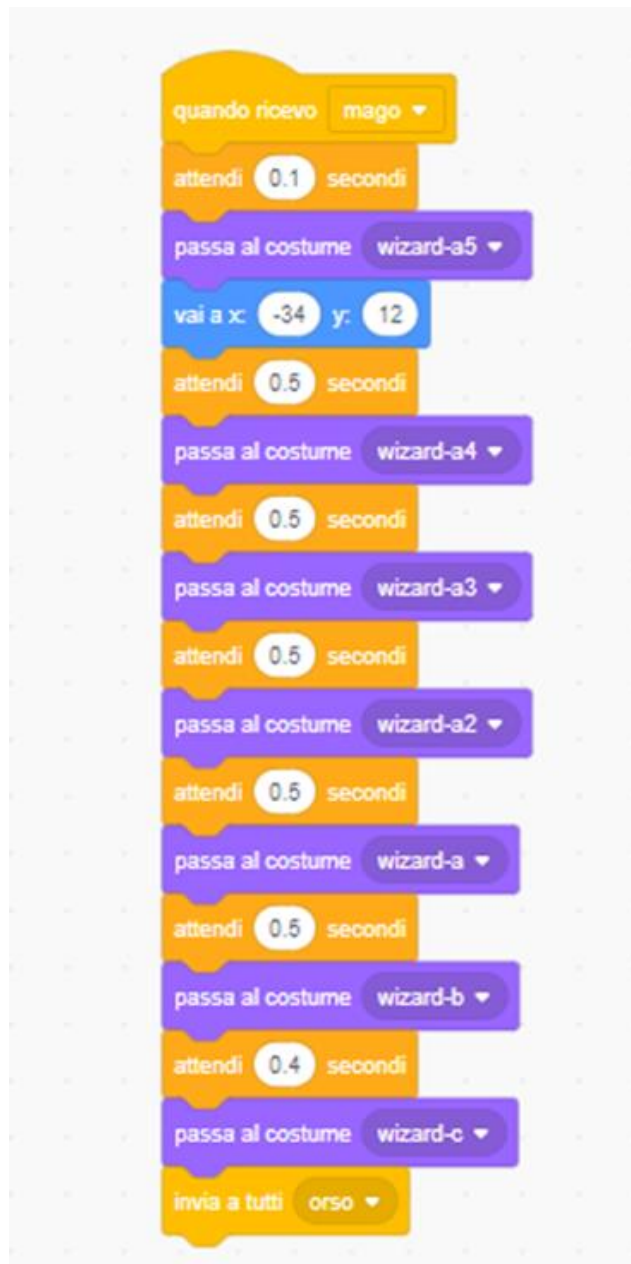


Figura 3: Blocco di codice relativo alla funzione 8, *danneggiamento*. Il serrato alternarsi dei costumi indica che il mago sta diventando sempre più grande



Figura 4: Blocchi di codice relativi alle funzioni 21 e 22, persecuzione del protagonista da parte dell'antagonista e suo mettersi in salvo

3. Conclusioni

Questo contributo ha esaminato i punti di contatto tra linguaggio di programmazione e linguaggio naturale con lo scopo di suggerire modalità di impiego del *coding* come strumento attraverso il quale comprendere e memorizzare meglio sia le caratteristiche di un genere narrativo specifico come la fiaba che le fasi di costruzione di una narrazione, valide come punto di partenza per lo studio di generi letterari più complessi.

Da un lato, ciò dimostra che il linguaggio naturale può essere convertito da un registro linguistico regolativo tipico del codice a uno descrittivo e narrativo, in quanto il codice a blocchi di Scratch è facilmente comprensibile e riscrivibile nella propria lingua; dall'altro, ciò permette di mettere a frutto le potenzialità del *coding*, in quanto un linguaggio di programmazione facilmente comprensibile, univoco nel significato e strutturato attraverso passaggi sequenziali consente allo studente di mettere a fuoco la struttura di un testo narrativo semplice in lingua naturale come la fiaba. Inoltre la correttezza del-

la sintassi del codice a blocchi, necessaria affinché l'animazione si svolga nel modo corretto, sottolinea per analogia l'importanza della correttezza grammaticale quando si voglia produrre un testo in autonomia.

Il codice a blocchi ha fornito una traccia composta da azioni elementari dotate di un significato preciso e pertinente rispetto al genere della fiaba, sul quale si è continuato a lavorare fino al raggiungimento di una forma narrativa completa in italiano.

Riferimenti bibliografici

MIUR (2018) = *Indicazioni nazionali e nuovi scenari. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> (ultima consultazione: 31.12.2019).

Cacciari, Cristina (2011), *Psicologia del linguaggio*, Bologna, il Mulino.

Chianese, Angelo – Moscato, Vincenzo – Picariello, Antonio – Sansone, Carlo (2017), *Le radici dell'informatica. Dai bit alla programmazione strutturata*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli.

Good, Judith – Howland, Kate (2017), *Programming language, natural language? Supporting the diverse computational activities of novice programmers*, in «Journal of Visual Languages and Computing», 39, pp. 78-92.

Lo Duca, Maria G. (2014), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Roma, Carocci.

Oliverio, Alberto (2017), *Il cervello che impara. Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia*, Firenze, Giunti.

Papert, Seymour (1993), *Mindstorms. Children, Computers, And Powerful Ideas*, New York, Basic Books.

Penge, Stefano (2018), *Lingua, coding e creatività. Fare coding con le materie umanistiche*, Roma, Anicia.

Propp, Vladimir Jakovlevič (2000), *Morfologia della fiaba*, Torino, Einaudi.

Ragonis, Noa – Shilo, Gila (2014), *Drawing Analogies between Logic Programming and Natural Language Argumentation Texts to Scaffold Learners' Understanding*, in «Journal of Information Technology Education: Research», 3, pp. 73-89 (<http://www.jite.org/documents/Vol13/JITEv13-ResearchP073-089Ragonis0415.pdf>, ultima consultazione: 31.12.2019).

Resnick, Mitchel (2018), *Come i bambini: immagina, crea, gioca e condividi. Coltivare la creatività con il Lifelong Kindergarten del MIT*, Trento, Erickson.

Il racconto storico: vivere il passato, guardare con altri occhi il presente

NICOLETTA FRONTANI

Historic storytelling: living the past, looking at the present with different eyes

This paper proposes some reflections on a didactic experiment conducted in a general upper secondary school specialised in classical studies, within the framework of a writing workshop, conceived as an opportunity to develop writing skills as well as a deeper understanding of history.

Il contributo propone alcune riflessioni su un'esperienza didattica relativa a due laboratori di scrittura storica svolti in una classe di triennio e in una classe di biennio di liceo classico, in cui il laboratorio diventa un'occasione utile per sviluppare competenze di scrittura e per acquisire il senso della storia.

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

1. Premessa

Alcuni anni fa, durante una lezione di storia romana, un alunno mi confessò di essersi immedesimato in un contadino del terzo secolo: aveva immaginato le sue preoccupazioni, le sue difficoltà quotidiane; probabilmente in quella situazione vedeva riflessa parte della sua vita, forse pensava al futuro, percepito incerto e oscuro. Senza volerlo aveva creato un personaggio e dato vita ad una storia.

L'episodio è rivelatore del fatto che le esperienze di studio possono essere occasioni per mettere in moto l'immaginazione e dare spazio a quella creatività che caratterizza gli adolescenti e che li indirizza generalmente a scrivere testi ispirati a letture o produzioni cinematografiche riconducibili al genere fantasy (considerato nelle sue diverse declinazioni), oppure a testi di carattere diaristico-sentimentale.

I motivi che inducono a scegliere tali letture e a cimentarsi in forme di scrittura riconducibili a questi generi nascono, per stessa affermazione degli interessati, dall'esigenza di evadere da una realtà che non viene compresa e accettata, una realtà che si considera banale solo perché vivibile. Quindi la lettura e il desiderio di dare spazio alla creatività attraverso l'invenzione di storie porta a rifugiarsi in universi distopici, fantastici, sentimentali in cui poter vivere esperienze uniche, a forte impatto emotivo. In molti casi tali letture sono le uniche ad essere frequentate e assumono quindi il ruolo di modello assoluto, che esclude qualsiasi altra esperienza letteraria. Alcuni decenni fa esisteva, per i giovani lettori, un canone di narrazioni legate a diversi generi (fantascienza, avventura, storia, etc.), che consentiva di entrare in contatto con universi molteplici e con diversi stili. L'immaginario letterario e cinematografico, che oggi punta sempre di più sul genere fantasy, è fortemente attrattivo: saghe di eroi che si cimentano con eventi straordinari accompagnano, grazie alla serialità, la crescita dei giovani e li rendono spesso refrattari ad uscire da universi per loro familiari.

Il ruolo della scuola in questo senso è fondamentale: scegliere letture appropriate in relazione all'età e alle esperienze apre mondi nuovi; far convergere le discipline verso esperienze culturali che allarghino lo sguardo e forniscano categorie e strumenti interpretativi comporta l'apertura ad una relazione con altri sguardi. La storia in questo senso ha un ruolo fondamentale sia come disciplina in sé, sia come tessuto connettivo delle altre discipline, un modo per ancorare le esperienze culturali al proprio tempo e insieme considerarle in una dimensione diacronica, per comprendere il passato e il nostro complicato presente.

Giulia Caminito, una giovane scrittrice, ha giustificato la scelta di raccontare oggi una storia ambientata ai primi anni del Novecento in cui convivono personaggi realmente vissuti e personaggi di invenzione:

In questa visione frammentata e passeggera di fenomeni che si accavallano, io mi sono rifugiata nel passato, dove mi sembrava che ci fossero chiavi di lettura che proiettavano spiegazioni sul presente, aiutavano a cogliere dettagli (cit. in Bozzi 2019).

Questa scelta è significativa: si ricollega ad una tradizione classica ed è insieme rappresentativa di un interesse rinnovato per il racconto storico, come testimoniano le scuole, le diverse piattaforme, i numerosi blog di scrittura creativa, il successo che nel mercato editoriale hanno i testi che, in varia forma, alla storia si richiamano.

Quante sono le storie che anche i nostri alunni potrebbero ideare e scrivere? Quanti sono i personaggi che nascono e che poi sono abbandonati e rimangono senza *autore*? E quale ruolo, in questo ambito, deve avere la scuola?

La scuola non può avere l'obiettivo di sfornare eserciti di scrittori, vincitori dello Strega o sceneggiatori da Oscar. Può, più realisticamente, valorizzare la fantasia e l'immaginazione degli adolescenti attraverso la lettura di generi diversi, la scrittura come veicolo comunicativo, l'esercizio linguistico come compiuta espressione di sé e del mondo; insomma deve fornire delle opportunità, inducendo a percorrere strade non trafficate, lungo itinerari che portino a nuove scoperte.

Promuovere nelle scuole dei laboratori di scrittura storica costituisce un'eccellente occasione per realizzare queste finalità.

2. I laboratori

Nel corso di tre anni scolastici (dal 2017 al 2019) sono stati attivati, al Liceo Classico Augusto di Roma, due laboratori sul racconto storico.

Il primo, legato al progetto di alternanza scuola-lavoro *Dalla scrittura al libro: il racconto del libro. Un libro di racconti*, realizzato con la collaborazione dai professori Pietro Petteruti Pellegrino e Amedeo Feniello, ideatori e curatori del progetto, ha coinvolto una classe di quarto liceo classico e si è concluso, alla fine del quinto anno, con la pubblicazione del libro di racconti storici *Storie di realtà dimenticate* (AA.VV. 2018).

Il secondo, legato al concorso nazionale a squadre *Che Storia! 2* organizzato da vari enti (Accademia dell'Arcadia, Istituto storico italiano per l'età moderna e contemporanea, Istituto di storia dell'Europa mediterranea del Consiglio nazionale delle ricerche) e curato dagli stessi professori Petteruti e Feniello, nell'ambito del progetto *Narrazioni di confine* (www.narrazionidiconfine.it, *Raccontare la storia e la letteratura: scrittura, formazione, ricerca*), ha coinvolto una classe di secondo liceo che ha realizzato tre racconti ispirati alla storia romana.

Anche se le esperienze hanno tra loro molti elementi comuni nell'impostazione di base, è necessario distinguerle per il contesto.

2.1. Il laboratorio del triennio: *Storie di realtà dimenticate*

Il progetto si è svolto interamente in orario extrascolastico. Durante i due anni del percorso gli alunni hanno avuto l'occasione di fare molte esperienze legate al mondo dell'editoria e della scrittura cartacea e digitale; hanno incontrato professionisti del settore, giornalisti e scrittori; hanno appreso le basi dell'impaginazione; si sono resi conto che un libro comporta un lungo processo, insieme creativo e industriale, è il risultato di una filiera produttiva. Un grande supporto è venuto dalla collaborazione con Paolo Di Paolo che ha introdotto i ragazzi nella sua officina di scrittura.

Contemporaneamente a questi incontri si è svolto a scuola il laboratorio, con la supervisione e la collaborazione dei tutor (docente e organizzatori). I racconti realizzati attraversano un arco temporale molto vasto che copre circa cinque secoli e sono legati al percorso storico e letterario svolto a scuola.

La fase laboratoriale è stata complessa e caratterizzata prima di tutto dall'impostazione di un corretto metodo storiografico: partire da un'idea, individuare un periodo storico, ricercare le fonti.

Come ha dimostrato il laboratorio, l'idea può nascere da diverse suggestioni. Per fare riferimento al lavoro svolto si possono indicare: episodi storici (lo schiaffo di Anagni, la peste del 1348, il processo a Giordano Bruno); opere pittoriche (il sogno di Innocenzo III nel ciclo di Giotto, i ritratti di Enrico VIII e Anna di Clevès di Holbein); personaggi danteschi (Costanza d'Altavilla e Pier delle Vigne); scoperte legate all'ambito letterario e filologico (Poggio Bracciolini e la sua scoperta dell'*Institutio oratoria* di Quintiliano); documenti (il viaggio in Germania di Machiavelli e Vettori, la storia di Vlad Tepes III e di Pedro Gonzales, i racconti di streghe del '300).

Il passaggio successivo consiste nella ricerca di fonti che giustificano l'attendibilità dell'idea. La consultazione di internet, di libri, di documenti di archivio permette di comprendere linguaggi diversi; è importante poi imparare a selezionare la mole di notizie reperibili sul web, valutandone di volta in volta l'attendibilità con uno sguardo critico, finalmente libero dall'atteggiamento di sudditanza che caratterizza di solito le compulsive ricerche sulla rete.

A questa prima fase di carattere scientifico, è seguito il momento che potremmo definire più squisitamente creativo: la costruzione della storia con l'ideazione dell'intreccio, la costruzione del sistema dei personaggi e le situazioni. Questo è sicuramente il passaggio più delicato, quello che si potrebbe definire *la bottega dello scrittore*, caratterizzato da ripensamenti, revisioni, aggiustamenti, in cui prendono forma personaggi storici e personaggi di invenzione, con i loro volti, i sentimenti che provano, l'ambiente nel quale si muovono. Attribuire a ciascuno uno sguardo coerente comporta una immersione totale nel loro vissuto, evitando accuratamente gli anacronismi. In que-

sta fase è stato utile ricorrere a schemi per sintetizzare l'intreccio, per attribuire a ciascun personaggio caratteri fisiognomici, psicologici e sentimentali e per costruire la rete di relazioni tra i personaggi.

Durante la fase successiva gli studenti hanno discusso sui possibili modi in cui si può raccontare una storia: genere, narratore, focalizzazione, relazione tra tempo della storia e tempo del racconto. Sono state sviluppate in questa fase le scelte operate nel momento ideativo e progettuale, valutando, nella stesura, se fossero funzionali alle intenzioni e sottoponendole spesso a ridefinizioni.

Sono interessanti le scelte compiute: per tre racconti è stato scelto il genere epistolare, cinque racconti sono stati scritti in terza persona con narratore esterno onnisciente, due racconti in prima persona con il narratore che coincide con il protagonista, due racconti infine hanno ripreso il topos del manoscritto ritrovato in epoca moderna. In tutte queste scelte è possibile rintracciare dei modelli di riferimento: Manzoni, Tomasi di Lampedusa, Eco ma anche Foscolo e Boccaccio; le letture svolte in classe nel corso degli anni sono state acquisite e fatte proprie in relazione alle preferenze di ciascun alunno.

Scrivere significa fare una scelta linguistica, dare ai personaggi e alla storia un'impronta personale, come ci insegna la lunga revisione del romanzo manzoniano. La scrittura degli adolescenti di oggi è immersa nel presente, tendenzialmente uniformata e omologata, quindi scrivere un racconto storico comporta un grande sforzo linguistico, utile per capire prima di tutto la storicità della nostra lingua e i problemi legati alla sua diffusione e al suo uso letterario. Proprio le esperienze di lettura permettono di comprendere quanto una lingua sia duttile, versatile, ricca di sfumature, in grado di aderire alle intenzioni dei diversi scrittori e scriventi. Questo sforzo si è concretizzato nella ricerca di uno stile personale che aderisse ai personaggi e alle situazioni; nei racconti, solo per fare alcuni esempi, è possibile rintracciare un lessico colto accanto a prestiti del parlato e a voci dialettali, inserti latini, la patina quattrocentesca di un diario e la lingua formale dei messaggi via mail scambiati tra parlanti colti.

Arrivare alla stesura definitiva ha comportato un'attenta revisione, spesso la riscrittura di intere parti e quindi un paziente lavoro di cesellatura. Soprattutto due sono stati gli ambiti in cui si è operato: la costruzione dei periodi e il lessico. Pur rispettando le scelte personali, gli alunni sono stati invitati a procedere seguendo due principi suggeriti da Calvino nelle *Lezioni americane*: la sottrazione e l'esattezza (Calvino 1988). Sottrarre peso alla scrittura non significa renderla superficiale, vuol dire conferirle maggiore incisività: nei testi argomentativi la costruzione di periodi prolissi, scarsamente coesi e coerenti, comporta il rischio di non far emergere chiaramente la tesi (Seriani 2014 e 2015); nel racconto la lunghezza eccessiva di un periodo, seppur coeso, o di una descrizione, a scapito della narrazione, potrebbe rendere poco equilibrato il testo. L'esattezza ha a che fare soprattutto, ma non esclusiva-

mente, con il lessico. Questo è uno dei problemi più urgenti che la scuola deve affrontare: vale la pena sottolineare, ancora una volta, quanto sia importante intervenire soprattutto sulla comprensione e sull'uso del lessico astratto¹, come Luca Serianni ha frequentemente sottolineato (Serianni 2010).

L'ultima fase del lavoro ha riguardato la scelta del titolo: esercizio arduo ma molto utile per sintetizzare il senso, dare un'indicazione, indurre alla lettura. Il titolo generale del libro è stato frutto di un lavoro collettivo, fatto di confronti, proposte e scelte. Ad alcuni alunni è stata affidata poi l'elaborazione della copertina.

Ogni racconto è corredato di un resoconto metodologico nel quale è illustrato il lavoro, sono giustificate le scelte narrative ed è inserita la bibliografia.

La collaborazione tra i tutor è stata fondamentale per la realizzazione di questo importante progetto. I professori Petteruti e Feniello, con la loro costante supervisione, hanno stimolato la creatività e dato utili suggerimenti.

2.2. Il laboratorio del biennio: *Che storia!*

Il laboratorio si è svolto in relazione ad un concorso di scrittura storica a squadre aperto agli studenti di tutta Italia.

L'ambito storico da cui trarre ispirazione è stato quello relativo alla storia romana, in armonia con il percorso curricolare della classe; il modello a cui rifarsi è stato il romanzo manzoniano che gli alunni hanno letto e analizzato durante l'anno. Anche il romanzo epistolare *Augustus* di J. E. Williams (Williams 2013) è stato un utile strumento. L'intera classe, ad eccezione di quattro alunni, ha partecipato al lavoro che si è svolto in orario extracurricolare, tra gennaio e aprile 2019.

La prima fase è stata dedicata alla scelta dell'evento storico da raccontare o del tema da trattare. Ciascun alunno ha sottoposto alla classe la propria proposta, dopo averla illustrata e motivata. Sono state scelte le tre proposte maggiormente gradite e quindi intorno a ciascun nucleo si sono formati, per libera scelta, i gruppi di lavoro, ciascuno con un coordinatore.

La peculiarità di questo laboratorio è stata l'interazione, quello che oggi viene definito *cooperative learning*, cioè un apprendimento collaborativo finalizzato alla realizzazione di un progetto comune. I diversi gruppi hanno discusso e operato delle scelte, in primo luogo relativamente allo studio del contesto, all'intreccio, ai personaggi, hanno verificato l'attendibilità delle loro

¹ Interessante e molto utile la lezione tenuta il 1 marzo 2018 presso la Scuola Normale Superiore di Pisa dalla prof.ssa Daniela Notarbartolo: *Collocazione e lessico astratto*, nell'ambito del corso di formazione *Insegnare il lessico e la sintassi*, organizzato dall'Accademia dei Lincei e dalla Normale per la scuola (online all'indirizzo www.youtube.com/watch?v=7ktbJdk_VHM, ultima consultazione: 10.3.2020).

idee consultando fonti su alcuni siti affidabili e sui libri che hanno avuto la possibilità di leggere.

Molto complessa è stata la costruzione dell'intreccio, soprattutto la ricerca di particolari che rendessero la storia interessante e coinvolgente, attraverso alcuni colpi di scena. Anche la caratterizzazione dei personaggi ha richiesto impegno. Si è rivelato assai utile un esercizio di scrittura creativa in cui gli alunni si erano già cimentati relativo alla variazione del punto di vista: partire da un racconto e riscriverlo variando il narratore e la focalizzazione.

La prima stesura è stata affidata al referente del gruppo, gli altri sono intervenuti con osservazioni e proposte di modifica. La stesura definitiva è stata letta insieme all'insegnante, che ha rilevato eventuali errori, sottolineato i punti di forza e di debolezza del testo e sollecitato delle soluzioni alternative su cui il gruppo ha lavorato. Alla fine della fase di scrittura è stato scelto il titolo e corredato il racconto di un resoconto metodologico. I lavori realizzati sono stati condivisi da tutta la classe attraverso una lettura collettiva.

Ritengo interessante sottolineare come le scelte degli argomenti si siano concentrate, senza un preventivo accordo, su una tematica comune: la congiura. La congiura di Catilina è stata al centro del racconto *Scivolo lentamente in un incubo*, protagonista del quale è la sorella di un congiurato; nel racconto *Un pugnale nel cuore* il protagonista è uno schiavo che scopre in casa di Bruto le prove della congiura contro Cesare; una congiura contro Augusto fa da sfondo al racconto *Il colpo di Venere*, centrato sulla figura di Giulia. La scelta è stata motivata dagli alunni stessi: hanno voluto rintracciare nel passato eventi esemplari relativi ai complicati meccanismi del potere per cercare di comprendere, attraverso lo studio e la riflessione sui contrasti politici nella Roma antica, le dinamiche, per loro indecifrabili, del nostro tempo.

L'esperienza di laboratorio ha permesso, a tutti coloro che hanno partecipato, di migliorare le proprie competenze linguistiche, ha dimostrato come si possa coniugare il rigore filologico con l'esercizio creativo, ha fornito l'occasione per capire il passato, riflettere sul presente e immaginare un futuro migliore.

Il racconto *Un pugnale nel cuore* è stato selezionato dalla giuria per la pubblicazione online; *Il colpo di Venere*, entrato nel gruppo dei dodici racconti finalisti, ha ottenuto una menzione speciale ed è stato pubblicato nel volume *Tutta un'altra storia 2* (Feniello, Petteruti Pellegrino 2019).

3. Alcune considerazioni sull'esperienza

Da questa esperienza triennale si possono trarre alcune considerazioni di carattere didattico. Non si può essere bravi scrittori se non si hanno dei modelli: questo vale per ogni tipologia di scrittura in cui gli alunni si devono esercitare. Per la scrittura creativa in generale e per il racconto storico in par-

ticolare, è importante leggere testi letterari e storiografici per aprirsi progressivamente a nuovi sguardi, per riconoscere le differenze stilistiche e narrative, per provare piacere. Gli autori classici e quelli di ultima generazione, per il loro personale universo creativo, sono quindi un formidabile serbatoio a cui attingere e da imitare.

La seconda considerazione riguarda l'esercizio di scrittura. A scuola in genere si scrive poco, ma per scrivere bene non basta solo leggere: per scrivere bene bisogna scrivere. L'affermazione è volutamente tautologica e nasce dalla constatazione che, man mano che si procede negli ordini di scuola, si riducono sensibilmente le occasioni e i momenti dedicati a questo fondamentale esercizio formativo. Il segmento più critico è rappresentato dal triennio; infatti, se durante il biennio, pur nella condannabile riduzione delle ore di italiano, è possibile far esercitare gli alunni con una certa continuità, nel triennio l'urgenza dei programmi e il sovrapporsi di tante iniziative emargina l'esercizio della scrittura, riducendolo di solito ai compiti in classe o alle simulazioni d'esame.

L'ultima considerazione riguarda il ruolo della storia, a cui ho già fatto cenno. Se, come afferma Manzoni attraverso il secentista, la storia è una lotta contro il tempo per sottrarre all'oblio eventi, persone e testimonianze, allora la scuola deve dare la possibilità agli alunni di essere protagonisti di questo recupero attraverso scelte didattiche che contrastino l'atteggiamento di passività e lo scarso interesse spesso manifestato nei confronti di questa disciplina. Troppo spesso la storia viene percepita come una successione di fatti caratterizzati da dinamiche astratte, spesso incomprensibili e non, come dovrebbe essere, un'occasione di riflessione sul *vissuto*² di donne e uomini che soffrono e gioiscono, subiscono ingiustizie e si riscattano, sono responsabili di orrori indicibili e di straordinari atti di coraggio.

Preservare la memoria è essenziale per l'educazione alla cittadinanza, elemento fondativo della democrazia. La scrittura storica può rappresentare da questo punto di vista uno strumento prezioso, purchè non si riduca – come purtroppo accade – alla occasionale produzione di testi scritti di carattere compilativo (il cosiddetto tema di storia), basati su un apprendimento passivo, riguardanti argomenti eccessivamente specialistici, estranei all'orizzonte di apprendimento degli alunni. Il recupero della memoria attraverso la scrittura ha bisogno di svilupparsi gradualmente nel corso dell'intero ciclo scolastico, per consentire la maturazione profonda e duratura di un sentimento vivo di appartenenza alle vicende collettive.

¹ Faccio riferimento al concetto di *Erlebnis* ('esperienza vissuta') che ha nobili ascendenti nella storiografia filosofica tedesca, in particolare in Wilhelm Dilthey (1833-1911).

Riferimenti bibliografici

AA.VV. (2018), *Storie di realtà dimenticate*, Roma, L'Erudita.

Bozzi, Ida (2019), *Ma noi abbiamo scritto il romanzo di internet*, in «La lettura – Corriere della Sera», 19 maggio, p. 21.

Calvino, Italo (1988), *Lezioni americane*, Milano, Garzanti.

Feniello, Amedeo – Petteruti Pellegrino, Pietro (a cura di) (2019), *Tutta un'altra storia 2*, Roma, Accademia dell'Arcadia.

Serianni, Luca (2010), *L'ora d'italiano*, Roma-Bari, Laterza.

Serianni, Luca (2014), *Leggere, scrivere, argomentare*, Roma-Bari, Laterza.

Serianni, Luca (2015), *Interpretare e produrre un testo argomentativo: alcune riflessioni operative*, in Francesco Clementi – Luca Serianni (a cura di), *Quale scuola? Le proposte dei Lincei per l'italiano, la matematica, le scienze*, Roma, Carocci, pp. 47-63.

Williams, John E. (2013), *Augustus*, Roma, Castelvechi.

Il diario di guerra e di prigionia di Gennaro Parisi (1916-1918): un laboratorio scuola-università

PAOLA CANTONI E GIORGIA PENZO*

The war diary of Gennaro Parisi (1916-1918): a school-university workshop

This paper presents the project “The war diary from the front. A Great War fighter tells his story” (2015-2016), born from the collaboration between the general upper secondary school “V. Gassman” in Rome and “La Sapienza” University. The discussion of the theoretical and methodological assumptions of the activities proposed to the students, embedded in a circular perspective between research and teaching, is followed by the examination of the reasons why popular writings are useful for teaching Italian language. The article examines the various stages of the work and highlights the most significant aspects of the workshop, the applied methodology, while reflecting on the students’ response and the results achieved.

Il contributo presenta il progetto “Un diario dal fronte. Un combattente della Grande Guerra si racconta” (2015-2016), nato dalla collaborazione tra il Liceo “V. Gassman” di Roma e la Sapienza Università di Roma. Dopo aver esposto i presupposti teorici e metodologici delle attività proposte agli studenti, che si inquadrano in una prospettiva circolare tra ricerca e didattica, vengono indicate le ragioni dell’utilità delle scritture popolari per la didattica dell’italiano. Vengono poi ripercorse le varie tappe del lavoro, soffermandosi sugli aspetti più significativi della principale attività di laboratorio in classe, sulle metodologie utilizzate, e riflettendo sulla risposta degli studenti e sui risultati raggiunti.

PAOLA CANTONI (paola.cantoni@uniroma1.it) insegna Storia della Lingua Italiana e Didattica della lingua italiana all’Università “La Sapienza” di Roma. Si occupa di dialetto napoletano in autori teatrali (Petito, Scarpetta, Viviani, De Filippo, Totò), di au-

tori del Novecento (Bernari e D'Eramo), di italiano popolare (in particolare le scritture della Grande guerra), di carteggi otto-novecenteschi; inoltre di didattica dell'italiano e di scritture di ambito scolastico (i Registri dei maestri nel primo '900). È stata redattrice di opere lessicografiche e bibliografiche (*LEI*, Dr. Ludwig Reichert Verlag, *DAU*, Utet; *BIGLI*, Salerno Editrice).

GIORGIA PENZO (g.penzo@alice.it) insegna lettere al Liceo Vittorio Gassman di Roma, dove si occupa da quasi vent'anni di Orientamento, di insegnamento dell'italiano come L2 e di progetti per l'educazione alla cittadinanza attiva, per il recupero delle competenze linguistiche di base e per la promozione della lettura. In passato si è occupata di dialetto romanesco dell'Otto-Novecento.

* Nell'ambito di una concezione comune del contributo, il cap. 1 è stato scritto da Paola Cantoni, il cap. 2 da Giorgia Penzo.

Il presente contributo è dedicato alla memoria di Angela, una studentessa che ha partecipato al progetto, precocemente scomparsa nell'autunno 2016.

1. Le fonti popolari per la didattica dell'italiano

1.1. Un laboratorio scuola-università

In questo contributo presentiamo il progetto “Un diario dal fronte. Un combattente della Grande Guerra si racconta” (2015-2016), nato dalla collaborazione tra il Liceo V. Gassman di Roma e l'Università “La Sapienza”.

L'occasione del centenario è stata la spinta decisiva per concretizzare una collaborazione scuola-università su cui ragionavano da tempo, fondata sul nostro interesse per i testi di scriventi comuni e su una metodologia didattica basata sull'esperienza diretta delle fonti originali e caratterizzata da un approccio di lavoro di tipo laboratoriale.

Come si dirà più avanti, Giorgia Penzo aveva ricevuto anni prima da una sua studentessa il manoscritto autografo del diario di un soldato della Grande guerra, segno tangibile dell'interesse suscitato da alcune sue lezioni su questi temi.

Gli studi sull'italiano popolare¹ di Paola Cantoni si erano intrecciati, negli ultimi anni, con le attività di formazione e di aggiornamento degli insegnanti. L'incrocio delle due prospettive sembrava particolarmente felice per diversi motivi. L'individuazione e lo studio di fonti inedite e significative, per mettere in luce testi e aspetti non emersi o poco sondati nel ricco filone di studi sorto dopo i pionieristici De Mauro 1970 e Cortelazzo 1972, può infatti coniugarsi, sul terreno della didattica, con un approccio sensibile agli aspetti della variazione. Negli anni precedenti, a scuola², erano stati proposti campioni di testi prodotti da scriventi semi-acculturati di cui si erano testate personalmente le potenzialità didattiche in dimensione interdisciplinare, via via elaborando e sperimentando attività mirate per la lingua italiana.

Su questi temi si era proposto un primo intervento nel 2015 (Cantoni 2018) al convegno della Dille (Società italiana di didattica delle lingue e linguistica educativa), in cui si sintetizzavano le proposte presentate nei corsi di Didattica della lingua italiana del TFA 2012 e 2014 e le sperimentazioni scaturite spontaneamente da parte di alcuni docenti in formazione per i tirocini

¹ Avviati con l'edizione e lo studio dell'Autobiografia in italiano e dei copioni in dialetto napoletano del commediografo e attore napoletano Antonio Petito (1822-1876), per cui si rinvia in particolare a Cantoni 1995, 2002, 2007, 2010, 2017-2018; poi con la produzione prolifica del contadino ed emigrante Domenico Marcovecchio, che attraversa tutto il Novecento con varie tipologie testuali, lettere, testamenti, memorie e una serie continua negli anni di “agendine” (1931-1973): Cantoni, Perrella 2005 e 2006; in anni recenti con testi della I e della II guerra mondiale: Cantoni 2015, 2016, 2017, 2018.

² In particolare durante gli anni 2008-2012 in cui Paola Cantoni ha insegnato nella scuola secondaria “C. Cattaneo” di Roma come docente di ruolo di materie letterarie.

a scuola; sono poi seguite altre comunicazioni, seminari e studi che hanno approfondito e sviluppato queste tematiche³.

Da queste esperienze e dalla convinzione della necessità di una collaborazione tra scuola e università per garantire una continuità nella formazione degli studenti e un confronto produttivo per la didattica⁴, è nato quindi un progetto di laboratorio sulle scritture popolari della Grande guerra.

1.2. Tra ricerca e didattica

Il Convegno organizzato alla Sapienza nel dicembre 2015 *La Grande guerra nella letteratura e nelle arti* si prestava ad essere la fase di avvio del progetto che sarebbe concretamente partito nel gennaio seguente. La partecipazione degli studenti liceali ad una giornata sarebbe stata infatti un'esperienza significativa di immersione e di sensibilizzazione, per lo studio dell'evento storico e per avvicinarsi al diario su cui avrebbero lavorato (tema approfondito poi nella lezione introduttiva sulle scritture popolari di guerra proposta a scuola, per cui si veda il § 2), inoltre un'apertura alle ricerche in corso nella prospettiva ampia e multidisciplinare che caratterizzava il convegno: «in che modo la Grande Guerra sia stata vissuta, interpretata e raccontata da intellettuali, poeti, narratori e artisti italiani e stranieri e come essi abbiano contribuito a definire l'immagine nella memoria collettiva». Quest'ultimo aspetto rispondeva a due degli obiettivi generali del progetto

³ Nei convegni *La Grande guerra nella letteratura e nelle arti*, Università "La Sapienza" di Roma (3-5 dicembre 2015) per cui si veda Cantoni 2016; e, con Rita Fresu, *SILFI Acquisizione e didattica dell'italiano* (Madrid 4-6 aprile 2016), per cui si veda Cantoni, Fresu 2020. Per la formazione, oltre ai corsi di Didattica della lingua italiana tenuti per il TFA 2012 e TFA 2014 all'Università "La Sapienza" di Roma, il seminario *L'altro italiano. Le scritture di semicolti sui banchi di scuola* nel Corso di aggiornamento dell'Accademia dei Lincei per i docenti "I Lincei per il rinnovamento della didattica a scuola", a cura di Matteo Viale, *Lingua italiana e realtà. Nuove pratiche di educazione linguistica per la scuola di oggi* (Bologna, 26 febbraio 2015). Tra i seminari si segnalano: *"La linea d'ombra dell'alfabetismo": ai confini della norma scritta* (Giornata di studi *Testi Tracce Scritture. Per un centro di studi sulla lingua italiana dedicato a Maria Corti*, presentazione del Progetto di Sergio Lubello "Metropolis", Salerno, 7 maggio 2014); *Le scritture popolari della Grande Guerra nella didattica della lingua italiana*, e, con Giorgia Penzo, *Il progetto: Un diario dal fronte. Un combattente della Grande Guerra si racconta. Liceo V. Gassman / Università "La Sapienza"* (Corso di Dialettologia italiana e didattica dell'italiano e sociolinguistica di Ugo Vignuzzi, Università "La Sapienza" di Roma, 6 maggio 2016); con Rita Fresu, *Storia linguistica della Grande guerra e altre scritture nel continuum: insegnare la variazione* (Università "La Sapienza" di Roma, 29 aprile 2016); *Le scritture popolari della Grande Guerra tra ricerca e didattica* (Università "La Sapienza" di Roma, 7 aprile 2017); *Scritture popolari nel continuum: lavori in corso* ("Incontri di Didattica dell'italiano" V serie, di Matteo Viale, Centro di Ricerca in Didattica dell'Italiano, Università di Bologna, 13 novembre 2017).

⁴ Per cui rinvio a quanto indicato anche a proposito dei Tirocini Formativi Attivi in Cantoni, Tatti 2014.

(per cui cfr. § 2.1): creare un primo collegamento tra scuola e università per l'orientamento degli studenti e, su un piano metodologico, farli familiarizzare con un approccio di lavoro fondato sui metodi della ricerca scientifica.

In quel convegno l'intervento *A scuola dalla Grande Guerra: riflessioni linguistiche sulle scritture popolari tra ricerca e didattica* (Cantoni 2016) segnalava la necessità di proseguire nel lavoro di ricognizione delle fonti, di edizione, di scavo anche sotto il profilo linguistico di quell'«imbarazzante, inesauribile sommerso di carta ancora da scoprire e da esplorare» (Caffarena 2005: 199)⁵ su cui gli storici si sono anche di recente soffermati, indicando anche l'utilità di un lavoro circolare, tra ricerca e didattica, su temi e testi comuni.

All'università come nella scuola la ricerca scientifica, svolta in prima persona dagli studenti, può essere un valido strumento di formazione. Per le scritture della Grande guerra, si è mostrato come ricerche, repertorizzazioni, edizioni e studio di fonti inedite tratte da archivi pubblici e privati (talvolta con una vera ricerca "porta a porta")⁶, possano essere il frutto di tesi di laurea che arricchiscono con tasselli importanti il quadro delle scritture popolari di guerra⁷ e contribuiscono alla rappresentazione di eventi storici epocali (storie individuali che compongono quella collettiva)⁸ utilizzabili anche nella didattica.

In alcuni casi sono state messe a frutto dai laureandi le risorse on-line che hanno notevolmente ampliato il panorama di testi noti adattando il tradizionale metodo di raccolta "dal basso" alle nuove tecnologie (con giornate di raccolta da fondi privati e digitalizzazione delle fonti) favorendone così una

⁵ Fabio Caffarena è il Responsabile dell'ALSP (Archivio Ligure delle Scritture popolari dell'Università di Genova). Cfr. anche gli studi citati alla nota 18.

⁶ Da ricordare, tra le tesi più interessanti in questo senso (Università "La Sapienza" di Roma), quella di Valentina Cardinale, *Scritture semicolte della prima metà del Novecento di Serrone e dintorni (FR)* (relatore Ugo Vignuzzi, correlatrice Paola Cantoni, a.a. 2012/2013) che ha raccolto un ampio corpus di testimonianze collocate a diversi livelli di competenza e per un arco temporale significativo (dall'Ottocento alle due guerre mondiali) per l'area di Frosinone e, per la stessa area, il lavoro triennale più circoscritto di Alessio Incitti, *Nella solitudine della serata. Diari e lettere di guerra dall'archivio storico comunale di Monte San Giovanni Campano (1917-1945)* (relatrice Paola Cantoni, a.a. 2015/2106); si tratta di testi inediti che sarebbero rimasti tali (anche per la loro dispersione in archivi privati) per un'area invece poco rappresentata dagli studi.

⁷ Una prima ricognizione degli aspetti sintattici e testuali tipici dei diari popolari della Grande guerra (Cantoni 2017), si è giovata, oltre che dei diari di Mario Lodesani (Modena, tipografo) e di Ettore Di Clemente (Bominaco, AQ, contadino), anche di testi pubblicati in tesi di laurea, quali i diari di: Luigi Del Ben (Brugnera, PD, contadino), Vincenzo Sperati (Serrone, FR), Arrigo Montorsi (Zocca Modenese, MO), Augusto Moricci (Roma, ebanista), che si collocano su diversi livelli di competenza linguistica e sono marcati da caratteri diatopici relativi alle aree di provenienza.

⁸ Per questo aspetto si rinvia ai tanti contributi degli storici, tra i quali Caffarena 2005 e quelli citati alla nota 18.

maggior divulgazione e, sotto il profilo scientifico, la possibilità di ampliare le ricognizioni possibili per gli studi non solo linguistici⁹.

La sensibilizzazione dei docenti alla ricerca e all'utilizzo didattico di tali fonti a scuola (ora agevole anche per la consistenza delle fonti on-line) consentirebbe di attivare prassi di lavoro analoghe, in cui la partecipazione attiva degli studenti a progetti scientifici con gli stessi obiettivi rappresenta una preziosa occasione di apprendimento per competenze¹⁰ e di crescita culturale.

È quanto si sta portando avanti da qualche anno nella formazione dei futuri docenti sia nei corsi di Didattica della lingua italiana (TFA 2012 e 2014; corso di laurea abilitante in Scienze della Formazione Primaria; corsi per l'acquisizione dei 24 CFU della Facoltà di Lettere), sia con tesi di laurea che coinvolgono anche gli studenti di scuola (medie e superiori).

La prospettiva circolare che ha come presupposto metodologico l'efficacia della sinergia: ricerca / formazione / didattica tra scuola e università, può infatti essere praticata per diversi temi e oggetti di indagine linguistica¹¹.

A scuola i laureandi propongono questionari sociolinguistici preceduti da lezioni e dibattiti sui temi della variazione linguistica, del rapporto tra norma e uso, dei codici italiano-dialetto e dell'italiano regionale o temi particolarmente urgenti come quello dell'*hate speech*.

I risultati sono stati finora sempre molto positivi, sia per il lavoro dei laureandi sia per la risposta degli studenti di scuola sul piano della riflessione e dell'analisi del proprio comportamento linguistico e comunicativo¹² ed anche

⁹ Come si segnala in Cantoni 2015; tra i siti legati a progetti o fondi di raccolta: www.europeana1914-1918.eu/it/e; l'ALSP, dell'Università di Genova (istituito da Antonio Gibelli, diretto da Fabio Caffarena) <http://www.dafist.unige.it/home/ricerca/alsp/>; l'ADN www.archiviodiari.org/index.php/home.html; l'ASP, del Museo Storico del Trentino (referente Quinto Antonelli) <http://fondazione.museostorico.it/index.php/Collezioni/Fondi-e-collezioni/Archivio-della-scrittura-popolare> (ultima consultazione: 20.03.2020).

¹⁰ All'apprendimento per competenze allude già la *Riforma degli esami di Stato dei corsi di istruzione secondaria superiore* (10 dicembre 1997), poi più espressamente («acquisizione di saperi e di competenze») il *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione* (22 agosto 2007), che si richiama alla definizione europea (*Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 5 settembre 2006 sulla costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento*), ed ancora le *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* (31 luglio 2007) e le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012). Sul lavoro per "competenze" si veda Ravizza, Bertocchi 2016: 12-16.

¹¹ Tra i filoni di ricerca e di tesi particolarmente fruttuosi in una prospettiva di lavoro di équipe: il linguaggio giovanile (per cui si veda il seminario *Il linguaggio giovanile romano: indagini tra ricerca e didattica*, stage-tirocinio sul tema *Roma*, Università "La Sapienza" di Roma, 5 maggio 2017, e l'intervento Cantoni, Suárez Moreno, *Varietà regionale romana e linguaggio giovanile per la didattica L1/L2-LS* presentato al convegno *Quo vadis*, Palermo, 26-27 ottobre 2018); il linguaggio dei videogiochi; l'*hate speech*. In qualche caso, come per l'ultimo tema, le tesi prevedono proposte didattiche sperimentate con gli studenti.

¹² Per la cui importanza rinvio a Ravizza, Bertocchi 2016: 40.

per il coinvolgimento dei docenti che hanno spesso continuato a lavorare nella stessa direzione mutuando metodi, temi, approcci di lavoro¹³.

1.3. Le scritture della Grande guerra a scuola

Le scritture popolari della Grande guerra, così come altri testi prodotti da gente comune, sono per lo più assenti dai manuali scolastici¹⁴. Anche in relazione ai grandi eventi che vi sono documentati o che fanno da sfondo alle scritture della gente comune, per la storia dell'alfabetizzazione, o come fonti storiche, non sembrano essere messi a frutto come meriterebbero. Stupisce constatare che in molti manuali di storia non compaia nessuna pagina tratta da questo ricco filone di letteratura popolare¹⁵, in aperta contraddizione con gli studi storici per cui è ormai acquisita da tempo l'importanza delle fonti "dal basso"¹⁶.

Appena qualche esempio tratto dai diari può mostrare come la lettura di questi testi sia ancor più efficace e coinvolgente di una pagina di saggio o di altre fonti secondarie riportate nei manuali scolastici; presentando un punto di vista *soggettivo* hanno un forte impatto didattico perché suscitano nel lettore-studente un'empatia e un'immedesimazione con l'esperienza raccontata

¹³ Si segnala, tra i tanti, un caso in apparenza banale ma in realtà significativo, in cui una docente (che affermava di non aver mai lavorato sulla sociolinguistica e sulle varietà dell'italiano coi ragazzi), raccontava alla laureanda di aver continuato ad usare in classe lo schema dell'architettura dell'italiano contemporaneo di Berruto (1987, poi rivisitato in 2010-2011 e in 2012) ogni volta che sorgeva una discussione sulla norma, sull'uso, su una determinata parola o su un fenomeno, per collocare in quel quadro l'oggetto di riflessione, notando l'utilità di questa piccola ma costante attività di riflessione linguistica per i ragazzi.

¹⁴ Dei quali pur si segnala la deriva ipertrofica (cfr. Serianni 2010), sia per le grammatiche (Cella 2018, p. 117) ma anche per l'offerta di testi e materiali nelle antologie per le scuole medie e nelle storie della letteratura italiana.

¹⁵ Ad esempio in De Bernardi, Guarracino 2012, Ciuffoletti, Baldocchi, Bucciarelli, Sodi 2012, Armocida, Salassa 2012, Giardina, Sabbatucci, Vidotto 2014, Barbero, Frugoni, Sclarandis 2019. In Castronovo 2012, invece, sono antologizzate tre lettere di soldati di area settentrionale (alle pp. 130-132, tratte da Procacci 1993) e un brano dello storico americano Fussell (2000: 157-158) che ricostruisce le precarie condizioni di vita dei soldati in trincea sulla base di lettere e diari dei militari britannici alludendo, tra l'altro, ai cadaveri di cavalli non seppelliti che venivano mangiati dai ratti; nel suo diario Gennaro Parisi racconta che gli stessi soldati per la fame si cibavano di cadaveri di cavalli, incuranti della morte inevitabile: «chi soleva fare questa operazione massimo aveva due giorni di vita si gonfiavano con la testa e tutto il corpo [...] si trovavano stecchiti», cfr. Cantoni 2016: 380-381.

¹⁶ Ma lamentava ancora Gibelli (2000: 169): «Possibile che la nostra "storia dal basso" [...] sia rimasta ancora un fantasma e una chimera? A guardarci intorno sembrerebbe di sì [...] questa possibilità non è stata ancora raccolta adeguatamente, almeno al di fuori della nostra cerchia di cultori della "scrittura popolare". Non si è trasformata in prospettiva comune, in orizzonte storiografico».

in prima persona, favorite anche dal registro colloquiale / familiare di queste scritture¹⁷.

L'attraversamento tematico di diari e lettere rivela come testi inediti arricchiscano e approfondiscano la documentazione su alcuni topoi già evidenziati dalla bibliografia¹⁸ (per cui cfr. § 2.2).

Alcuni brani esemplificativi in tal senso, tratti dal *nostro* diario, sono citati oltre (§ 2.2), come quello che emblematicamente conclude il testo di Parisi, documentando il conflitto tra la fame disperatamente vissuta e raccontata¹⁹ e l'urgenza di ritrovare, nei propri vestiti borghesi, la propria identità perduta nello spaesamento della guerra.

Spigolando tra gli altri diari o lettere di guerra, si potrebbe constatare come brani fortemente istruttivi, ad esempio sul «dramma della comunicazione linguistica» (Sabatini 2014), scelte lessicali relative a campi semantici ricorrenti (relativi al rumore assordante e alle visioni raccapriccianti della guerra)²⁰, scelte morfo-sintattiche e testuali che rivelano come la guerra sia percepita, da subito, come un'esperienza collettiva, ed anche brani toccanti e poetici in cui si allude alla bellezza del paesaggio siano costanti di tutti questi scriventi, determinate dalla comune condizione di vita e di scrittura.

Per citare appena un caso, si veda, nel diario di Ettore di Clemente²¹, come le difficoltà della guerra e delle intemperie (descritte subito dopo) non impediscano ma, al contrario, provochino nel soldato l'attrazione per una notte di luna piena (il cielo era, infatti, l'unico riferimento alla vita reale per

¹⁷ Si veda, ad esempio, quanto rilevato a proposito del diario del modenese Mario Lodesani (1916) in Cantoni 2015: 45-50; questo testo, proposto con spunti didattici anche nel seminario tenuto nel corso dei Lincei di aggiornamento per insegnanti a Bologna (cfr. nota 3), ha dato origine al Progetto *Il Manoscritto del soldato Mario Lodesani* dell'I.T.C. "A. Oriani" di Faenza (maggio 2015, in <http://studia-r-te.blogspot.com/2015/05/il-manoscritto-del-soldato-mario.html>), un percorso didattico molto articolato, sul quale si veda Cantoni 2016: 383-384 e Cantoni, Fresu 2020.

¹⁸ Molti esempi sono riportati, per i diversi temi, in Cantoni (2016: 376-383); valgono, per la bibliografia sul tema, il primo pionieristico, lavoro di Spitzer 1976 [1921] ma anche i saggi più recenti di storici, ad esempio Gibelli 2000 e 2014, Caffarena 2005, Antonelli 2014; sul versante linguistico i contributi raccolti in Fresu 2015.

¹⁹ Si veda il brano citato alla nota 15 e, per il brano conclusivo, il § 2.2. Forse superfluo ricordare il noto saggio sulle perifrasi del concetto di fame di Spitzer, per cui disponiamo ora della traduzione italiana: Spitzer 2019 [1921].

²⁰ Sull'aspetto uditivo e visivo («qui allora ho cominciato a sentire e a vedere gli effetti della guerra», diario di M. Lodesani), particolarmente rappresentato in tutti i diari di soldati esaminati, ci si sofferma in Cantoni 2015: 46-47 e in Cantoni 2017: 181-182. Si segnala, come ulteriore spunto didattico, che questi aspetti possono essere occasione di riflessioni di natura lessicale e semantica; per il diario di Parisi si veda quanto detto nel § 2.

²¹ Per cui si vedano Cantoni 2015: 51-52, Cantoni 2016 e 2017.

chi viveva in trincea)²² e si confronti questo brano con quello di Parisi cit. nel § 2.2:

25 settembre – Questa notte estata una bellissima luna chiara che era un piacere astare qua di fronte al nemico. Alle 2 i austriaci volevano venticarsi della pusizione persa. Cianno rattaccato mapero non cianno riuscito. Questamatina alle 5 acominciato appiovere maforte e noi sotto laqua tutto il giorno.

Gli esempi potrebbero essere molti, a mostrare come tali testi, oltre all'utilizzo per la didattica dell'italiano di cui si dirà più in dettaglio, rivestano una funzione, poco valorizzata nella scuola, come fonti storiche, ma anche come letture da proporre in una prospettiva educativa più ampia nel percorso scolastico.

Nella stessa direzione possono inserirsi anche altre fonti analoghe (scritture dell'emigrazione, memorie private, scritture esposte, carteggi, ecc.)²³ e un ampliamento delle proposte di fonti "dal basso" a scuola si ritiene fruttuoso per diverse materie (e apprendimenti relativi: letteratura, storia, geografia, cittadinanza e costituzione) ed anche per una almeno sommaria conoscenza delle dinamiche dell'alfabetizzazione italiana.

1.4. L'altro italiano nella didattica della lingua

Un campione più esteso di testi di diversa natura, accomunati da una distanza più o meno marcata dalla norma codificata, è stato presentato al Congresso Silfi 2016 di Madrid: *Insegnare la variazione: "cattivi" modelli nella didattica dell'italiano*²⁴ (cfr. Cantoni, Fresu 2020). Nel titolo si sottolineava l'intenzione di lavorare sulla variazione e di invertire la prospettiva didattica consueta, che propone "buoni modelli" di italiano, partendo invece dall'errore, dalla devianza, dall'anomalia della lingua d'uso (su un continuum di produzioni)²⁵ per ricostruire e problematizzare la norma. I testi presentati,

²² A questo proposito si veda quanto ricostruito da Fussell: «Stare in trincea significò sperimentare una clausura e una costrizione irreali e indimenticabili, e così pure la sensazione di essere disorientati e smarriti. Due cose soltanto si vedevano: la parete di una terra sconosciuta e indifferenziata e il cielo al di sopra. Come unico scenario possibile di variazioni, il cielo acquistò una importanza preminente. Era la vista del cielo la sola forse, che poteva persuadere gli uomini che non erano già abbandonati in una fossa comune» (2000).

²³ Due casi (oltre al diario di guerra, le agendine scritte durante l'emigrazione di D. Marcovecchio, per cui si veda la nota 1) e una rassegna dei percorsi didattici proposti dai tirocinanti del TFA 2012 e 2014 in Cantoni 2018.

²⁴ I cui Atti sono in corso di stampa (Cantoni, Fresu c.s.).

²⁵ Continuum di testi e di varietà linguistiche che riflette il mutamento di oggetto e di prospettiva di indagine del filone di studi sui testi di "semicolti", per cui cfr. Fresu 2014 e 2016.

disposti su un continuum diastratico, diatopico, diafasico e diamesico, dagli anni venti del Novecento arrivano ai giorni nostri²⁶.

Queste scritture si prestano a un lavoro di riflessione sulla lingua e di riflessione metalinguistica (ancora «un vero punto debole» nella prassi didattica, Colombo 1999: 176)²⁷ e all'acquisizione del concetto di variazione linguistica²⁸ per diversi aspetti: fonologia, grafia, paragrafematica e interpunzione, morfosintassi, testualità e tipologia testuale (ad esempio il genere "lettera", il "parlato filmico", il "post" e i commenti su social network, con i condizionamenti della diatecna, ecc.).

Esercizi di riconoscimento (di singoli fenomeni ma anche di varietà di lingua e di registro e, in particolare, di varietà diatopiche)²⁹, di "correzione" e di riscrittura secondo parametri stabiliti («fondamentali per consolidare abilità di manipolazione linguistica» Ravizza, Bertocchi 2016: 85), allenamento alla scrittura sulla stessa tipologia testuale e pratiche di scrittura creativa (anche di piccole sceneggiature da rappresentare), sono attività da svolgere secondo una modalità di lavoro laboratoriale.

Nella prospettiva del genere si pongono su un piano particolarmente rilevante due forme "primarie" della scrittura (cfr. D'Achille 1994), lettere e diari, che consentono di trattare, oltre alle costanti del genere, anche aspetti di natura testuale (in cui «l'incompletezza della scolarizzazione fa maggiormente sentire i suoi effetti», D'Achille 1994: 74), stimolando l'attenzione su un livello che, accanto a quello lessicale, è segnalato tra i più carenti nelle competenze degli studenti³⁰.

²⁶ Lettere (quella "tradizionale" privata e familiare del carteggio di Raffele Viviani alla moglie Maria Di Maio e quella asimmetrica dei fans ai vip, in questo caso Gigliola Cinquetti), commenti a post "digitati" su un social network (dalle pagine Facebook di Laura Pausini, Gigi D'Alessio, Lorenzo Fragola), parlato parodistico (scritto e trasmesso, dal romanzo di Camilleri alla trasposizione filmica per la tv), rappresentativi di diversi domini areali, varietà settentrionali, centro-meridionale, campana, siciliana. Per i riferimenti bibliografici ai testi si veda Cantoni, Fresu 2020.

²⁷ Sulla riflessione linguistica nella didattica insistono invece i documenti ministeriali: MIUR 2010a, MIUR 2010b, MIUR 2010c (nelle Linee Generali e competenze per la Lingua e Letteratura italiana) e MIUR 2012; per approfondimenti su posizioni teoriche, obiettivi, contenuti e indicazioni curriculari relativi alla riflessione sulla lingua, cfr. Bertocchi, Brasca, Lugarini, Ravizza 1986; per un quadro teorico e applicativo aggiornato, cfr. Rovida 2016.

²⁸ In un contesto di insegnamento dell'italiano che nella prassi vede ancora un'incidenza molto limitata di quanto elaborato negli anni Settanta e Ottanta del Novecento per l'educazione linguistica, per cui cfr. Ravizza, Bertocchi 2016: 10. Sulla non compiuta applicazione delle *Dieci Tesi per l'Educazione Linguistica Democratica*, si vedano Colombo 2006 e quanto dibattuto in occasione del quarantennio del documento, da parte dello stesso De Mauro, nella Giornata di studio *I quarant'anni delle Dieci Tesi. Riflessioni e piste di lavoro per la scuola italiana*, Università Sapienza di Roma, 9 settembre 2015.

²⁹ Amplia la bibliografia sul tema dell'italiano variazionale, mi limito a indicare il fondamentale Berruto 1987 e ora 2012 e, per un quadro agile e aggiornato, Lubello, Nobili 2018.

³⁰ Tra i ripetuti richiami a questi aspetti si veda Serianni 2014.

In una prospettiva storica, come si è in parte già detto per il caso specifico delle scritture della Grande guerra, testi della gente comune, distribuiti in un arco diacronico ampio e proposti in momenti ripetuti di un ciclo formativo, costituiscono un ventaglio rappresentativo del *continuum* linguistico (almeno dal XVI secolo a oggi) che caratterizza gli usi medi e informali o non istituzionali della comunicazione scritta.

Sono, non da ultimo, letture significative, che si offrono a considerazioni di carattere storico-linguistico³¹, sui processi di alfabetizzazione, sul *continuum* di competenze in relazione ai diversi scriventi / utenti dell'italiano, sulle dinamiche di contatto (ancora oggi) operanti tra lingua e dialetto e su quella zona intermedia della "regionalità" poco osservata nel panorama di testi proposti a scuola ma invece componente preponderante negli usi passati e in quelli contemporanei³².

1.5. Per un'edizione del diario di Gennaro Parisi

In conclusione mi sembra utile condividere alcune riflessioni scaturite da questo specifico progetto. Se in altre proposte didattiche era già stata verificata la capacità attrattiva delle scritture popolari, anche per la loro alterità rispetto alla norma e alle letture tradizionali, in questo caso colpisce l'interesse mostrato dagli studenti per un'attività generalmente assente dalla scuola, quella dell'edizione di un testo.

L'impressione ricavata nell'intervento in itinere e confermata dalle docenti, è stata quella di una classe coinvolta in un lavoro che ha attivato capacità riflessive e che ha condotto spontaneamente i ragazzi ad assumere un atteggiamento di osservazione meditata, e a realizzare un lavoro accurato.

In questo impegno sembra di poter leggere il segno di un possibile riallineamento degli studenti su attività di tipo riflessivo, che forse troppo sbrigativamente pensiamo non possano trovare più spazio in una scuola che, come giusto, si adegua ai ritmi e alle modalità cognitive degli studenti contemporanei, condizionati anche dalla realtà digitale e ipermediale in cui sono immersi³³.

Questo specifico progetto mostra invece che tali modalità di lavoro e competenze possono essere recuperate spostando l'attenzione verso oggetti "reali" che rovesciano l'orizzonte (di testi e di autori) più noto, lavorando in équipe, collaborando con entusiasmo per realizzare un "prodotto" condiviso, con strategie e modalità di apprendimento cooperativo.

³¹ Da inserire nel percorso liceale, per una coscienza delle varietà storiche della lingua e sociolinguistiche; si vedano le *Linee Generali e competenze per la Lingua Italiana*, in MIUR 2010c; cfr. Rovida 2016: 172.

³² Anche per l'attenzione alla diatopia si veda quanto ribadito in MIUR 2010c e MIUR 2012.

³³ Su lettura e scrittura nell'epoca della comunicazione digitale, cfr. Palermo 2017.

Significativo, in tal senso, anche l'utilizzo del social network facebook (Fig. 1), per una comunicazione non solo piramidale (dal docente agli studenti) ma *tra pari* (idee, dubbi, suggerimenti sul diario da trascrivere, Figg. 2, 3, 4), efficace in termini di motivazione ma anche per l'acquisizione di abilità linguistiche³⁴.

Il lavoro di trascrizione del manoscritto, generalmente estraneo ad una classe liceale (una sfida perché a prima vista lontano dagli interessi di uno studente), era stato inizialmente previsto solo come parziale; gli stessi ragazzi hanno invece sentito come irrinunciabile traguardo quello di trascrivere il testo integralmente, lasciandosi coinvolgere ed affascinare dall'appassionante lavoro filologico e dalla storia personale e collettiva che il diario di un soldato può racchiudere in una lingua pur così ardua da decifrare³⁵.

L'approccio al testo, già informato ai criteri rispettosi dell'originale indicati dalle docenti, si è ulteriormente definito nella volontà esplicita degli studenti di ricercare le intenzioni dello scrivente e di rappresentarle al meglio (nel lavoro individuale e in plenaria, per cui cfr. quanto descritto nel § 2.3), di mettersi nei suoi panni per far rivivere il suo testo, operazione linguistica che ha coinciso con una più profonda esperienza conoscitiva e formativa fondata anche su questa operazione di immedesimazione.



Figura 1: Home della pagina Facebook del progetto

³⁴ Sul rapporto tra le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) e la didattica dell'italiano si vedano i saggi raccolti nel recente volume curato da Viale 2018 e, in particolare per Facebook, Viale 2018: 13.

³⁵ Delle difficoltà di lettura e di trascrizione di questo manoscritto (scritto in una varietà di italiano popolare fortemente interferita sul piano diatopico) per studenti liceali, possono dare un'idea gli scambi sulla pagina Facebook documentati nelle Figg. 2, 3 e 4.

2. Il progetto

2.1. Obiettivi e fasi di lavoro

Nel corso dell'anno scolastico 2015/2016 al Liceo Vittorio Gassman di Roma è stato realizzato il progetto *Un diario dal fronte. Un combattente della Grande Guerra si racconta*, coordinato da Giorgia Penzo e Barbara Quagliarini³⁶, in collaborazione con l'Università "La Sapienza" di Roma (P. Cantoni). Alcuni anni prima una alunna aveva mostrato in classe un quadernino di memorie di guerra e di prigionia del suo bisnonno, gelosamente conservato come una reliquia familiare, che era stato scansionato con l'intenzione di studiarlo insieme agli studenti. L'occasione si è presentata nel 2015, per il centenario dell'entrata dell'Italia nella Prima guerra mondiale: si è dunque pensato di proporre agli alunni dell'ultimo anno di liceo questo progetto, di natura extracurricolare, i cui obiettivi generali erano:

- a) analizzare una fonte storiografica diretta;
 - b) studiare un testo reale;
 - c) esaminare l'italiano in variazione, in particolare in diatopia e in diastratia;
 - d) avvicinarsi a procedure fondate sui metodi della ricerca scientifica;
 - e) saper lavorare in gruppo, sia in presenza che mediante social network.
- Tra gli obiettivi specifici, vanno quantomeno menzionati:
- f) lavorare con una metodologia interdisciplinare;
 - g) confrontarsi con aspetti sociali, culturali e psicologici delle discipline storiche;
 - h) acquisire strumenti di natura filologica per la trascrizione e l'edizione critica di un manoscritto.

Il progetto era inoltre finalizzato sia alla produzione di lavori individuali originali da presentare all'Esame di stato, sia a stabilire un primo collegamento tra scuola e università in vista delle scelte future.

Esteso l'invito alla partecipazione a tutti gli studenti delle classi quinte, è stata raccolta una iniziale, entusiastica adesione di una quarantina di alunni, ridotti poi a diciassette per necessaria selezione naturale (un ragazzo, sedici ragazze, di cui una con DSA)³⁷.

³⁶ Entrambe della ex classe di concorso A051, attualmente A011, docenti italiano e storia anche al triennio, caratteristica degli istituti ex magistrali (a differenza di quanto avviene negli altri indirizzi liceali, dove è il docente di filosofia a insegnare la storia). Questo aspetto ha dato ovviamente un valore aggiunto al nostro lavoro.

³⁷ Non deve sorprendere la preponderanza della componente femminile: infatti al progetto hanno partecipato studenti delle scienze umane e del linguistico, che nel nostro liceo vedono un alto tasso di iscritte. Gli altri indirizzi di studio del Vittorio Gassman sono scienze umane, opzione economico-sociale e scientifico, opzione scienze applicate.

I tempi e le tappe del progetto hanno visto la seguente scansione:

- a) 3-5 dicembre 2015: partecipazione ad alcuni interventi del convegno internazionale *La Grande Guerra nella letteratura e nelle arti* (Università "La Sapienza" di Roma);
- b) 21 gennaio 2016: seminario sui caratteri dell'italiano popolare e sulle scritture della Grande guerra tenuto al liceo Gassman da Paola Cantoni;
- c) 5 febbraio 2016: avvio delle lezioni di formazione tenute dalle docenti del liceo in aula informatica³⁸ per l'acquisizione di nozioni filologiche di base (metodi e criteri di edizione) per la trascrizione del manoscritto; assegnazione a singoli o a coppie di studenti di 6-7 pagine di diario da trascrivere;
- d) febbraio-marzo 2016: lavoro a casa di trascrizione, affiancato dall'utilizzo del gruppo Facebook *Diario di guerra e di prigionia* (Fig. 1), creato per favorire il dibattito e il dialogo tra i partecipanti al laboratorio e il confronto su casi controversi (Figg. 2, 3, 4);
- e) marzo-aprile 2016: incontri laboratoriali di revisione *in plenaria*;
- f) 17 marzo 2016: lezione *in itinere* di Paola Cantoni volta alla riflessione sugli aspetti problematici emersi e alla condivisione dei risultati parziali;
- g) 6 maggio 2016: seminario di Paola Cantoni e Giorgia Penzo (per cui si veda nota 3) per gli studenti del corso di Dialettologia italiana e didattica dell'italiano e sociolinguistica tenuto da Ugo Vignuzzi sulle scritture popolari della Grande Guerra nella didattica dell'italiano, con particolare attenzione al progetto svolto al Liceo Gassman;
- h) maggio-giugno 2016: revisione finale di tutte le trascrizioni da parte delle docenti del liceo Gassman.

2.2. Il diario e lo scrivente

Il diario si compone di 129 pagine di un quadernino dalla copertina verde. Prevale l'utilizzo della penna blu; meno usata la nera. La grafia è regolare e le cancellature sono poche. In alto sul margine esterno della pagina è presente una numerazione progressiva in penna blu, cancellata e corretta dal numero 93 in poi (lo scrivente aveva erroneamente compiuto un salto da 92 a 99 e proseguito nell'errore; non è possibile stabilire quando sia stata scritta o corretta la numerazione). Esigua l'interpunzione presente e ridotta all'uso sovraesteso della virgola, al punto e al punto interrogativo (quest'ultimo spesso omesso, per cui la prosodia del testo è talora da interpretare).

Il diario non si presenta come un *continuum* ininterrotto: pur mancando un'attenta organizzazione testuale, lo scrivente mostra una certa consapevolezza della segmentazione dei momenti narrati saltando una riga di quaderno

³⁸ Abbiamo potuto usufruire di un'aula multimediale, dotata di 20 computer collegati in rete: ogni studente aveva quindi davanti la schermata della pagina da analizzare e trascrivere.

oppure inserendo dei titoli, talora brevi (*Il sei Novembre*), talora più lunghi e argomentati (*La Vita della trincea della lunetta che trovavasi alla destra di Monte Zebbio che poi passammo alla destra di Asiago*).

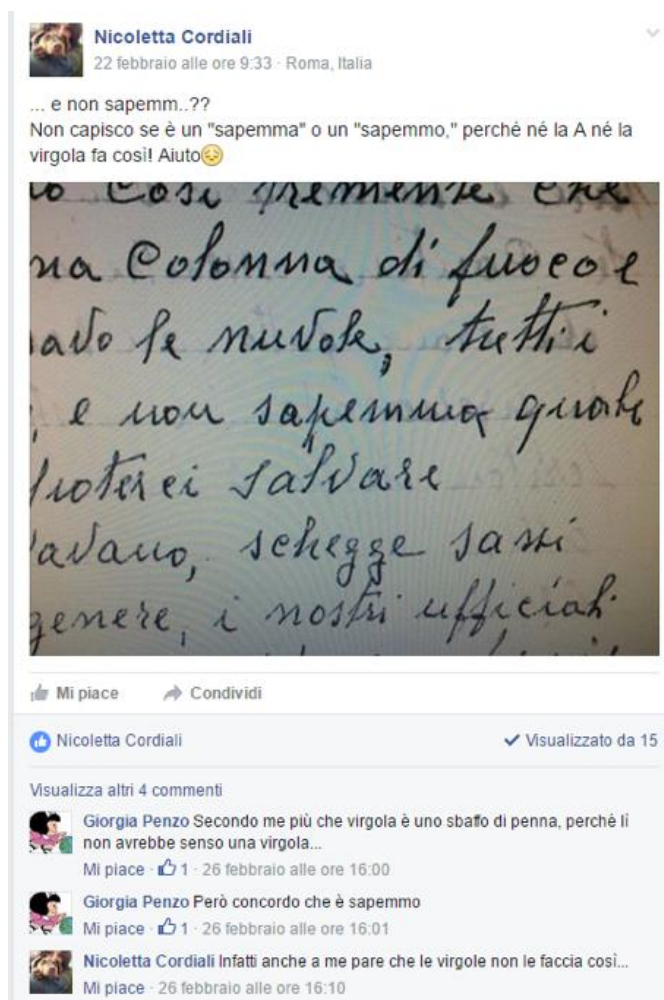


Figura 2: Pagina Facebook del progetto: *sapemma* o *sapemmo*?

Le vicende narrate iniziano il 26 settembre 1916, giorno della partenza con la tradotta da Salerno; l'arrivo nella zona di guerra avviene, dopo un addestramento di circa tre mesi, il 1° gennaio 1917. Da quando il nostro viene fatto prigioniero, le indicazioni temporali, dense fino all'ottobre del '17, si rarefanno. L'ultima data certa è quella della *Fine della mia Storia scritta il 7 Novembre 1918*³⁹. Segue la canzone *Ricordo delle sofferenze della prigionia della*

³⁹ Più che "scritta", si intende "trascritta": per esplicita dichiarazione dei familiari, Parisi aveva a disposizione dei taccuini su cui riversare a caldo fatti ed emozioni (e si rammaricava molto che alcuni di questi gli fossero stati sottratti durante la prigionia). Al ritorno, volle ri-

guerra 1915, 1918. Le ultime pagine sono occupate da notazioni molto più tarde, del 1974, relative al maltempo che caratterizzò il mese di aprile di quell'anno, e da alcuni scongiuri per la guarigione dalle coliche; la grafia qui appare molto incerta.

Lo scrivente è Gennaro Parisi, «chiamata alle Armi il 26 settembre del 1916, non ancora compiuto i miei 19 anni»⁴⁰. Nato e vissuto a Giovi, una frazione di Salerno⁴¹, consegue la licenza elementare e poi va a lavorare in campagna con i familiari, attività che svolgerà per tutta la vita, dedicandosi però saltuariamente anche ad altre occupazioni.

La guerra è per lui un'esperienza traumatica, come per tutti coloro che vivono, per di più giovanissimi, il dramma della trincea. Si possono dunque trovare molti dei temi topici e ricorrenti presenti in simili scritture diaristiche o epistolari: «le dure condizioni di vita del soldato, che si riassumono nelle descrizioni del clima ostile (freddo, acqua, pioggia) e nei riferimenti al cibo o ad altri aspetti della quotidianità come la convivenza con i pidocchi e i sogni; i rapporti (anche la comunicazione linguistica) con i compagni e con i nemici; la rappresentazione degli scenari e delle esperienze di guerra e di morte» (Cantoni 2016: 376). In relazione a quest'ultimo aspetto, si legga la narrazione della primissima azione di guerra cui Parisi partecipa:

mentre io mi trovavo a quel punto, vide quel tenende che mi fece il rapporto che savanzava verso di me, lui faceva il rastrella | mento, tutti i soldati che trovava nascosti lui li ammazzava, lontano da me verso la mia sinistra, un povero soldato come me si ero nascosto, in una buca ma il tenende non l'avevo vedudo, questo Soldato, gli disse Signor tenende si abbassa vada curvo, che la mitraglia Austriaca gli fa da bersaglia, quando lui lo vide e disse vigliacco la fai il tuo dovere? come gli tirò un colpo lo fulminò, e con la pistola in pugno caminavo e lo guardavo per essere sicuro di averlo ammazzato, se avesse voltato lo sguardo verso di me io avrei fatto l'ostessa fina, Ma i suoi passi durarono pochi quando parti un colpo di fucile, e questo tenenda lo vide ruzzolare per terra questa pallottola lo rese dietro alla nuca.

portare in bella quanto scritto al fronte. Era d'altronde prassi comune fornire ai soldati del materiale scrittorio, forse non solo per fini memorialistici, ma anche terapeutici, cfr. Cantoni 2017: 166.

⁴⁰ Come ricorda Cantoni (2017: 169): «nelle memorie scritte a distanza l'avvio topico del racconto è generalmente legato all'ingresso in guerra [...]. I nostri testi si aprono infatti con la chiamata alle armi o con la partenza dal campo verso il fronte, in qualche caso dopo un brevissimo preambolo. L'esordio muove spesso da una data precisa (in qualche caso anche con l'indicazione dell'ora di partenza), talvolta seguita da altre informazioni come l'età dello scrivente (non ancora diciannove anni per Parisi) oppure da coincidenze casuali (per Moricci il suo compleanno e poi quello del figlio)».

⁴¹ L'origine campana risulta tanto più interessante in quanto testi di area meridionale relativi alla Grande Guerra sono, al momento, scarsamente rappresentati, tanto che Caffarena (2005: 249-258) ha parlato di una «questione meridionale della memoria», un «inabissamento» di documenti, una «vera e propria emigrazione» in archivi del centro e nord Italia.

Altrettanto drammatica è la presentazione della ritirata seguita alla disfatta di Caporetto, con tanto di voci espressionistiche e metafore ficcanti di reboriana memoria:

sul terreno non potevamo contare i loro morti, che erano stati massacrati dalle nostre armi i giorni primi quando noi battemmo in ritirata e loro gli sembrava una grande vergogna che vedemmo i loro morti feriti Austriaci, abbandonati e distesi nel loro sangue, da ogni parte si udivano gemiti suppliche impregazioni singhiozzi randoli di agonizzanti, ci sentivamo presi da un senso di raccapriccio e di profonda pietà in ogni passo trovammo bombe fucili spezzati, pugnali elmetti brandelli di vesti e chiazze di sangue il dolore e la morte celebravano le loro nozze in un'orgia di sangue e di spasimi senza fine.

Vale la pena di citare nuovamente Cantoni (2016: 373), che afferma che «testi scorretti, non-standard e, anche ai livelli intermedi, non-letterari, possono rivelare una potenza di evocazione e una significatività nel trasmettere le esperienze vissute in prima persona, una nitidezza nelle descrizioni degli scenari di battaglia e della vita di trincea e di prigionia tali da renderli letture "importanti" alla stregua di quelle letterarie, e forse ancor più perché capaci di parlare direttamente agli studenti; vengono infatti "dal basso" e rimandano a una diversa visione della storia, a contenuti ed esperienze concrete e semplici, che producono un naturale coinvolgimento nel lettore».

La peculiarità del testo di Parisi sta forse nel narrare distesamente (circa due terzi del diario) la lunga prigionia cui viene sottoposto, in vari campi situati in Austria, Romania, Ungheria. Qui la fame devastante è il tema ricorrente, una fame che riporta a una condizione di ferinità:

Quando noi ci recammo colà a scoltare la messa per la strada ingondrammo un mucchio di letame ed altre sporcizie dove erano alcune bucce cioè scorze di patate, ci buttammo sopra a quella robbia e prendemmo quella Robba e la portavamo con le mani in bocca come tante belve affamate si era perduto ogni sentimento umano.

La vergogna del gesto è tale che spinge il nostro a rifiutare la Comunione, ma quando il cappellano ne conosce le ragioni, lo rassicura: «Alle condizioni in cui vi trovate Iddio vi perdona».

Un interessante riferimento alla comunicazione linguistica con i nemici si trova nelle pagine dedicate al campo di Sigmundsberg⁴² (Sigmundsterg per Parisi): qui i prigionieri, dopo essere stati privati di mantellina, pacchetto di medicazione e scarpe e aver ricevuto un rancio che «consisteva, scorze di bie-

⁴² Una drammatica testimonianza fotografica delle condizioni fisiche in cui versavano i prigionieri italiani si trova online alla pagina www.europeana.eu/portal/it/record/-9200196/F8D980247DD59428FB4644B84A7F6ABAF01883E.html (ultima consultazione: 20.03.2020).

tole e cavoli sott'aceto, ma con tutta quella fame non gli riusciva a mangiarla», assistono all'arrivo di un interprete con dei «modi brutali fino a fare schifo» che, non ricevendo risposte relative alla consistenza dell'esercito italiano, li insulta: «Voi Italiani niente capire! Muli!». Qualche giorno dopo ritorna lo stesso interprete che ricorre a una «Astuzia più dolorosa»: sequestra loro tutte le lettere private e davanti alle lacrime di qualcuno «gli voltavo uno sguardo Amaro, e gli rimproverava con queste parole. Italiani basist Cucifig Alleluie, forse erano bestemmie Austriache»⁴³.

Diversi, infine, i riferimenti ai pidocchi che infestavano divise e soldati. Infatti, nel commovente momento del ritorno in famiglia, la fame patita passa in secondo piano rispetto al desiderio di liberarsi degli *stracci* che indossava per tornare a vestire i suoi *panni*, potente allusione alla brama di tornare alla normalità della vita civile:

Qui in un attimo mi vidi circondato da mamma mia padre e tutti i miei fratelli che li rimasi piccoli quando partii da soldato andai a casa con i miei ma mia madre tutta sbicottita non sapeva quale cose voleva prepararmi da mangiare io non desidero niente desidero soltanto di vedere i miei panni cioè il mio f vestito che indossava prima di partire da soldato, mi cambiai da capo a piedi, e questi stracci che tengo adosso portali vicino a quel piccolo pantano dacqua e domani mattina, vedrete, quando gioielli portava a dosso, quando andò a sciogliere quei panni assieme con altre donne, quasi si movevano da soli tandi di quei pidocchi.

Come emerge da questi rapidi esempi, lo scrivente rivela grandi difficoltà in ambito grafico (*inzzuppate, l'angiafiammi, sullattende*) e utilizza una lingua decisamente marcata in senso diatopico (*mani indirizzato, robba*) e diastratico («i miei fratelli che li rimasi piccoli», «viene un ordine che dovevo dare il nome») ⁴⁴. Nonostante la giovane età e i pochi anni di studio, riesce però a esprimersi con vivacità e soprattutto con grande efficacia: non mancano onomatopee primarie o secondarie che rendono il rumore delle armi (*pum pum*, «miagolio di centinaia di proiettile»), voci tedesche più o meno adattate (*aino zuae, Capputt*), discorsi diretti («dopo mi disse queste parole, pensa che verso

⁴³ Su queste espressioni prezioso è stato l'aiuto ricevuto nel gruppo Facebook sopra citato. Alla domanda di glossa da parte di chi scrive, Ugo Vignuzzi risponde: «chiaramente basist è was ist? che cosa (c')è?», mentre Fero Biely (nick di Francesco Bianco, Università "F. Palacký" di Olomouc), aggiunge: «condivido qui la risposta di Till Stellino, dialettologo e germanofono (può darsi che non possa postare, non essendo iscritto al gruppo): "Io direi intuitivamente 'Kruzifix Halleluja', ma forse mi sbaglio completamente... (infatti Kruzifix è una tipica bestemmia austro-ungarica)».

⁴⁴ Al *che* polivalente è stata dedicata quasi un'intera lezione, in cui noi docenti abbiamo rilevato, con opportuni esempi, la presenza di questo tratto anche nel neostandard e nel parlato, nonché negli stessi elaborati realizzati dagli studenti. Tale problematizzazione ha suscitato molto interesse e ha avuto una ricaduta didattica: è infatti capitato che nel corso di successive produzioni si autocorreggessero, non volendo "scrivere come un semicolto".

le ore 10 c'è avanzata del tuo reggimento», «e se Iddio non ti fa perdere la vita te la laverò io»⁴⁵, esclamazioni («Viva' L Italia Viva l'Italia»), similitudini («come tande pecore», «come un lambo»), metafore («le mitragliatrici [...] cantavano la loro selvaggia canzone») e annotazioni paesaggistiche liricheggianti («una serata così bella che anche la luna si dimostrava così splendida»).

2.3. Aspetti metodologici e riflessioni conclusive

Occorre preliminarmente riconoscere che uno degli obiettivi prioritari nella didattica della lingua italiana, ovvero l'acquisizione dell'italiano come *lingua variabile*, ribadito dagli studi teorici (cfr Lo Duca 2013, Lavinio 2011) e dalle ultime *Indicazioni nazionali* (MIUR 2010a, 2010b, 2010c e 2012), ancora non trova spazio sufficiente nella concreta pratica scolastica. Nonostante i risultati conseguiti a partire dalle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*⁴⁶, stenta senz'altro a radicarsi tra gli insegnanti la necessità di una riflessione linguistica fondata sul concetto di variazione. Ed è forse per questo motivo che gli studenti del nostro progetto, abituati a confrontarsi soltanto con “buoni” modelli⁴⁷, sono rimasti inizialmente disorientati rispetto al testo di un semicolto, la cui scrittura – soprattutto sul piano sintattico – presentava deviazioni tali da pregiudicarne talvolta la piena comprensione.

Di grande importanza è stato dunque il seminario di Paola Cantoni, che ha avvicinato i ragazzi alle scritture popolari, rivelandone innanzitutto il grande valore documentario su diversi piani: personale, socio-culturale, storico e linguistico. Non sono mancate indicazioni di natura linguistica e testuale, ma l'obiettivo – pienamente raggiunto – è stato attivare la loro attenzione e la loro motivazione allo studio di un testo *vero, reale*, scritto da un loro coetaneo che si confronta drammaticamente con la guerra e la morte.

Si è poi pensato di impostare gli incontri finalizzati alla trascrizione del diario su una metodologia didattica che fosse il meno possibile frontale: i docenti non hanno imposto lezioni tradizionali, che favoriscono una acquisizione passiva delle informazioni (ci siamo limitate a leggere assieme le prime pagine, per far acquisire familiarità con la grafia dello scrivente, a spiegare come rendere alcuni aspetti come le false partenze e le cancellature, e come utilizzare le note a piè di pagina per riportare qualsiasi considerazione ritenessero opportuna), ma hanno continuamente interagito con gli studenti, ra-

⁴⁵ Per introdurla Parisi talvolta utilizza la virgola, come in questo caso; in altri casi il segno interpuntivo introduttivo è assente.

⁴⁶ <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/> (ultima consultazione: 23.12.2019).

⁴⁷ A tal proposito Cantoni (2018: 138) ricorda che «I registri medio-bassi e informali della scrittura e le tipologie testuali di queste produzioni sono raramente oggetto di lettura e di riflessione a scuola anche perché poco presenti (se non assenti) nei libri di testo».

gionato assieme sulle loro incertezze, messo ai voti per alzata di mano sia la trascrizione di alcune voci di ardua comprensione, sia alcune decisioni relative ai veri e propri criteri di trascrizione, tutte seguite a vivaci discussioni.

Nel corso di queste ultime si è spesso assistito a quella costruzione sociale della conoscenza che Pontecorvo (1999) ha denominato “sindrome di Qui, Quo, Qua”: come i nipotini di Paperino spesso elaborano il loro pensiero come somma dei contributi individuali, per cui ciascuno formula una parte della frase che acquista senso compiuto solo se vista nel suo insieme, così l’argomentare collettivo dei nostri studenti diventava un pensiero condiviso, nel quale ciascun componente del progetto forniva il suo contributo per arrivare a un risultato che era superiore alla somma delle parti. Dunque, se la presenza dei docenti ha garantito il rigore filologico del lavoro, la discussione condivisa e l’elaborazione *dal basso* delle regole da mettere in atto hanno dato vita a quella che gli studenti stessi hanno battezzato “trascrizione democratica”, un potente generatore di entusiasmo, spirito collaborativo e piacere della ricerca⁴⁸.

A titolo esemplificativo, si riportano due questioni particolarmente dibattute: una relativa al grafema <c> e l’altra relativa agli a capo. Il primo, all’iniziale, si presenta spesso in una forma intermedia tra minuscola e maiuscola, e sarebbe stato interessante registrarlo per studiare in seguito se i lemmi caratterizzati da questo grafema presentassero caratteri morfologici o semantici simili o comunque significativi: si era dunque proposta l’introduzione di una mezza maiuscola da segnalare con il maiuscoletto; ma, dopo un lungo e animato dibattito sui pro e contro, è passata la decisione di segnalare soltanto minuscole e maiuscole, sostanzialmente per la difficoltà (condivisibile) di individuare senza incertezze tale grafema.

In relazione agli a capo, gli studenti non erano soddisfatti di indicare semplicemente quando Parisi andasse a capo (come da prassi, con |). Come segnalare, ad esempio, quando l’a capo non indicava la fine del rigo ma la volontà di chiudere un paragrafo (con rientro a sinistra, talvolta, del successivo)? Con un “super a capo”, *ça va sans dire*, che hanno deciso di denotare con ||. E quando finiva un paragrafo e all’a capo seguiva talora un salto di riga e il titolo del paragrafo seguente? Con l’“iper a capo”, rappresentato con |||. In questo caso è dunque prevalsa la volontà di riprodurre il più fedelmente possibile la consapevolezza testuale dello scrivente e la sua volontà di organizzare coerentemente il suo scritto.

⁴⁸ Per l’adozione di questa metodologia didattica devo moltissimo non solo alla formazione ricevuta nella SSIS Lazio (anni accademici 1998/2000), ma anche e soprattutto a Pontecorvo, Messina, Zucchermaglio 1991, che illustrano il ruolo dell’interazione sociale nell’educazione cognitiva, e a Sclavi 2000, che svela le potenzialità insite nell’ascolto attivo e nell’adozione di una metodologia umoristica.

In generale, gli obiettivi prefissati sono stati pienamente raggiunti dalla maggior parte degli studenti, ed è opportuno segnalare che al progetto non abbiano partecipato i più brillanti o i più motivati delle quinte; noi docenti siamo rimaste dunque colpite dalla costanza della frequenza, dall'interesse e dall'entusiasmo rivelati da allievi che nella didattica curricolare faticavano o, forse, si annoiavano. I timori dei docenti di vedere la partecipazione scemare, anche per via dell'impegno pomeridiano, che si sommava allo studio per l'esame o, in alcuni casi, al tempo del tragitto in treno per il ritorno a casa, si sono rivelati infondati.

L'unico ambito talora problematico si sono rivelate le trascrizioni individuali svolte a casa, che presentavano alcune inesattezze, dovute non solo alla scarsa confidenza con la grafia dello scrivente, ma anche alla limitata conoscenza del significato di alcuni lemmi, che fossero tecnicismi, dialettismi o forestierismi. Funzionale e proficuo è stato quindi l'utilizzo della pagina Facebook dedicata al Diario di guerra (Figg. 2, 3, 4), in cui gli alunni postavano le foto delle loro *cruces*, ricevendo proposte di interpretazione da altri studenti più in confidenza con la grafia del nostro, o più spesso dalle docenti del liceo o da ricercatori e professori universitari, che si sono messi in gioco dimostrando grande spirito collaborativo.

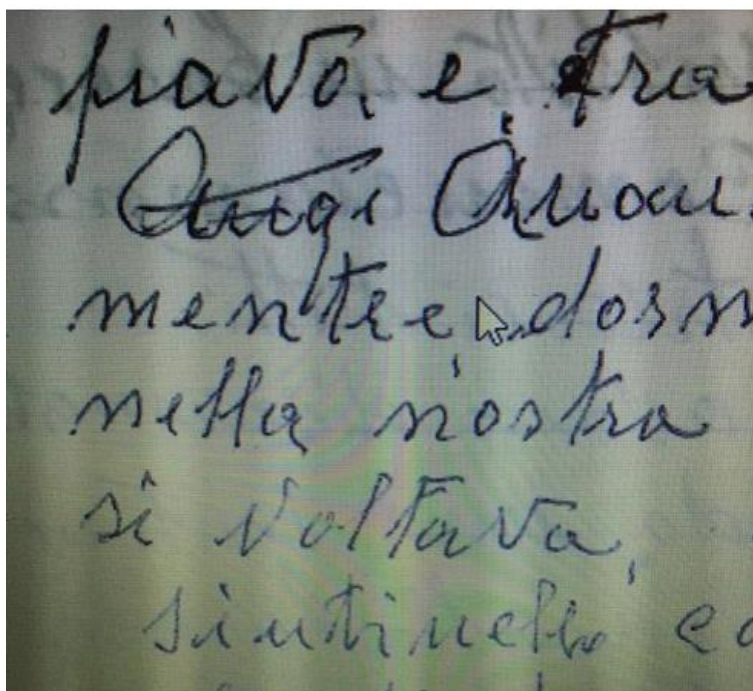


Figura 3: Pagina Facebook del progetto: dubbio su parola cancellata



Figura 4: Pagina Facebook del progetto: risposte su parola cancellata

Nel corso del lavoro *in plenaria* sono invece emersi da parte di tutti curiosità e desiderio di approfondimento sui luoghi dei combattimenti (anche se nei manuali di storia non mancano cartine dettagliate, gli studenti solitamente le ignorano), sdegno e rabbia nell'apprendere quanti giovani soldati fossero stati uccisi da altrettanto giovani ufficiali il cui compito era appunto imporre una disciplina che vacillava davanti a scelte tattiche e strategiche folli, commozione e pena nel sentire dalla viva voce di un loro coetaneo le indicibili sofferenze della trincea e della prigionia⁴⁹.

Un discreto interesse hanno suscitato anche gli aspetti linguistici riscontrati, sia quelli marcati in diatopia (la sonorizzazione post-nasale, lo scambio di ausiliari, la difficoltà nel rendere il suono indistinto finale *schwa*), sia gli aspetti, anche devianti, di natura morfo-sintattica e testuale (scambi di preposizioni, scambi di pronomi personali, l'uso del *che* polivalente, la frequenza

⁴⁹ Sul ruolo fondamentale che hanno le emozioni e l'affettività in generale nel processo di apprendimento si è scritto moltissimo negli ultimi quaranta anni. Cfr almeno Ausubel 1978, Gardner 1987, Goleman 1997, Morin 2001.

del periodo sospeso, l'interferenza fra discorso diretto e indiretto). Queste ultime (come già detto per il *che* polivalente, per cui si veda la nota 45) sono state oggetto di lavoro didattico: alcuni studenti hanno infatti riconosciuto negli "errori" di Parisi deviazioni dallo standard che essi stessi presentavano nel parlato o perfino nello scritto; quando sono emersi simili commenti, abbiamo subito colto l'occasione per "riscrivere" assieme il brano riflettendo sulla tipologia dell'errore, sempre per via induttiva e stimolando l'auto-correzione e l'autovalutazione.

In conclusione, gli elementi che hanno contribuito al successo didattico del progetto sono stati molteplici e sono di carattere metodologico, ma al tempo stesso strettamente legati all'oggetto di studio e all'attività:

- a) l'adozione dell'interdisciplinarietà, volta a sottolineare come la collaborazione fra approfondimento storico e analisi linguistica abbia portato a interazioni e scambi proficui, tali da determinare mutui arricchimenti⁵⁰;
- b) la metodologia laboratoriale fondata sull'interazione sociale⁵¹, che ha assicurato un apprendimento significativo e cooperativo;
- c) un utilizzo funzionale e fruttuoso dei social media nella didattica⁵²;
- d) la riflessione sul continuum linguistico come strumento per migliorare le competenze degli studenti;
- e) la stretta collaborazione con l'università, anche in un'ottica di orientamento per la prosecuzione degli studi⁵³.

I questionari di gradimento hanno rilevato una valutazione molto positiva del progetto, testimoniata peraltro anche dall'assidua frequenza agli incontri pomeridiani e dalla loro vivacità. Gli studenti, nel corso dell'ultimo incontro, hanno espresso rammarico per non aver potuto pubblicizzare la loro attività come avrebbero desiderato e per non aver completato l'appena avviata analisi linguistica; ci hanno dunque proposto di lasciare le loro trascrizioni a disposizione degli allievi che avrebbero inteso proseguire il loro lavoro sia

⁵⁰ I primi a sottolineare il valore dell'interdisciplinarietà sono stati Piaget, Bruner, Olson, Karpus 1982.

⁵¹ Si veda Wenger 2006, per il quale l'apprendimento non si può studiare come fenomeno astratto, ma come espressione di una partecipazione, poiché per la trasmissione del sapere sono centrali le relazioni sociali, la significatività delle esperienze e l'attivazione di pensieri riflessivi. Ciò significa che l'apprendimento deve essere situato nel campo dell'interazione e che una conoscenza significativa si sviluppa grazie alla partecipazione a pratiche, soprattutto di natura discorsiva.

⁵² La bibliografia su questo argomento ha visto una crescita esponenziale negli ultimi quindici anni; si veda almeno Ranieri, Manca 2017. La didattica mediante social media è comunque in continua trasformazione, dovendo seguire la rapida evoluzione di questi ultimi: ad esempio, dato il sostanziale abbandono di Facebook da parte degli adolescenti, volendo riprodurre un simile progetto si dovrebbero utilizzare altri media, come i documenti Google condivisi.

⁵³ Effettivamente una studentessa del progetto si è poi iscritta a Scienze storiche, del territorio e per la cooperazione internazionale all'Università degli studi Roma Tre, e si laureerà con una tesi in Metodologia e fonti della ricerca storica.

in termini di approfondimenti storici che linguistici, auspicabilmente in vista di una pubblicazione del diario cui la famiglia non ha ancora acconsentito, ma che si spera non tardi ad arrivare.

Riferimenti bibliografici

- Antonelli, Quinto (2014), *Storia intima della Grande Guerra. Lettere, diari e memorie dei soldati dal fronte*, Roma, Donzelli.
- Armocida, Pasquale – Salassa, Aldo Gianluigi (2012), *Storialink*, Roma, Bruno Mondadori.
- Ausubel, David Paul (1978), *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*, Milano, Franco Angeli (ediz. orig. 1968).
- Barbero, Alessandro – Frugoni, Chiara – Sclarandis, Carla (2019), *La storia. Progettare il futuro*, Milano, Zanichelli.
- Berruto, Gaetano (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, La Nuova Italia scientifica (poi Roma, Carocci, 2012²).
- Berruto, Gaetano (2010-2011), *Varietà*, in Raffaele Simone (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, con la collaborazione di Gaetano Berruto e Paolo D'Achille, 2 voll., Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, II, pp. 1550-1553 (on line [www.treccani.it/enciclopedia/variet%C3%A0_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/variet%C3%A0_(Enciclopedia-dell'Italiano)/), ultima consultazione: 23.03.2020).
- Bertocchi, Daniela – Brasca, Luciana – Lugarini, Edoardo – Ravizza, Daniela (1986), *L'italiano a scuola*, Firenze, La Nuova Italia.
- Caffarena, Fabio (2005), *Lettere dalla grande guerra. Scritture del quotidiano, monumenti della memoria, fonti per la storia. Il caso italiano*, Milano, Unicopli.
- Cantoni, Paola (1994-1995), *La scrittura di un 'semicolto' tra dialetto e lingua: Antonio Petito, commediografo napoletano*, Tesi di Laurea (relatore Ugo Vignuzzi), Roma, Università degli Studi di Roma "La Sapienza".
- Cantoni, Paola (2002), *La scrittura di Antonio Petito come testimonianza esemplare del continuum linguistico napoletano nel secondo Ottocento*, Tesi di Dottorato in Storia della lingua e dei volgari italiani XIII ciclo, Roma, Università degli Studi "La Sapienza".
- Cantoni, Paola (2007), *L'autobiografia di un commediografo napoletano "semicolto": Vita Artistica di Antonio Petito*, in «Rivista Italiana di Dialettologia», XXXI, pp. 61-126.

- Cantoni, Paola (2010), *Antonio Petito: i nuovi autografi*. Tre Banhe lu treciente per mille. *Introduzione, edizione e commento linguistico*, Alghero, Edizioni del Sole.
- Cantoni, Paola (2015), *Esplora le storie: scritture popolari on-line dalla Grande guerra*, in Fresu (2015), pp. 35-54.
- Cantoni, Paola (2016), *A scuola dalla Grande Guerra: riflessioni linguistiche sulle scritture popolari tra ricerca e didattica*, in Silvana Cirillo (a cura di), *La grande guerra nella letteratura e nelle arti*, Roma, Bulzoni, pp. 369-385.
- Cantoni, Paola (2017), *Diari popolari della Grande Guerra: forme e strategie della narrazione*, in Francesca Bernardini Napoletano (a cura di), *La grande guerra nell'immaginario e nella coscienza europea*, numero monografico di «Costellazioni», 2, pp. 161-188.
- Cantoni, Paola (2017-2018), *La mandorlinara e la canzona nova (1875): il testo autografo di Antonio Petito*, in «Contributi di Filologia dell'Italia Mediana», XXXI-XXXII, pp. 169-276.
- Cantoni, Paola (2018), *Chi lece questo scritto mi deve compaire perche non sono una per sona indelicende: riflessioni sulla lingua dal basso*, in «EL.LE», 7/1, pp. 135-151.
- Cantoni, Paola – Fresu, Rita (2020), *Altri modelli per l'insegnamento della variazione: riflessioni teoriche e proposte didattiche*, in «Italiano Lingua Due», c.s.
- Cantoni, Paola – Fresu, Rita (c.s.), *Insegnare la variazione: cattivi modelli nella didattica dell'italiano*, in Margarita Borreguero Zuloaga (a cura di), *Acquisizione e didattica dell'italiano: riflessioni teoriche, nuovi apprendenti e uno sguardo al passato*, Bern, Peter Lang.
- Cantoni, Paola – Perrella, Annunziata (2005-2006), *Un esempio di genere dialettale semicolto: le agendine di Domenico Marcovecchio (Agnone, 1931-1973)*, in «Contributi di Filologia dell'Italia Mediana» 19, pp. 225-266, e 20, pp. 291-338.
- Cantoni, Paola – Tatti, Silvia (2014), *Lettere in classe*, in Paola Cantoni - Silvia Tatti (a cura di), *Lettere in classe. Percorsi didattici del TFA di area letteraria della Sapienza*, Roma, Sapienza Università Editrice, pp. 5-14.
- Castronovo, Valerio (2012), *MilleDuemila Un mondo al plurale*, Milano, La Nuova Italia.
- Cella, Roberta (2018), *Grammatica per la scuola*, in Giuseppe Antonelli – Matteo Motolese – Lorenzo Tomasin (a cura di), *Storia dell'italiano scritto. IV Grammatiche*, Roma, Carocci, pp. 97-140.

- Ciuffoletti, Zeffiro – Baldocchi, Umberto – Bucciarelli, Stefano – Sodi, Stefano (2012), *Dentro la storia*, Firenze, D'Anna.
- Colombo, Adriano (1999), *Vent'anni di educazione linguistica: abbiamo davvero sbagliato tutto?*, in Ugo Cardinale (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola del 2000*, Padova, Unipress, pp. 73-82.
- Colombo, Adriano (2006), *Le Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica trent'anni dopo. Un'occasione e qualche riflessione*, in «Cooperazione educativa», 1, pp. 67-69.
- Cortelazzo, Manlio (1972), *Avviamento critico allo studio della dialettologia italiana*, III *Lineamenti di italiano popolare*, Pisa, Pacini.
- D'Achille, Paolo (1994), *L'italiano dei semicolti*, in Luca Serianni – Pietro Trifone (a cura di), *Storia della lingua italiana*, II *Scritto e parlato*, Torino, Einaudi, pp. 41-79.
- De Bernardi, Alberto – Guarracino, Scipione (2012), *Epoche*, Milano, Bruno Mondadori.
- De Mauro, Tullio (1970), *Per lo studio dell'italiano popolare unitario*, in Annabella Rossi (a cura di), *Lettere da una tarantata*, Bari, De Donato, pp. 43-75.
- Fresu, Rita (2014), *Scritture dei semicolti*, in Giuseppe Antonelli – Matteo Motolese – Lorenzo Tomasin (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, III *Italiano dell'uso*, Roma, Carocci, pp. 195-223.
- Fresu, Rita (a cura di) (2015), *“questa guerra non è mica la guerra mia”. Scritture, contesti, linguaggi durante la Grande Guerra*, Roma, Il Cubo.
- Fresu, Rita (2016), *L'italiano dei semicolti*, in Sergio Lubello (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, Berlin-Boston, de Gruyter, pp. 328-350.
- Fussell, Paul (1984), *La grande guerra e la memoria moderna*, introduzione di Antonio Gibelli, Bologna, il Mulino (ed. orig. 1975).
- Gardner, Howard (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza*, Milano, Feltrinelli (ed. orig. 1983).
- Giardina, Andrea – Sabbatucci, Giovanni – Vidotto, Vittorio (2014), *I mondi della storia*, Roma-Bari, Laterza.
- Goleman, Daniel (1997), *Intelligenza Emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Milano, Rizzoli (ed. orig. 1995).
- Gibelli, Antonio (2000), *C'era una volta la storia dal basso...*, in Quinto Antonelli – Anna Iuso (a cura di), *Vite di carta*, Napoli, L'Áncora del Mediterraneo.

- Gibelli, Antonio (2014), *La guerra grande. Storie di gente comune*, Roma-Bari, Laterza.
- Lavinio, Cristina (2011), *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Roma, Carocci.
- Lo Duca, Maria G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma, Carocci.
- Lubello, Sergio – Nobili, Claudio (2018), *L'italiano e le sue varietà*, Firenze, Cesati.
- MIUR (2010a), *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti Professionali*, DPR 87 del 15 marzo 2010.
- MIUR (2010b), *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti Tecnici*, DPR 88 del 15 marzo 2010.
- MIUR (2010c), *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento per i licei*, DPR 89 del 15 marzo 2010.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e della scuola del primo ciclo*, Firenze, Le Monnier.
- Morin, Edgar (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore (ed. orig. 2000).
- Palermo, Massimo (2017), *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*, Roma, Carocci.
- Piaget, Jean – Bruner, Jerome Seymour – Olson, David Richard – Karplus, Robert (1982), *Pedagogia strutturalista*, Torino, Paravia (ed. orig. 1972).
- Pontecorvo, Clotilde – Ajello, Anna Maria – Zucchermaglio, Cristina (1991), *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*, Roma, Carocci.
- Pontecorvo, Clotilde (a cura di) (1999), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, il Mulino.
- Procacci, Giovanna (a cura di) (1993), *Soldati e prigionieri di guerra italiani nella Grande guerra. Con una raccolta di lettere inedite*, Roma, Editori Riuniti (poi Torino, Bollati Boringhieri, 2016).
- Ranieri, Maria – Manca, Stefania, *I social network nell'educazione*, Roma-Trento, Erickson.
- Ravizza, Gabriella – Bertocchi, Daniela (2016), *La didattica dell'italiano: fondamenti linguistici, competenze e abilità*, in D. Bertocchi – G. Ravizza – Letizia Rovida (a cura di), *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano*, Napoli, Edises, pp. 1-96.
- Rovida, Letizia (2016), *La didattica della riflessione sulla lingua: fondamenti e proposte*, in Daniela Bertocchi – Gabriella Ravizza – L. Rovida (a cura di),

- Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano*, Napoli, Edises, pp. 168-237.
- Sabatini, Francesco (2014), *La grande guerra e gli italiani nella trincea della lingua*, in www.accademiadellacrusca.it/it/tema-del-mese/grande-guerra-italiani-trincea-lingua (ultima consultazione: 21.03.2020).
- Sclavi, Marianella (2000), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Pescara-Milano, Le Vespe.
- Serianni, Luca (2010), *L'ora d'italiano*, Roma-Bari, Laterza.
- Serianni, Luca (2014), *Se i ragazzi italiani non sanno l'italiano*, in «la Repubblica», 26.02 (www.repubblica.it/cultura/2014/02/26/news/se_i_ragazzi_italiani_non_sanno_l_italiano-79689195, ultima consultazione: 18.01.2020).
- Spitzer, Leo (2014), *Lettere dei prigionieri di guerra italiani 1915-1918*, presentazione di Lorenzo Renzi, nota linguistica di Laura Vanelli, traduzione di Renato Solmi, Torino, Bollati Boringhieri (1 ed. 1976; ed. orig. *Italienische Kriegsgefangenenbriefe. Materialien zu einer Charakteristik der volkstümlichen Korrespondenz*, Bonn, Hanstein, 1921).
- Spitzer, Leo (2019), *Perifrasi del concetto di fame. La lingua segreta dei prigionieri italiani nella Grande guerra*, a cura di Claudia Caffi, trad. di Silvia Albesano, Milano, Il Saggiatore (ed. orig. 1921).
- Viale, Matteo (2018), *Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per un reale rinnovamento della didattica dell'italiano*, in M. Viale (a cura di), *Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e insegnamento dell'italiano*, Bologna, Bononia University Press, pp. 9-21.
- Wenger, Etienne (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina (ed. orig. 1998).
-

Potenzialità della didattica dei concorsi scolastici di scrittura: riflessioni e prospettive

PAOLA MALVENUTO

Didactic potential of school literary awards: reflections and perspectives

School literary awards are an opportunity for teachers to discover hidden talents and, at the same time, to enhance excellences. Students may improve their writing skills by using Italian language correctly and extending their own vocabulary. This paper reviews the most popular writing contests in Italian secondary schools, analyses data obtained from observations, and draws conclusions on a didactic experience with literary awards, as a possibility for good practice.

I premi scolastici letterari sono un'opportunità per i docenti di scoprire talenti nascosti e valorizzare le eccellenze, per gli studenti di accrescere le competenze di produzione testuale, utilizzando correttamente la lingua italiana e ampliando il lessico. Il lavoro, con la disamina dei concorsi di scrittura più diffusi in Italia nelle scuole secondarie e l'analisi dei dati osservati, espone considerazioni su un'esperienza didattica che viene suggerita come possibile buona pratica.

PAOLA MALVENUTO (docente.pmalv@gmail.com) è docente di Lettere classiche dal 1987, possiede una lunga esperienza di progettualità nella didattica. Ha una seconda Laurea in Storia e Conservazione del Patrimonio Artistico, un Master in Didattica del latino, un Perfezionamento in Didattica generale e museale. Ha pubblicato diversi articoli sulla didattica dell'italiano, del latino e della storia. È stata Coordinatrice del Dipartimento di Materie letterarie e tutor dei tirocinanti SSIS, è referente da anni di concorsi di scrittura e progetti di promozione della lettura.

1. Introduzione

Nessuna competenza è data in partenza, ma è sempre frutto degli apprendimenti che realizzano le potenzialità del soggetto. [...] Se dunque le competenze sono «apprendimenti costruiti [...]» esse devono essere nutrite con le risorse personali (Sclarandis, Spingola 2013: 23)¹.

Partendo da questo assunto, il lavoro espone considerazioni in merito a un'attività svolta che viene indicata come possibile buona pratica² didattica, resoconto di un'esperienza più che ricerca scientifica.

Nell'arco di tre anni scolastici, dal 2014/2015 al 2016/2017, ho promosso nel mio Istituto (Liceo Lucio Anneo Seneca di Roma) la partecipazione degli studenti di ogni indirizzo – classico, scientifico e linguistico – a numerosi premi letterari e concorsi di scrittura tra quelli più diffusi in Italia nelle scuole secondarie, pubblicati prevalentemente sul sito del MIUR e su altri siti istituzionali³, e ho incoraggiato anche altre forme concorsuali, non strettamente legate alla scrittura.

Non c'è bisogno di ricordare quanto sia antica la consuetudine di affrontare *certamina* di scrittura (Pascoli costituisce nella storia letteraria un celebre esempio). È un'opportunità didattica che permette ai docenti di scoprire i talenti dei propri alunni e di valorizzare le eccellenze⁴, in un'ottica di insegnamento individualizzato, mentre per gli studenti è preziosa perché accresce le personali competenze di produzione di un testo, aiuta a utilizzare correttamente la lingua italiana e ad ampliare il bagaglio lessicale, costituisce un ottimo esercizio e una valida alternativa alle altre tipologie di scrittura più consuete.

¹ La cit. interna da Perrenoud 2010: 32.

² Per *buone pratiche* si intendono le esperienze più innovative e interessanti realizzate nelle scuole italiane di ogni ordine e grado, idee e strumenti realizzati in situazione, ma trasferibili in contesti diversi, da diffondere a tutti.

³ Si vedano i siti istituzionali del MIUR (hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/concorsi e www.miur.gov.it/competizioni-e-concorsi-per-studenti), della Regione Lazio (www.usrlazio.it), del Comune di Roma (www.informagiovaniroma.it/studio-e-formazione/opportunita/concorsi-per-le-scuole), e i portali Concorsiletterari.net (www.concorsiletterari.net/categorie/per-ragazzi/) e [Premi e Concorsi](http://PremieConcorsi.com) (www.premieconcorsi.com/concorsi-a-premi/concorsi-per-la-scuola/), ultima consultazione: 29.12.2019.

⁴ «La materia della valorizzazione delle eccellenze è stata introdotta dalla legge 1 dell'11 gennaio 2007 e, dopo una prima fase sperimentale, è ora disciplinata dal decreto legislativo 262 del 29 dicembre 2007. L'albo d'onore, istituito a livello nazionale, ha lo scopo di raccogliere i nominativi degli studenti meritevoli» che hanno conseguito livelli di eccellenza nell'ambito scolastico (<https://www.miur.gov.it/tematiche-e-servizi/scuola/eccellenze/valorizzazione-delle-eccellenze/normativa>, ultima consultazione: 10.05.2020).

2. Finalità dei concorsi letterari

Come già in parte affermato, la finalità principale di questa attività è il potenziamento degli obiettivi previsti nel biennio e nel triennio relativamente alle abilità e competenze nelle diverse discipline curriculari e trasversali (soprattutto quelle inerenti ai saperi letterari e linguistici), secondo quanto espresso nelle *Indicazioni nazionali*⁵ per il curricolo nella scuola secondaria di secondo grado. Tra gli obiettivi specifici di apprendimento della lingua ci sono l'affinamento delle competenze di produzione (scritti estesi, scritti su consegna, riscritture), le tecniche di scrittura argomentativa, l'incremento del lessico (cfr. Castoldi 2013).

In generale, quindi, i concorsi di scrittura si propongono di aiutare gli studenti a:

- comprendere, interpretare e commentare i testi proposti;
- produrre elaborati scritti adeguati, in struttura e forma, alla situazione comunicativa;
- utilizzare correttamente la lingua italiana, esprimendosi in modo chiaro e con proprietà;
- ampliare il lessico;
- produrre testi creativi, racconti, poesie, ecc.;
- esporre i risultati di un'analisi o di un confronto fra testi e documenti di varia natura, spiegando le scelte interpretative; eventualmente operare collegamenti con la propria esperienza o la realtà contemporanea;
- accrescere la sensibilità nei confronti di tematiche o problematiche di attualità presentate dagli Enti promotori dei concorsi;
- aumentare la quantità e la qualità delle letture;
- utilizzare le competenze digitali (integrare testi con video, elaborare immagini e compiere ricerche su internet, ecc.);
- confrontarsi con i propri coetanei, affrontare sfide e competizioni con altri compagni, nell'ambito della propria scuola e con altre scuole;
- diventare consapevoli delle proprie capacità e metterle a frutto, affermando la propria identità con maggior sicurezza e fiducia in sé stessi e negli altri;
- imparare o migliorare l'autovalutazione;
- sentirsi, con l'aiuto della scrittura, protagonisti e parte attiva dell'universo scolastico.

⁵ Le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* sono un testo normativo di riferimento unico per tutte le scuole autonome che sostituisce i programmi ministeriali. Entrate in vigore con il D.M. 254 del 16 novembre 2012, comunicano un'idea di scuola che promuove la ricerca, l'innovazione metodologica e l'apprendimento permanente, per allievi e per insegnanti.

Si migliora, pertanto, lo sviluppo della personalità (dimensione psicologica), il rapporto con gli altri (dimensione sociologica), il confronto con la realtà esterna (dimensione storico-umanistico-giuridica), lo sviluppo dell'autocollaborazione (dimensione affettiva), l'acquisizione dell'indipendenza e dell'autonomia intellettuale (dimensione cognitiva): i ragazzi, nel confronto con altri studenti, mettendosi in gioco con le proprie capacità e abilità, spesso ne scoprono altre che prima ignoravano, quali ad esempio la resistenza alla fatica, la costanza nell'assumere e nel mantenere gli impegni, la flessibilità e la capacità di adattamento (inerenti alla sfera interpersonale e della comunicazione).

3. Il lavoro sui concorsi scolastici

3.1. Rassegna dei concorsi scolastici

A questo punto penso che sia necessario esporre in breve una panoramica dei principali concorsi per la scuola, accennando a quelli che si caratterizzano per alcune particolarità. Da segnalare che un'intera pagina web è dedicata dal Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca ai concorsi nazionali e internazionali, letterari e non, per gli studenti del primo e secondo ciclo scolastico, con adesione individuale o collettiva (per gruppi o di un'intera classe).

Esistono tuttavia case editrici che patrocinano autonomamente concorsi per farsi conoscere meglio: così è accaduto, ad esempio, nell'a.s. 2016/2017 per l'agenzia editoriale SEPRON, che ha previsto la pubblicazione sul proprio sito e in antologia cartacea di tutti i racconti premiati.

Si moltiplicano però le occasioni in cui gli studenti stessi diventano protagonisti dell'iniziativa promozionale, componendo una giuria chiamata a esprimere il proprio parere e a votare i libri letti o le composizioni poetiche e narrative: una di queste circostanze è il prestigioso Premio Strega Giovani, che permette agli alunni, tra l'altro, di conoscere da vicino gli autori dei libri selezionati tra i finalisti aspiranti al primo premio, strategia utile alla diffusione della narrativa in una fascia di non-lettori.

Gli stessi istituti scolastici intervengono spesso di buon grado come promotori di premi e concorsi di ogni tipo: ad un'osservazione più accurata, emerge dal sito del MIUR una netta prevalenza di partecipazione delle scuole meridionali. Anche la mia scuola (il Liceo L. Anneo Seneca di Roma) nel 2016/2017 per la prima volta ha deciso di bandire un concorso interno intitolato *La valigia della Memoria: per non dimenticare. Prospettive*, nato nell'ambito delle manifestazioni organizzate dall'Istituto per la Giornata della Memoria, per far capire alle nuove generazioni quanto sia fondamentale la trasmissione della memoria storica. Sugli spunti offerti dalla riflessione e dalle suggestioni scaturite dalla letteratura della memoria (Levi, Harendt, Bassani), gli studenti hanno potuto scegliere se produrre un elaborato di caratte-

re letterario (prosa o poesia) o un'opera di tipo figurativo (dipinti, vignette, fotografie, collage, disegni, sculture, realizzati con ogni strumento o tecnica).

Nel quadro delle proposte troviamo concorsi applicati alle arti visive (disegni, modelli in scala, plastici, dipinti in ogni tecnica), al mondo multimediale e digitale (produzione di video, cortometraggi, power point, podcast, blog, siti internet), altri in cui si richiedono rappresentazioni o spettacoli teatrali, performances, coreografie, composizioni musicali, giochi didattici. Molti concorsi si servono delle potenzialità offerte dai social network (*Twitter*).

Ci sono inoltre concorsi dialettali o a tema sportivo, di argomento scientifico, sulla sicurezza o sull'ambiente. A fare la parte da leone sono bensì le richieste di testi poetici e narrativi – a tema libero o vincolato – i saggi brevi, i temi tradizionali, le sceneggiature, le recensioni, e si trovano case editrici che incoraggiano la pubblicazione di romanzi inediti (Premio Scintille, Premio Marino, ecc.). Per quanto riguarda la letteratura in senso stretto, si chiede ai ragazzi di confrontarsi con grandi figure di autori come Dante, Leopardi, Pirandello, Cardarelli, Deledda e, più in generale, con gli scrittori classici italiani.

Frequente è la richiesta di testi creativi:

la prassi didattica conferma che la scrittura creativa nella scuola costituisce «una guida alla lettura, più un mezzo che un fine», che insomma si deve «scrivere per imparare a leggere, ribaltando un antico e abusato refrain (leggere per imparare a scrivere)» (Sclarandis, Spingola 2013: 37)⁶.

La lingua italiana risulta costantemente presente, a partire dalle Olimpiadi di Italiano (indette dal MIUR, con la collaborazione dell'ASLI, dell'Accademia della Crusca e di altri partner culturali), gare individuali con fasi selettive che hanno l'obiettivo di incentivare lo studio e l'insegnamento della lingua italiana, di promuovere e valorizzare il merito nell'ambito delle competenze nella lingua nazionale. Gli argomenti delle prove riguardano i diversi livelli di padronanza della lingua, dalla grammatica alla testualità, prevedono domande a risposta chiusa e a scelta multipla, a risposta aperta, ecc.

Esistono anche competizioni nazionali a squadre, come *Comix Game*, un torneo suddiviso in tre fasi di selezione e gara di abilità ludolinguistica (è sostenuto da Repubblica@Scuola e dal Salone Internazionale del Libro di Torino). Nell'elenco degli Enti legati al mondo della scrittura, l'E.I.P. (Ecole Instrument de Paix, associazione non governativa riconosciuta dall'UNESCO) presenta un ampio e articolato ventaglio di proposte e suggerimenti concorsuali, per una scrittura di qualità non esclusivamente legata ai componimenti in versi o in prosa.

⁶ Le due cit. interne da Marucci, Tinacci 2012: 68.

Più frequenti i concorsi a sfondo sociale, su tematiche del mondo contemporaneo: legalità, mafia, bullismo e cyberbullismo, violenza sulle donne, donazione e trapianto degli organi, fino ai temi legati alla sicurezza sul posto di lavoro, a ricorrenze e ad avvenimenti che riguardano l'ambito della cittadinanza e della legalità.

La maggior parte dei concorsi è destinata agli alunni di tutto il ciclo delle superiori, solo una minima parte si rivolge agli studenti degli ultimi due anni, mentre alcuni prevedono sezioni riservate, per fasce di età. Di rado l'accesso è condizionato a una media alta o a un voto minimo di otto decimi in Italiano. Alcuni concorsi ogni anno propongono uno specifico tema su cui produrre un contributo scritto (poetico, narrativo o saggistico), in una sorta di traduzione intersemiotica, accompagnato da forme di comunicazione non verbale che utilizzano altri linguaggi espressivi (foto, immagini realizzate con varie tecniche, installazioni, rappresentazioni figurative musicali o danzanti): far realizzare racconti multimediali ai ragazzi si rivela infatti didatticamente efficace e coinvolgente, attivando dinamiche positive all'interno dei gruppi classe.

3.2. Descrizione del metodo di lavoro

Il procedimento che ho seguito durante l'incarico di responsabile dei concorsi del mio Istituto è stato piuttosto complesso e articolato.

In un primo tempo ho esaminato il panorama concorsuale rintracciabile nei citati siti di interesse scolastico: spesso si tratta di *onlus* o enti privati che favoriscono la partecipazione dei ragazzi per stimolare le giovani generazioni alla riflessione su ampi temi culturali e interessarle a problemi attuali. Uno dei compiti che mi sono stati attribuiti dal Dirigente scolastico, per la mia pluriennale esperienza in tale ambito, è stata la selezione "a monte" dei concorsi da assegnare ai ragazzi: ho deciso pertanto di seguire nella scelta il principio della novità dell'argomento e della proposta più originale, senza trascurare il criterio della reale fattibilità, per fornire a tutti gli studenti l'occasione di aderire spontaneamente senza essere assoggettati a vincoli eccessivi. Tenendo presente l'ampio ventaglio delle possibilità esistenti, ogni anno ho cercato di variare i temi da affrontare, individuando gli interessi dei ragazzi e valutando l'importanza dell'organo proponente. Come referente o coordinatrice del progetto ho seguito principalmente due parametri per la scelta degli studenti che volevano concorrere: le indicazioni dei docenti di classe e le motivazioni degli alunni. Inoltre, ho pubblicizzato personalmente i concorsi che avevo selezionato a priori, recandomi in molte classi per leggere il bando, illustrare i temi proposti ed esporre la procedura da seguire per la partecipazione.

Il criterio adottato nella mia attività con i ragazzi è stato in genere il seguente: dopo aver spiegato con chiarezza e precisione le consegne descritte nel bando di concorso al singolo concorrente o al gruppo, ho lasciato del tempo perché i ragazzi ideassero e organizzassero il loro testo, mantenendo

un filo diretto con gli studenti con un'apposita casella mail per rispondere a dubbi, perplessità e quesiti riguardanti gli elaborati e gli argomenti oggetto dei concorsi. Ho dato il mio supporto durante l'elaborazione del testo, mettendomi a disposizione nel caso i ragazzi desiderassero chiarimenti.

In seguito alla correzione del contenuto della prima stesura e successivamente al controllo dell'ortografia, della morfologia e della sintassi del testo pervenuto e restituito via mail, mi sono incontrata a più riprese con gli alunni in biblioteca, in orario curriculare o extrascolastico, per esaminare la seconda stesura. Per ogni proposta concorsuale sottoposta allo studente ho evidenziato errori stilistici e di contenuto e i punti di forza su cui insistere. Spesso ho raccomandato di approfondire alcuni argomenti. Un esempio per tutti: nel caso del concorso nazionale di scrittura di storia *Che Storia!*⁷, la richiesta era di produrre un breve racconto storico basato su fonti di archivio. Naturalmente, ho preventivamente spiegato in modo articolato la tipologia del testo che il concorso chiedeva – un elaborato di genere narrativo – chiedendo, però, ai ragazzi di documentarsi adeguatamente, traendo informazioni da una determinata bibliografia o sitografia alle quali rinviavo.

Una parte fondamentale del lavoro che gli studenti hanno apprezzato molto è stata la discussione riguardo alla scelta dei termini da loro utilizzati e alla valutazione delle diverse opzioni dei vocaboli o delle espressioni da sostituire. In ogni fase della redazione del testo, i ragazzi sapevano che potevano contare sulla costante disponibilità della docente per avere qualche suggerimento o proposta di modifica e consigli per l'esecuzione, ma ho sempre lasciato la massima libertà di azione, vigilando con attenzione, tuttavia, per quanto riguardava il rispetto dei tempi di consegna e della coerenza del contenuto con le richieste del bando di concorso.

A questo punto, vagliati gli elaborati prodotti, operando una revisione senza manipolazioni, ma con le correzioni dei refusi e degli eventuali errori stilistici o morfologici, li ho inviati all'Ente preposto, seguendo le specifiche procedure. L'azione di *tutoring online* si è rivelata molto utile, permettendo sia un rapporto individuale e privilegiato con il discente, che l'invio, se necessario, di materiali di approfondimento e l'eliminazione di tempi morti nello svolgimento del lavoro.

Ho studiato le informazioni che avevo raccolto in seguito all'esperienza svolta tramite interviste agli studenti coinvolti, arrivando a definire quali sono le finalità specifiche dei vari concorsi, quanti e quali sono i concorsi nel contesto nazionale, i temi proposti e quelli realmente praticati, gli ambiti meno comuni. Ho analizzato inoltre la varietà dei premi (medaglie, targhe, coppe, attestati, denaro, forniture o prodotti per la scuola, pubblicazioni online o

⁷ Il concorso è promosso dall'Accademia letteraria dell'Arcadia, dall'Istituto Storico Italiano per l'Età moderna e contemporanea, dal Consiglio Nazionale delle Ricerche, dall'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea (<http://www.narrazionidiconfine.it/concorso/>).

cartacee – in monografie o fascicoli – *ebook, tablet*, buoni libro) e ricavato successivamente i dati delle adesioni degli studenti e delle classi partecipanti⁸.

Gli alunni del nostro liceo hanno conquistato buoni risultati nelle competizioni nazionali, in cui solitamente il livello raggiunto dagli studenti di ogni regione è alto. Gli apprezzabili esiti ottenuti nei concorsi contribuiscono all'incremento del profitto scolastico e del credito formativo degli studenti delle classi del triennio: il Collegio dei Docenti ha stabilito che la partecipazione ad un concorso, se l'alunno raggiunge un risultato positivo quale un buon posizionamento nella graduatoria, può attribuire un punteggio nel credito scolastico al termine dell'anno. Di conseguenza il numero degli alunni iscritti ai concorsi è aumentato via via negli anni e mi ha spinto quindi ad ampliare il numero di concorsi a cui far partecipare gli studenti. Il miglioramento delle capacità dei ragazzi si è ottenuto in primo luogo tramite il rafforzamento dell'autostima, come si è già detto, poi con un esercizio frequente e controllato dal *feedback* dei docenti di classe, laddove richiesto. A conclusione di ciascun anno scolastico, inoltre, il gradimento del singolo concorso è verificato con un questionario anonimo a domande aperte e chiuse su moduli Google.

4. Osservazioni conclusive

Gli studenti restituiscono spesso una risposta positiva, che si evidenzia in un maggiore impegno: è singolare il fatto che, nel momento di esprimere con una relazione orale il proprio parere sui concorsi, gli alunni dichiarino di aver partecipato inizialmente per curiosità e di aver maturato in seguito la consapevolezza che siano state l'assiduità e l'allenamento alla scrittura, piuttosto che la fortuna, ad aver permesso loro di aggiudicarsi il premio. Riferiscono di sentirsi protagonisti al di fuori delle sedi e dei tempi scolastici in senso stretto: infatti sappiamo bene che gli studenti comprendono e assimilano in misura maggiore quando hanno a che fare con situazioni reali, rispetto a quando devono apprendere in situazioni decontestualizzate.

Quello che costituisce un'attrattiva per loro è ottenere la soddisfazione di un pubblico di lettori e la pubblicazione delle opere (che, come detto in precedenza, può consistere in un'antologia curata dell'editore che sponsorizza il premio letterario). I ragazzi ritengono che prendere parte a un concorso di scrittura sia divertente a prescindere dalla possibilità di vincere premi e sia particolarmente gratificante, perché non si è sottoposti alla valutazione scolastica (la competizione stessa è infatti di per sé valutativa); per di più non si

⁸ Per tutti i dati riguardanti i concorsi analizzati, cfr. le tabelle e i grafici in Malvenuto 2017.

è legati da eccessivi vincoli di tempo come per le verifiche in classe o i compiti assegnati a casa per il giorno successivo, ma ci si può organizzare autonomamente. Gli studenti si sentono liberi di dare sfogo alla propria inventiva, prediligono la scrittura creativa e i temi soggettivi, in cui possono esprimere emozioni o raccontare di sé, delle esperienze personali. Amano scritture alternative e brevissime, come il *tweet*, per esempio, mentre si affidano meno alla scrittura argomentativa o al saggio breve. I concorsi di poesia sono i preferiti, insieme a quelli di narrativa.

Quanto ai risultati conseguiti posso attestare che, nei tre anni in esame, il numero dei concorsi si è moltiplicato, con larga adesione da parte degli studenti e un rapporto tra concorsi effettuati e premi ottenuti del 60% circa.

Incoraggiare gli studenti alla scrittura, perciò, è una via da percorrere perché ognuno di essi esprima la propria identità: i ragazzi, confrontandosi con i coetanei in tali competizioni, oltre ad accrescere la capacità e l'abilità di produzione di un testo, spesso scoprono di possedere altre importanti risorse, utili in altri ambiti.

L'analisi delle iniziative scolastiche sopra descritte evidenzia che far partecipare gli studenti ai concorsi letterari rappresenta un progetto con il quale raggiungere ottimi risultati didattici.

Riferimenti bibliografici

Castoldi, Mario (2013), *Curricolo per competenze*, Roma, Carocci.

Malvenuto, Paola (2017), *I concorsi scolastici, percorsi alternativi di scrittura*, poster presentato al Secondo Convegno Nazionale Asli Scuola (Siena, 12-14 ottobre 2017), disponibile alla pagina www.asli-scuola.it/images/Materiali_II_Convegno/Malvenuto.pdf (ultima consultazione 29.12.2019).

Marrucci, Marianna – Tinacci, Valentina (2011), *Scrivere per leggere. La scrittura creativa e la didattica*, Civitella in Val di Chiana, Editrice Zona.

Perrenoud, Philippe (2010), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, trad. di G. Gialdino, Roma, Anicia (ed. orig. 2000).

Sciarandis, Carla – Spingola, Cinzia (2013), *La ricerca di un nuovo paradigma: l'insegnamento della letteratura nella scuola delle competenze. Documento del Comitato Tecnico Scientifico di COMPITA*, in Natascia Tonelli (a cura di), *Per una letteratura delle competenze*, Torino, Loescher, pp. 23-43 («I quaderni della ricerca» 6).

La mia città: un gioco da tavolo per l'apprendimento dell'italiano L2

ALESSANDRA CASTORRINI E ALESSIA CAVIGLIA *

***La mia città* [My city]: a board game for learning Italian as foreign language**

This paper shows the results of an action-research regarding a ludic approach to the didactics of Italian as a second language, by taking into account the needs of adult students with low levels of alphabetization in their mother tongue. It had been developed and proposed to the students the table-top boardgame *La mia città* [My city]. The game aims to help with reviewing and systematizing the lexical and grammatical information presented during a previous lecture and practising the four language skills. The results of the playtest showed a good level of appreciation by the students and a very good engagement level.

Il contributo illustra i risultati di una ricerca-azione relativa all'uso di un approccio ludico nella didattica dell'italiano come lingua seconda con apprendenti adulti con bassi livelli di alfabetizzazione nella loro lingua madre. È stato realizzato e proposto agli studenti il gioco da tavolo *La mia città*, che mira al ripasso e alla normalizzazione del lessico e delle strutture più comuni delle unità didattiche già affrontate a lezione, con particolare attenzione alle quattro le abilità linguistiche di base. Gli esiti dei playtest in aula hanno tra l'altro registrato un buon livello di gradimento da parte degli studenti e un più che soddisfacente livello di engagement.

ALESSANDRA CASTORRINI (italianol2@cefal.it) è la coordinatrice dei progetti didattici per un'associazione del terzo settore (Cefal Emilia-Romagna) dal 2016. Si occupa di formazione e di insegnamento della lingua italiana come L2. Dal 2017 è Responsabile, esaminatrice ed intervistatrice per la sede PLIDA di Ravenna per la Società Dante Alighieri.

ALESSIA CAVIGLIA (alessia.caviglia@studio.unibo.it) ha ottenuto la laurea magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche presso l'Università di Bologna con una tesi di Didattica della lingua italiana sull'uso di metodologie ludiche nell'insegnamento dell'italiano a studenti migranti.

* Il contributo è frutto del lavoro delle due autrici. Alessia Caviglia ha curato in particolare la redazione dei paragrafi 1.1., 1.2., 1.4., 2. e 3.; Alessandra Castorrini del paragrafo 1.3.

1. La ludo-didattica come strumento di inclusione

1.1. Glottodidattica ludica con richiedenti asilo: una proposta didattica.

Da qualche decennio, l'approccio ludico alla didattica è divenuto centrale nell'insegnamento della lingua italiana, grazie alla riflessione sui vari tipi di motivazione e sui benefici di metodologie che facciano leva sulle emozioni positive degli apprendenti. Si pensi ai contributi di pionieri come Anthony Mollica¹ o più recentemente Paolo Balboni².

La ricerca in materia ha trovato riscontro nel recente proliferare di materiali didattici e di libri di testo contenenti spunti e proposte ludiche di diversa natura ed è stata applicata con successo a contesti di insegnamento differenti tanto per l'insegnamento della lingua madre tanto per quello della lingua seconda. Questa fioritura ha contribuito alla diversificazione delle proposte e a un'attenzione sempre maggiore alla necessità di trovare modi sempre differenti e sempre più precisi di stimolare la motivazione degli studenti, concentrandosi anche sui profili specifici degli apprendenti.

Questo contributo nasce come risposta a una serie di problematiche individuate in alcune classi di lingua italiana composte da apprendenti adulti richiedenti asilo. La proposta didattica si inserisce all'interno di un percorso di ricerca-azione (d'ora in poi: RA)³ che ha avuto luogo nell'inverno 2019 presso un Centro di Accoglienza Straordinaria (CAS) di Lugo (Ravenna) con alcune classi di apprendenti il cui livello linguistico si attesta al di sotto del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (QCER). Durante le varie fasi della ricerca è stato progettato, realizzato e proposto ad alcuni nuclei di studenti un gioco da tavolo, *La mia città*, concepito come attività di ripasso e fissazione del lessico e delle strutture specifiche di alcune unità didattiche già trattate, con particolare riferimento all'utilizzo delle quattro competenze linguistiche di base (ascolto, lettura, scrittura e parlato), singolarmente e in combinazione.

Nato per rispondere alle esigenze specifiche delle classi oggetto della ricerca, il modello di gioco si è rivelato compatibile con la possibilità di essere adattato a programmi e livelli differenti e proposto a studenti provenienti da diversi retroterra.

¹ Tra tutti, Mollica 2010.

² Tra i più significativi, si segnalano Balboni 1998; 2002; 2013; 2014.

³ Sulle metodologie della ricerca-azione, cfr. Pozzo, Zappi 1993; Coonan 2000.

1.2. Il contesto di lavoro e le classi

Come in ogni canonico percorso di RA, sono state individuate alcune classi di lingua italiana composte da apprendenti adulti, tutti richiedenti asilo in attesa di responso da parte delle autorità al momento della ricerca⁴ e tutti temporaneamente inseriti all'interno di CAS nei comuni di Lugo e Faenza⁵.

Nonostante fossero previsti corsi di italiano per gruppi di diversi livelli⁶, sono state presi in esame solo le classi di studenti il cui livello era da considerarsi al di sotto del QCER.

Nel periodo in cui si è svolta la ricerca, i corsi di italiano si tenevano per due ore tre volte alla settimana, direttamente all'interno del CAS o in spazi dedicati limitrofi⁷. Gli studenti erano prevalentemente di sesso maschile⁸, di età generalmente compresa tra i 18 e i 30 e anni provenienti da diversi paesi dell'Africa e dell'Asia⁹.

Anche se consigliata e monitorata dalla presenza di un foglio firme, la frequenza alle lezioni non era da considerarsi obbligatoria e la partecipazione ai corsi da parte degli studenti era, nella maggior parte dei casi, volontaria.

A fronte di gruppi-classe piuttosto numerosi sulla carta, il numero effettivo degli studenti a lezione, al netto di tutti coloro che non partecipavano perché inseriti in percorsi lavorativi, di volontariato o di formazione professionale, di rado superava i dieci elementi, la cui frequenza era saltuaria e non continuativa.

Un altro fattore rilevante da tenere presente per inquadrare la situazione specifica è sicuramente la natura variegata delle storie personali e di scolarizzazione degli studenti; nelle stesse classi si trovavano, infatti, apprendenti con

⁴ Durante il periodo della ricerca, alcuni degli studenti hanno ricevuto il responso positivo da parte del tribunale di Bologna, che analizza le domande di ricorso in seguito ad un rigetto da parte della Commissione territoriale di riferimento, ente deputato al giudizio delle domande d'asilo. Si segnala, inoltre, la presenza di un piccolo numero di studenti posti all'interno di una situazione burocratica più complessa, ma comunque assimilabili per esperienze e vissuto ai richiedenti asilo: si tratta di soggetti in seconda accoglienza in carico ai servizi sociali o direttamente gestiti dalla cooperativa. Per una disamina più approfondita sul tema dei richiedenti asilo si rimanda a Sarti 2010.

⁵ Le quattro classi in cui si sono svolte le simulazioni e i play-test si trovavano nelle frazioni di Villa San Martino (Lugo), Solarolo (Solarolo), Barbiano (Cotignola), San Mamante (Faenza).

⁶ Almeno un gruppo per studenti al di sotto del livello A1 del QCER e uno per studenti il cui livello potesse essere individuato tra l'A1 e l'A2.

⁷ Gli studenti di Villa San Martino frequentavano le lezioni presso un'aula all'interno del complesso scolastico di CEFAL. Per gli altri gruppi classe le lezioni erano somministrate direttamente all'interno delle loro strutture abitative.

⁸ A prendere parte alla fase finale del progetto e ai *play-test* sono stati 21 studenti e 2 studentesse.

⁹ I paesi di provenienza degli studenti sono Nigeria, Senegal, Pakistan, Costa d'Avorio.

livelli di scolarizzazione in lingua madre molto differenti¹⁰, con conoscenza di lingue tipologicamente più vicine o più lontane dell'italiano, in possesso o meno di lingue veicolari conosciute dalle docenti e con esperienze migratorie e di vita molto differenti tra loro.

1.3. *Asylum seekers*: una problematica definizione

In questa sezione si cerca di definire meglio il richiedente asilo, figura cruciale dei corsi di italiano L2 nei CAS. Sotto un profilo giuridico, un *asylum seeker* è una tipologia particolare di migrante costretto ad una migrazione forzata a causa della negazione di inviolabili diritti umani e che, dopo l'approdo in un Paese Terzo, richiede formalmente l'asilo¹¹. Dopo l'arrivo, viene formalizzata una domanda di richiesta d'asilo all'Ufficio di Polizia di Frontiera oppure alla Questura competente (Art. 6 D. Lgs n. 25/2008). Si avvia così l'inserimento in un centro di prima accoglienza, dove il richiedente asilo attende la decisione sul riconoscimento dello status di rifugiato o di un'altra forma di protezione da parte di un organo preposto, la Commissione territoriale. La vita nei CAS, prima del cosiddetto "Decreto Sicurezza" (Decreto-Legge 4 ottobre 2018, n. 113), era organizzata in modo da favorire l'effettivo inserimento socio-lavorativo del soggetto nella comunità ospitante in attesa dell'accertamento della sua posizione giuridica. Si parlava di accoglienza diffusa, ossia di strutture abitative da 5-15 posti, situate in aree urbane più o meno vicine ai centri delle città. Oltre all'assistenza abitativa e alla distribuzione materiale (beni di primissima necessità: kit igienici e derrate alimentari), erano previsti diversi servizi: un'offerta linguistica basata su un patto formativo¹², lezioni di italiano e/o corsi di formazione professionale, inserimenti sociali, attività ludico-ricreative, eventuali inserimenti in contesti lavorativi. La situazione è *in progress* proprio perché, nonostante una proroga della Prefettura alle vigenti condizioni, tutti i servizi precedentemente descritti sono in procinto di essere tolti¹³. Questa situazione di incertezza ha un impatto anche sulla effettiva partecipazione ai corsi di italiano.

¹⁰ Nel caso di studenti-richiedenti, Minuz (2005: 50) parla di «apprendenti deboli» perché si tratta di studenti spesso privi di strategie cognitive maturate secondo generalizzazioni e concettualizzazioni tipiche del sistema linguistico della L2.

¹¹ La parola Asilo deriva comunque dal termine greco *asylon* indicativo di un luogo che non poteva essere violato in quanto sacro e che, perciò, era "sicuro" per coloro che fuggivano dalla persecuzione (Sarti 2010: 13).

¹² In seguito ad un *placement test* si valutava il livello linguistico in ingresso e attraverso una scheda di analisi dei bisogni si stilava un primo curriculum delle competenze pregresse.

¹³ Per approfondire la convenzione tra Prefettura e Centri di accoglienza si rimanda al sito della Prefettura di Ravenna: www.prefettura.it/ravenna/multidip/index.htm (ultima consultazione: 23.12.2019).

Sotto un profilo didattico, il corsista richiedente asilo rientra in una casistica completamente a sé stante rispetto agli altri studenti di italiano L2, dal momento che è costituita da stili di apprendimento, attitudini e strategie cognitive diverse. In primo luogo, la scolarizzazione di base e, in generale, l'accesso all'istruzione è un elemento di discriminazione nella formazione delle classi e nell'impostazione delle lezioni. La letteratura¹⁴ distingue analfabeti totali, parziali e alfabeti, ma, a prescindere dall'etichetta, si parla in tutti i casi di "vulnerabilità" dovuta all'aver vissuto esperienze traumatiche e legate ad atti persecutori. Moltissimi corsisti hanno difficoltà cognitive che prescindono dalla lingua target in quanto carenti di ciò che Chini (2005: 61) chiama «maturità cognitiva che consente loro "operazioni formali" quali riflessioni metalinguistiche, concettualizzazioni, generalizzazioni sul sistema linguistico d'arrivo». A ciò si aggiunge poi una difficile capacità di astrazione che "costringe" il docente a focalizzarsi su contesti pragmatici e situazioni vicine a contesti a loro familiari. Oltre ai problemi legati alla quasi inesistente formazione scolastica, un altro problema è costituito dalla motivazione. Un corso per adulti è sempre soggetto a cali di attenzione o demotivazione, ma si aggiungono in questo caso anche fattori estrinseci all'acquisizione della lingua. Tra le cause che concorrono alla demotivazione c'è la considerazione che l'Italia sia percepita come tappa transitoria del proprio percorso migratorio. Essendo, quindi, l'Italia un paese frontaliero nel quale attendere l'accertamento della propria condizione giuridica, moltissimi studenti non ritengono opportuno investire tempo e sforzi cognitivi nell'acquisizione linguistica. Un altro fattore è poi costituito dalla distanza tipologica vera o presunta tra la lingua target e la lingua materna.

In ultima analisi, il percorso di acquisizione linguistica di un richiedente asilo è abbastanza asimmetrico, spesso tormentato, in quanto risente delle alterne vicende politiche o giuridico-legali (attribuzione o meno di una forma di protezione) o personali (considerazioni individuali sul proprio progetto di vita).

1.4. Studi preliminari

Durante la fase iniziale del nostro lavoro, è stato necessario rilevare il grado di familiarità delle classi con le attività ludiche e la propensione degli studenti alla somministrazione di questo tipo di esercizi. Per questa ragione, nell'arco di tre mesi, sono state presentate e monitorate diverse proposte didattiche¹⁵ che conciliassero gli argomenti delle unità didattiche con differenti

¹⁴ Si rimanda a Minuz 2005 per una rassegna e gli opportuni rinvii bibliografici.

¹⁵ Tra le altre, *Articolandia* in Consonno, Bailini 2017: 35 e *La tombola degli aggettivi possessivi*, illustrata al link <http://italianoperstranieri.loesch.it/giochi-la-tombola-degli-aggettivi-possessivi.n5989> (ultima consultazione: 23.12.2019).

tipi di coinvolgimento ludico¹⁶.

In un secondo momento, è stato presentato agli studenti un questionario (cfr. *Appendice*) la cui compilazione assistita¹⁷ potesse restituire una panoramica sul livello di apprezzamento generale delle lezioni di italiano in presenza e in assenza di giochi, sulle attività che avevano preferito tra quelle svolte, sulla difficoltà percepita nell'acquisizione dei regolamenti e su quali caratteristiche intrinseche¹⁸ dei giochi contribuissero maggiormente al loro coinvolgimento. Inoltre, sono state raccolte informazioni anche sugli argomenti preferiti tra quelli trattati a lezione per scegliere quali unità didattiche privilegiare nella creazione dell'attività ludica (come si vedrà in § 2.1).

Parallelamente, in alcune classi è stato proposto un breve percorso didattico sul lessico specifico del gioco, come corollario a un approfondimento più ampio sul testo regolativo.

Durante questo periodo sono state inoltre raccolte e messe a confronto tramite interviste le testimonianze delle diverse docenti¹⁹ sulle maggiori criticità rilevate nel presentare attività ludiche alle classi.

1.5. Obiettivi della proposta ludica

Visti i risultati dei questionari preliminari e del confronto tra docenti e data la natura disomogenea dei gruppi classe, congiunta alla frequenza endofasica e alle strategie di apprendimento differenti, si è scelto di sviluppare una proposta ludica che tenesse conto delle problematiche individuate come segue:

1. La mancanza di lingue veicolari comuni e il livello linguistico non sufficiente a garantire la comprensione di spiegazioni complesse ha evidenziato la necessità di un gioco dal regolamento semplice e immediato, graficamente intuitivo e caratterizzato da meccaniche abbastanza ripetitive da consentirne la comprensione tramite osservazione.

¹⁶ Per i vari tipi di coinvolgimento ludico si è fatto riferimento agli studi glottodidattici sopra citati, ma anche a lavori in campo digitale e di *gamification* tra cui Calleja, Gordon 2007.

¹⁷ Si ricorda che, nel caso in cui si sia di fronte a ciò che Minuz (2005: 22) chiama "analfabeti totali", è stato necessario adoperare semplificazioni, ricorrere a disegni o mimica, lingue veicolari e altre strategie che permettessero la comunicazione con gli studenti.

¹⁸ Per caratteristiche intrinseche si intendono proprio le componenti materiali del gioco e/o le sue parti fondanti: le regole, le pedine e il loro uso, il ricorso a dati o a tabelloni, le eventuali *fiches* o carte.

¹⁹ L'intervista è uno degli strumenti più utili della RA, perché permette di raccogliere dei dati utili a strutturare la ricerca o a monitorare il suo andamento. Inoltre, è necessaria per la triangolazione dei dati un confronto a più voci con figure altre, chiamate "amiche critiche" (Canoon, 2005: 41). In questo caso sono state effettuate delle interviste semi-strutturate che prevedessero risposte aperte e generali.

2. Dal momento che non in tutti i nuclei erano stati trattati gli stessi temi e che, in generale, porre i bisogni dell'apprendente al centro della programmazione porta spesso a proposte didattiche molto differenti di classe in classe, si è sottolineata l'importanza di una proposta che fosse personalizzabile per ogni caso e adattabile a differenti programmi e argomenti.
3. La frequenza discontinua delle lezioni da parte di studenti e studentesse ha reso necessario che fossero presenti nel gioco diverse opzioni tra cui scegliere, in modo che chi dovesse aver perso totalmente una o più unità didattiche potesse comunque accedere all'attività.
4. Nonostante la componente competitiva fosse stata indicata dagli apprendenti come uno dei requisiti fondamentali per il loro coinvolgimento nei giochi, si è rivelato problematico conciliare questo aspetto con la grande disparità di competenze registrate all'interno dei nuclei. Si è scelto di proporre un tipo di meccanica che consentisse di accumulare punti da cui derivare una classifica ma che mantenesse molto basso il livello di ingerenza diretta sulle condizioni di vittoria altrui.
5. Similmente a quanto detto per la competitività, molti studenti hanno indicato come stimolante una certa dose di componente aleatoria. A differenza del caso precedente, tuttavia, un gioco eccessivamente viziato da dinamiche di alea avrebbe potuto compromettere l'intento didattico e si è quindi optato per restituire una percezione di alea all'interno di un sistema che ne riducesse al minimo l'effettiva presenza.

Sebbene non direttamente derivata dai dati raccolti, sin dalle prime fasi di progettazione è emersa l'esigenza di chiarire quanto spazio lasciare nelle dinamiche di *gameplay* all'intervento e alla mediazione dell'insegnante. Pur ritenendo interessante la possibilità di dare un ruolo privilegiato all'interazione tra pari, tale ambiziosa proposta è risultata di difficile attuazione per diverse ragioni.

In primo luogo, la ridotta competenza nella letto-scrittura degli apprendenti target non avrebbe concesso l'accesso autonomo ai materiali di gioco; una semplificazione degli stessi per renderli compatibili con questa necessità avrebbe invece compromesso l'immediatezza del regolamento.

Secondariamente, avendo posto come imprescindibile obiettivo dell'attività il lavoro su tutte e quattro le competenze di base, non è stato possibile trovare una soluzione che permettesse agli apprendenti di lavorare sull'ascolto senza un input esterno, dal momento che far produrre i testi da ascoltare ai giocatori stessi avrebbe minato tanto le dinamiche competitive quanto quelle di non ingerenza tra giocatori di livelli diversi.

2. La mia città, gioco da tavolo

2.1. Progettare il gioco

Per le ragioni fin qui presentate, si è reso quindi necessario progettare un gioco dal regolamento semplice e immediato, che combinasse competizione e non ingerenza tra giocatori e che potesse essere condotto da qualsiasi docente sulla base dei propri programmi didattici, lavorando sulle diverse abilità di base in contemporanea.

In seguito a un'analisi dei più comuni tipi di giochi da tavolo presenti in commercio e delle loro caratteristiche intrinseche²⁰, ci è parso che un "gioco a gestione risorse"²¹ potesse essere il miglior candidato a rispondere alle nostre esigenze. In questo tipo di giochi, i giocatori compiono azioni per ottenere risorse che possono essere investite al fine ottenere benefici tangibili che attivino diverse condizioni di vittoria.

Il concetto di "risorse" ci è parso molto coerente con l'introduzione delle abilità linguistiche di base: si è deciso che nel gioco sarebbe stato possibile ottenere quattro diversi tipi di risorse, ciascuna direttamente collegata a parlato, ascolto, scrittura o lettura. L'ottenimento di queste risorse sarebbe stato garantito dall'esecuzione di differenti *task* che avrebbero restituito a ogni giocatore le risorse corrispondenti alle abilità usate per ottenerle. Le risorse ottenute sarebbero poi servite per "comprare" diverse "carte edificio" che avrebbero portato agli effettivi punti vittoria.

Abbiamo quindi selezionato diversi tipi di *task* e li abbiamo associati alle abilità necessarie per portarli a termine, assicurandoci che tutte le abilità fossero rappresentate nella stessa quantità e cercando di proporre esercizi che mettessero alla prova sia una sola abilità per volta, sia due di esse in combinazione. I *task* sono stati progettati per essere presentati su carte e divisi in diversi mazzi tematici, uno per ogni unità didattica scelta, in modo da garantire un minimo di scelta sugli argomenti da affrontare.

²⁰ Per le caratteristiche specifiche dei vari generi di giochi da tavolo si rimanda a Woods, Stewart 2012.

²¹ I "giochi a gestione risorse" sono una categoria dei giochi da tavolo in stile tedesco che racchiude diversi giochi caratterizzati da un regolamento immediato e da meccaniche di gioco astratte, ossia non strettamente correlate ai temi o all'ambientazione del gioco. Nei giochi a gestione risorse, solitamente, i giocatori usano il proprio turno per accumulare *token* che possono poi essere utilizzati in gioco per ottenere condizioni di vittoria. Questi giochi si contraddistinguono spesso per la poca interazione diretta tra giocatori durante il turno e per la componente aleatoria regolata dalla presenza di carte o postazioni sul tabellone ma non determinante ai fini della vittoria. Per maggiori approfondimenti sul tema si rimanda a Bondioli 1996.

Per decidere quali *task* presentare sulle carte sono stati analizzati differenti proposte da numerosi libri di testo²² del livello corrispondente e sono stati scelti stimoli che fossero coerenti con gli esercizi che gli studenti erano abituati ad affrontare, selezionandone alcuni tra quelli con le richieste più immediate. Per bilanciare al meglio tutte le abilità di base, si è scelto di mantenere costante la frequenza con cui ogni proposta sarebbe apparsa in ogni mazzo, modificandone solamente il contenuto tematico.

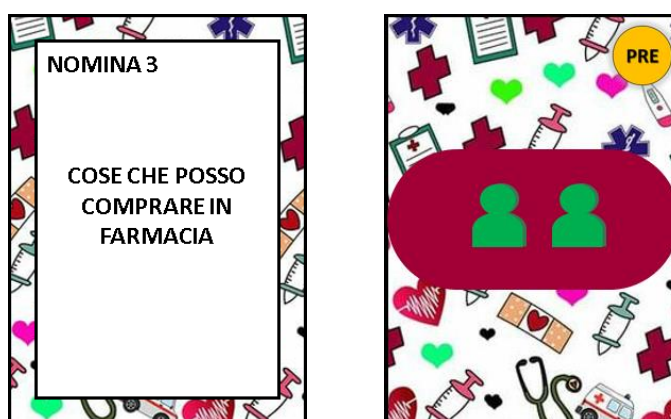


Figura 1: esempio di carta (fronte e retro)

Questa struttura costante ha, inoltre, permesso di creare un *toolkit* di esercizi suggeriti, ma lasciati tematicamente neutri in modo da permettere ai futuri docenti di creare dei mazzi personalizzati e tarati sui propri programmi.

Per rendere il regolamento il più immediato e intuitivo possibile, si è assegnato a ogni risorsa uno specifico simbolo, per permettere che fosse graficamente evidente quali e quante risorse fossero guadagnabili dall'esecuzione di ogni *task*. Gli stessi simboli sono stati riportati anche su un secondo tipo di carte, quelle acquistabili con le risorse per ottenere punti vittoria, per indicare il prezzo (Fig. 2).

Dopo aver individuato un nucleo di meccaniche imprescindibili, è stato necessario scegliere un tema e un argomento che facesse da cornice al gioco per renderlo appetibile agli studenti target e per modellare le restanti componenti del gioco al tema principale.

²² Tra i numerosi lavori disponibili, si segnalano in particolare Caldera, Santomauro 2010; Bolzoni *et al.* 2016; Borri *et al.* 2017.

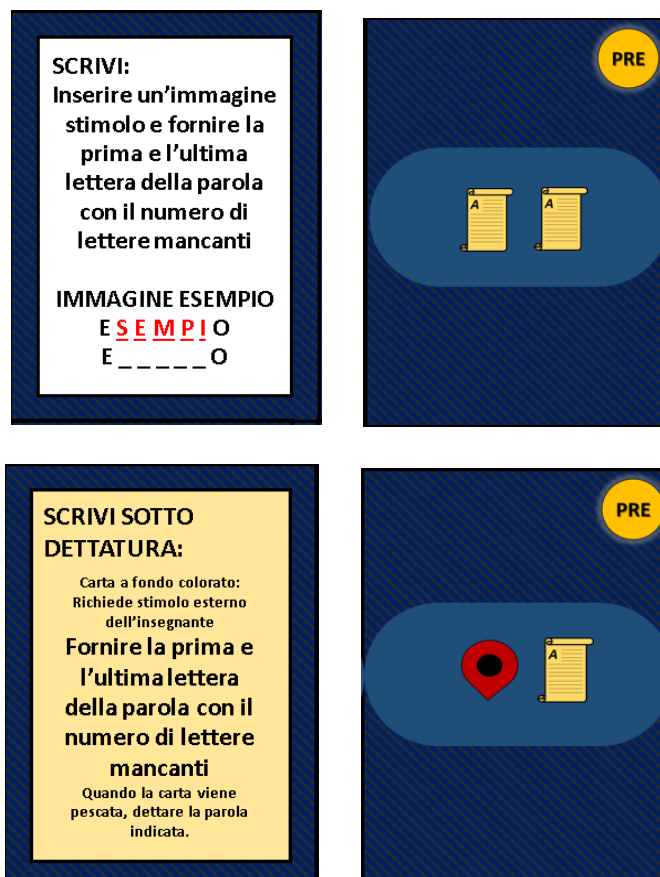


Figura 2: esempio di carte con suggerimento di *task* ma non tematicamente assegnate per la personalizzazione (fronte e retro)

I due argomenti che gli studenti avevano indicato come i più interessanti nei questionari preliminari risultavano essere il lavoro e la città. Nonostante entrambi fossero potenzialmente idonei, si è scelto di usare il tema della città come cornice, assegnando ai giocatori il compito di costruire la propria città. Sulla base di questa scelta, le risorse in gioco e le carte acquistabili sono state rinominate rispettivamente con quattro effettive risorse necessarie alla progettazione di una città²³ e con alcuni edifici e punti di aggregazione caratterizzanti della stessa²⁴.

²³ I più appropriati in questo senso sono risultati “denaro”, “documenti”, “spazi edificabili” e “personale”.

²⁴ Sono stati scelti edifici iconici della città come “municipio”, “scuola”, “questura”, “stazione” ma anche centri di aggregazione familiari agli studenti target come “campo da calcio”, “parco” o “centro commerciale”.

Per mantenere il gioco intuitivo, è stata progettata una plancia di gioco semplice ed essenziale dove le varie componenti potessero mantenere una collocazione fissa e si è scelto di creare dei *token* fisici che fossero facilmente maneggiabili e riconoscibili (Fig. 3).

Terminata la progettazione delle meccaniche di gioco e scelto il tema sotteso all'intero progetto, si è proceduto con la definizione puntuale dei mazzi dedicati alle unità didattiche. Si è scelto di preparare cinque mazzi di prova, basati sulle ultime unità affrontate in classe e sulle preferenze degli studenti, e si è scelto di portarne in gioco quattro per volta, in modo che il numero di mazzi usati in ogni partita influenzasse sia il numero di argomenti disponibili tra cui scegliere per l'apprendente, sia la possibilità statistica di avere accesso ai diversi set di risorse proposti sul retro delle carte.



Figura 3: Plancia di gioco

2.2. Varianti e accorgimenti

In una fase avanzata di progettazione, quando la maggior parte delle regole e delle meccaniche erano già state definite, ci si è chiesti se fosse opportuno inserire all'interno del gioco la possibilità di lavorare non solo sul lessico e sulle strutture specifiche delle singole unità didattiche, ma anche sulla riflessione linguistica e grammaticale. Valutando questa possibilità come compatibile con quanto già prodotto e non invalidante per l'attività nel suo complesso,

si è scelto di sviluppare questo punto in parallelo, come componente aggiuntivo o variante, per garantire la giocabilità del gioco sia in presenza che in assenza di questa nuova aggiunta.

Il modo più immediato per inserire questo nuovo stimolo è stato mediante l'introduzione di un ulteriore mazzo, visivamente diverso e posizionato sulla plancia a distanza dagli altri, contenente soltanto *task* più astratti e slegati da uno specifico argomento. Secondo questa variante o regola aggiuntiva, pescare dal mazzo sulla riflessione linguistica avrebbe garantito, una volta risolto il *task* proposto, di pescare dalla riserva una risorsa di qualsiasi tipo (cioè a scelta tra parlato, ascolto, scrittura o lettura), rendendo più semplice l'accesso alle risorse possedute in minor quantità ma rallentando la corsa verso l'ottenimento quantitativo delle stesse

Per arricchire il prodotto di una componente puramente accessoria che aumentasse la percezione di *alea* senza di fatto modificare in alcun modo le dinamiche di gioco, si è scelto di sfruttare il retro delle "carte edificio" per proporre un'ampia immagine di città frazionata su più carte e garantendo il punteggio raddoppiato per quelle carte che, comprate da un solo giocatore, alla fine del gioco avessero composto una città completa una volta affiancate tra loro.

2.3. Personalizzazione e modularità

L'ultimo obiettivo considerato nella progettazione del gioco è stato quello di rendere il sistema di regole adattabile e personalizzabile classe per classe, per fare in modo che l'attività potesse essere replicata in contesti differenti con risultati paragonabili. Nonostante il *toolkit* di creazione per i mazzi unità potesse fornire una parziale risposta a questa esigenza, è da tenere presente che i *task* suggeriti dalle carte erano comunque da considerarsi specifici per il livello linguistico di riferimento e sarebbero risultati completamente inappropriati qualora si fosse voluto presentare lo stesso gioco in classi con un livello di italiano più avanzato.

Per questa ragione, ci si è posti l'obiettivo di trovare delle soluzioni per verificare e per estendere la validità della proposta ludica a un bacino di studenti il più ampio possibile.

Il *toolkit* di cui si è precedentemente parlato è parso una risorsa sufficiente per adattare i mazzi ai programmi e agli argomenti trattati in classi con programmi molto differenti e potenzialmente composte da studenti provenienti dai contesti più disparati, ma non ha risposto altrettanto efficacemente al variare delle competenze linguistiche dei suddetti.

Per rendere l'attività proficua in classi di livelli immediatamente superiori (come i livelli A1 e A2 del QCER), è stata ritenuta necessaria una riorganizzazione dei mazzi unità affinché i *task* proposti fossero appropriati, con conseguente bilanciamento delle abilità di base. Per verificare l'attuabilità di questa

ulteriore personalizzazione, è stato realizzato, ma non ancora sottoposto a *playtest* un mazzo di livello A2, con relativo *toolkit*. Presupponendo una competenza linguistica più avanzata, i *task* di livello A2 si prestano maggiormente all'uso combinato di più competenze in simultanea, garantendo il circolare di un numero maggiore di risorse durante il *gameplay* e rendendo i ritmi del gioco più serrati. L'accelerare delle prime fasi di gioco e l'aumento del "potere di acquisto" dei giocatori al salire di livello rispecchia, inoltre, il migliorare dell'effettiva competenza linguistica degli apprendenti e rende le fasi strategico-competitive del gioco sempre più rilevanti ai fini della vittoria²⁵.

Date la basilarietà e l'immediatezza del regolamento e la ripetitività del *gameplay*, si è scelto di non elaborare alcuna proposta che si rivolgesse ai livelli superiori all'A2, giudicando l'attività troppo poco complessa per suscitare l'interesse di studenti più esperti senza l'apporto di modifiche sostanziali alla struttura di base del gioco.

3. Prime sperimentazioni in aula

3.1. I primi *playtest* in aula

Dopo la compilazione dei questionari preliminari, il gioco in *playtest* è stato portato nei mesi di marzo e aprile 2019 nelle quattro classi scelte per la ricerca.

Hanno preso parte ai *playtest* e alla valutazione dell'attività 21 studenti e 2 studentesse, tutti adulti e tutti fruitori delle lezioni di italiano di CEFAL Emilia -Romagna.

In ogni classe è stato introdotto in italiano il regolamento del gioco, sono stati presentati i materiali ed è stato mostrato un turno di esempio, prima dell'inizio della partita vera e propria.

Ogni partita ha avuto una durata compresa tra i cinquanta minuti e l'ora e mezza e l'intera attività è stata osservata da una o due docenti e registrata in presa diretta per un'analisi successiva.

Al termine della partita, gli studenti sono stati invitati a compilare un questionario di gradimento e di auto-valutazione.

Nel complesso, si è registrata una buona risposta da parte degli studenti che hanno mantenuto dei livelli di attenzione molto alti durante l'intera durata dell'attività e hanno manifestato una comprensione crescente delle dinamiche del gioco con il procedere dei turni. Il livello di difficoltà dei *task* proposti si è rivelato adeguato e i tempi calcolati per i vari turni sono risultati tendenzialmente conformi alle previsioni.

²⁵ Non è stato ancora realizzato un *toolkit* intermedio per il livello A1, nonostante le premesse di cui sopra lascino intravedere delle buone potenzialità per un'eventuale integrazione in questo senso.

Come si era supposto durante la fase di progettazione, l'intervento dell'insegnante si è confermato indispensabile per lo svolgimento dell'attività e la disparità dei livelli degli studenti ha influito sui loro punteggi finali, ma non sul regolare svolgimento della partita.

I risultati dei questionari di gradimento e di auto-valutazione compilati dagli studenti hanno registrato altissime soglie di gradimento da parte della maggior parte degli studenti: la quasi totalità²⁶ ha dichiarato di aver gradito l'attività e ha manifestato la volontà di giocare ancora a *La mia città*. Meno uniformi sono state le risposte registrate in merito alla difficoltà percepita: una buona parte di studenti²⁷ ha dichiarato di aver trovato il gioco "troppo facile" o "troppo difficile" rispetto al proprio livello; questo al netto della maggioranza che ha, comunque, classificato il gioco come "adatto al mio livello". Simili riscontri sono stati registrati anche per quanto riguarda la durata della partita, considerata da molti studenti "troppo breve o della giusta durata" ma quasi da nessuno come "troppo lunga"²⁸.

3.2. Considerazioni sui *playtest* e conclusioni.

I risultati dei *playtest* hanno evidenziato una buona ricezione dell'attività da parte degli studenti e l'efficacia del sistema di gioco nel rispondere alle problematiche evidenziate in § 1.4.

Gli effettivi benefici apportati dall'attività all'apprendimento della lingua italiana sono più complessi da provare, ma non per questo meno fondamentali. Durante l'analisi delle registrazioni e l'osservazione in classe, sono stati osservati dei buoni risultati a livello di *performance* da parte degli apprendenti e, in generale, si è registrata una progressiva acquisizione dei termini specifici del gioco e delle strutture necessarie all'interazione sociale all'interno di esso. Il lavoro sulle abilità di base combinate ha prodotto dei buoni risultati, la maggior parte delle volte in linea con le competenze degli studenti e, in alcuni casi, con *performance* migliori di quelle registrate normalmente a lezione.

Per una valutazione più accurata della sua efficacia, tuttavia, sarebbe auspicabile testare ulteriormente il gioco, con gruppi classi differenti e con il maggior numero possibile di *mazzi unità*, valutando la possibilità di giocare diverse partite nella stessa classe e registrare il livello intrinseco di ri-giocabilità del gioco e gli eventuali benefici della reiterazione dell'attività.

²⁶ Su un totale di 23 studenti che hanno compilato il questionario, 22 hanno risposto affermativamente alla domanda "ti è piaciuto il gioco da tavolo la mia città?"; uno studente non ha risposto a nessuna delle domande.

²⁷ 14 studenti hanno risposto "adatto al mio livello", 4 studenti "troppo facile" e 4 studenti "troppo difficile".

²⁸ 4 risposte per l'opzione "troppo breve", 17 risposte per "della giusta durata" e solo una risposta per "troppo lunga".

Nel suo complesso, il gioco da tavolo *La mia città* si è rivelato un buon mezzo a sostegno della didattica e i *playtest* hanno dimostrato la sua efficacia nel far fronte alle maggiori problematiche individuate nelle classi per cui è stato progettato.

Ulteriori ricerche per verificare l'effettiva fruibilità del *toolkit* da parte dell'insegnante, per monitorare i risultati della somministrazione del gioco sul medio termine e per verificare la versatilità del sistema in realtà didattiche differenti da quella di partenza potrebbero essere sfide interessanti per il prossimo futuro.

Riferimenti bibliografici

- Balboni, Paolo (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, Utet Libreria.
- Balboni, Paolo (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Libreria.
- Balboni, Paolo (2013), *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, Utet Libreria.
- Balboni, Paolo (2014), *Motivazione ed educazione linguistica: dal bisogno di comunicare all'emozione di imparare*, in «Crossroads: Languages in (E)motion», Napoli, City University Press.
- Bolzoni, Antonella – Contini, Marco – Frascoli, Daniela – Notaro, Pier Cesare – Perrella, Paola (2016), *Italiano di base. Corso per studenti migranti*, Firenze, Alma Edizioni.
- Bondioli, Anna (1996), *Gioco e educazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Borri, Alessandro – Caon, Fabio – Minuz, Fernanda – Tonioli, Valeria (2017), *Pari e dispari. Italiano L2 per adulti in classi ad abilità differenziate*, Torino, Loesher.
- Caldera, Mauro – Santomauro, Tiziana, (2010), *Parole in gioco: esercizi e attività di ludolinguistica: come trasformare l'aula in officina di scrittura creativa*, Molfetta, La Meridiana.
- Calleja, Gordon (2007), *Digital Game Involvement A Conceptual Model*, in «Games and Culture», 2/3, pp. 236-260.
- Caon, Fabio – Rutka, Sonia (2004), *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni.

- Consonno, Silvia – Bailini, Sonia (2017), *Ricette per Parlare*, Firenze, Alma Edizioni.
- Coonan, Carmel Mary (2000), *La Ricerca Azione*, Venezia, Cafoscarina.
- Elliott, John (1993), *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, Torino, Bollati Boinghieri.
- Minuz, Fernanda (2005), *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci.
- Mollica, Anthony (2010), *Ludolinguistica e Glottodidattica*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Pozzo, Gabriella – Zappi, Laura (1993), *La ricerca-azione*, Torino, Bollato.
- QCER= Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, traduzione italiana a cura di F. Quartapelle e D. Bertocchi, Firenze, La Nuova Italia-Oxford.
- Sarti, Silvia (2010), *L'Italia dei rifugiati*, Anci Comuni Care.
- Woods, Stewart (2012), *Eurogames: The Design, Culture and Play of Modern European Board Games*, Jefferson (North Carolina) / London, McFarland / Company Inc.
-

APPENDICE A: regolamento del gioco

LaMiaCittà

COMPONENTI

- 1 plancia di gioco
- da 2 a 4 *mazzi unità* formati da carte fronte e retro
- 1 mazzo *riflessione sulla lingua*
- 1 mazzo *edifici*
- 40 token *risorse* x 4:
 - *denaro*
 - *persone*
 - *documenti*
 - *luoghi*

PREPARAZIONE

Scegliere i *mazzi unità* da portare in gioco, mescolarli e posizionarli a faccia coperta nell'apposito spazio della plancia.

Mescolare il mazzo *edifici*, posizionarlo a faccia coperta nell'apposito spazio della plancia e pescare 3 edifici da posizionare nell'area *mercato*.

Facoltativo: Mescolare il mazzo *riflessione sulla lingua* e posizionarlo nell'apposito spazio della plancia.

Disporre tutti i token *risorse* dove possano essere raggiunti da tutti i giocatori.

Stabilire il primo giocatore che sarà chi vive in Italia da meno tempo.

TURNI DI GIOCO

Ogni turno è composto di due fasi: una risoluzione *task* e acquisizione di risorse e una (eventuale) di acquisto. Non è possibile spendere le proprie risorse al di fuori del proprio turno.

FASE DI RISOLUZIONE

Il giocatore dichiara da quale *mazzo unità* vuole pescare, in base alle risorse offerte dalle carte disponibili, e svolge il *task* proposto sul fronte della carta. Se il *task* è svolto correttamente, preleva dalla riserva il numero di risorse indicato sul retro della carta.

FASE DI ACQUISTO

Quando le sue risorse lo consentono, il giocatore può scegliere di utilizzarle per comprare uno degli edifici disponibili tra i tre del mercato. In questo caso, dopo aver pagato, preleva la carta che intende comprare dall'area mercato e la sposta davanti a sé. Prima di passare il turno, gira una nuova carta mercato in modo tale da averne sempre tre disponibili.

[FACOLTATIVO: IL MAZZO RIFLESSIONE SULLA LINGUA:

Qualora il docente lo ritenesse adeguato, può essere inserito in gioco il mazzo *riflessione sulla lingua*. Questo mazzo funziona come i *mazzi unità* ma, a differenza di questi, permette di aggiungere alla propria riserva una risorsa di *qualsiasi* tipo (*due risorse per la versione a2). I task proposti da questo mazzo sono più teorici e includono sempre la verifica delle competenze grammaticali.]

FINE DEL GIOCO

Il gioco finisce quando il docente chiama l'ultimo giro. Alternativamente, si può stabilire come condizione di *end-game* il momento in cui viene pescata l'ultima carta di uno dei *mazzi unità*.

CONTEGGIO PUNTI

Ogni giocatore procede quindi al conteggio dei *punti vittoria*.

Ogni edificio costruito nella propria città fa guadagnare il numero di *punti vittoria* riportato sulla carta. Se lo stesso edificio è stato costruito più volte, dalla seconda volta in poi il punteggio vale la metà.

Le risorse non utilizzate valgono un punto ogni due risorse dello stesso tipo.

[Bonus- da applicare in caso di pochi giocatori o di partite molto lunghe: Se voltando sul retro le carte si riesce a ricomporre un'intera immagine di città, le carte che compongono l'immagine valgono il doppio dei punti.]

APPENDICE B: esempio di turno di gioco

Partecipano alla partita tre studenti: S1, S2 e S3.

Dopo aver determinato con un metodo arbitrario il primo giocatore, S1 osserva la plancia di gioco e sceglie di pescare *dal mazzo unità* relativo al *lavoro* perché la prima carta di quel mazzo garantisce due unità di tipo *ascolto* (identificabili come quelle indicate dal simbolo raffigurante i luoghi edificabili) e tra i *mazzi edifici* disponibili per l'acquisto c'è la carta "parco", che richiede 4 risorse di tipo *ascolto* per essere comprato. S1 esegue correttamente il *task* (che gli richiede di individuare quale parola tra "DATORE DI LAVORO" "COLLOQUIO" "CONTRATTO" E "CURRICULUM" e non sia stata nominata nel breve testo prodotto dall'insegnante: "Domani ho un colloquio. Devo incontrare il mio datore di lavoro alle otto e mezza nel suo ufficio e portargli il mio curriculum") e per questo preleva quattro *token* di tipo *ascolto* dalla riserva al centro del tavolo e li pone davanti a sé.

Dal momento che nessuna delle carte edifici è acquistabile con solo due risorse di tipo *ascolto*, S1 conclude le proprie azioni e passa il turno.

Il giro prosegue con S2, che pesca dal *mazzo famiglia*, la cui prima carta garantisce una risorsa di tipo *lettura* e una di tipo *scrittura*. La carta prevede che S2 completi il testo "La S_____A è la figlia di mia mamma" prima di prelevare le risorse dalla riserva. Dal momento che neanche queste due bastano a comprare un edificio, anche S2 deve passare il turno.

S3 sceglie di pescare la carta sulla cima del *mazzo salute*, la cui ricompensa è due risorse di tipo *parlato*. L'esercizio proposto dalla carta è quello di produrre una frase di senso compiuto contenente la parola "compressa". S3 non riesce a formare una frase e per questa ragione non pesca alcuna risorsa.

A giro terminato, il turno torna di nuovo a S1, che vorrebbe pescare un'altra carta che gli garantisca due risorse *ascolto* per comprare il "parco", ma non ne ha di disponibili da pescare. Deve così scegliere un'altra carta, valutando quale *mazzo unità* sia il più conveniente per ottenere risorse utili. I turni continuano in questo modo sino a che S2 non ha accumulato due risorse di tipo *lettura* e due di tipo *scrittura* che sono sufficienti per acquistare la carta edificio "scuola" tra quelle disponibili. S2 rimuove la carta scuola dal *mercato* e pone di fronte a sé prima di girare una nuova carta per il *mercato* e di passare il turno.

A fine partita tutti gli studenti contano i punti delle *carte edificio* che hanno di fronte a sé per determinare il vincitore.

Italiano L2 in contesto migratorio. Una proposta didattica

LETIZIA BIONDI E ILEANA LO RE*

Italian as second language in a migratory context. A didactic proposal

This paper illustrates a language teaching experience in a migratory context at the CPIA Ct1. After a short introduction on immigration and the new Italian legislation in the area of education to migrants, the article analyzes the strengths and the critical points of the teaching process and describes some case studies. The article concludes with the proposal of a didactic unit, which takes into account the profile of the learners and their communication needs.

Il contributo illustra un'esperienza didattica in contesto migratorio svolta presso il CPIA Ct1. Dopo alcune premesse sull'immigrazione e sulle nuove disposizioni normative nell'ambito dell'istruzione ai migranti, vengono descritti l'offerta formativa, i punti di forza e di criticità dell'istituzione e brevemente analizzati dei casi studio. L'articolo si conclude con una proposta didattica creata tenendo conto del profilo degli apprendenti e dei loro bisogni comunicativi.

LETIZIA BIONDI (letiziaoq@gmail.com) è laureata in Filologia Moderna all'Università degli Studi di Catania e ha conseguito la Certificazione CEDILS in Didattica dell'italiano per stranieri.

ILEANA LO RE (ileanalore1@gmail.com) è laureata in Lingue per la Cooperazione Internazionale all'Università degli Studi di Catania. Ha conseguito la Certificazione CEDILS in Didattica dell'italiano per Stranieri e il Master per "Formatori Interculturali di Lingua Italiana per Stranieri" (FILIS) all'Università degli Studi dell'Insubria.

* L'articolo è frutto di una stretta collaborazione fra le autrici, che hanno congiuntamente contribuito alla pianificazione del lavoro e all'elaborazione della Premessa e del sottoparagrafo 1.1.1. La responsabilità della redazione finale va comun-

que ripartita nel modo seguente: Ileana Lo Re è autrice del paragrafo 1, ad esclusione dei sottoparagrafi 1.2.1 e 1.2.3; Letizia Biondi è autrice dei sottoparagrafi 1.2.1 e 1.2.3 e del paragrafo 2.

Premessa

Com'è noto, gli scenari migratori nel nostro Paese stanno mutando. Con poco più di 5 milioni di immigrati regolarmente residenti sul territorio (8,7% della popolazione totale residente), l'Italia si colloca al sesto posto in Europa e all'undicesimo nel mondo (dati tratti da Caritas e Migrantes 2019). Se gli arrivi via mare in Italia registrano un effettivo calo rispetto agli anni precedenti, l'emergenza educativa e di integrazione persiste e le scuole si trovano ad affrontarla con strumenti non sempre adeguati.

Previous years	Sea arrivals	Dead and missing
2019	11,471	750
2018	23,370	1,311
2017	119,369	2,873
2016	181,436	4,578
2015	153,842	2,913
2014	170,100	3,093

Tabella 1. Arrivi via mare in Italia aggiornati al 2019 (UNHCR 2019)

Le difficoltà paiono crescenti: per il rilascio del permesso di soggiorno di lunga durata è ancora necessario dimostrare una padronanza linguistica in italiano pari al livello A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue. Le recenti disposizioni del decreto legge n. 113 del 4.10.2018 (il cosiddetto Decreto Sicurezza) prevedono modifiche per l'acquisizione della cittadinanza, per la quale è necessario esibire una certificazione della conoscenza della lingua italiana di livello B1 (art. 14 lettera a-bis, in Gazzetta Ufficiale n. 281 del 3.12.2018)¹.

La scuola rappresenta una grande occasione di incontro fra culture:

la scuola, per i ragazzi stranieri, è una soglia. È una porta che si apre su un mondo nuovo. [...] si contrappone a questa immobilità dell'esistente. Apre le porte dell'Europa e si fa confine permeabile. Questa è la sua missione, da sempre. Perché la scuola è inclusione sociale (De Filippo 2017).

¹ In un'intervista del 22 febbraio 2019 riportata nel sito della rivista «La ricerca», l'on. Emanuela Rossini sostiene che, se il Governo non si impegna a offrire corsi di italiano L2, l'obbligo di conseguire il livello B1 diventa di fatto una soglia di sbarramento piuttosto che una soglia di accesso (Rossini 2019).

Più il ruolo di minori e adulti nella società è subalterno, minore è la possibilità che ricevano input vario, ampio, differenziato e negoziabile (Sardo 2017: 250).

la scarsa esposizione alla lingua [...] segna la quotidianità dei minori. Le comunità alloggio sono luoghi in cui la lingua italiana viene poco praticata o comunque circoscritta ad alcuni momenti (Amoruso, D'Agostino, Jaralla 2015: 25).

Tra le agenzie educative (contesti formali e associazioni volontarie) che nel territorio si occupano di didattica dell'italiano L2, i CPIA rimangono i centri più interessanti per osservare un itinerario pianificato di educazione linguistica per gli stranieri. Nelle pagine seguenti riporteremo un breve resoconto di un'esperienza di osservazione e azione didattica in contesto migratorio presso il CPIA Ct 1 e presenteremo le attività svolte presso La Casa Valdese di Vittoria (Ragusa) in un contesto migratorio eterogeneo in quanto a profili di apprendimento.

1. Un'esperienza al CPIA Ct1

1.1. Il P.T.O.F. 2018/2021 del CPIA

Com'è noto, i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) prendono avvio nell'anno scolastico 2014/2015. Se fino al 2018 nel sito MIUR, sezione *Istruzione degli Adulti*, si leggeva che i CPIA «svolgono un ruolo fondamentale per accogliere gli adulti immigrati e diffondere la conoscenza della lingua italiana», oggi si legge che offrono percorsi di istruzione degli adulti finalizzati al conseguimento di titoli di studio e certificazioni (MIUR 2019). Oltre agli italiani dai 16 anni in su privi di titolo di studio (corsi serali e sezioni carcerarie), possono iscriversi ai CPIA minori stranieri non accompagnati (MSNA), giovani e adulti stranieri che necessitano della certificazione A2.

Il Piano dell'offerta formativa offre percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana e percorsi di primo livello. Il percorso di alfabetizzazione, per un totale di 200 ore, è articolato in 20 ore di accoglienza, 100 ore per il raggiungimento del livello A1 e 80 per il conseguimento della certificazione di livello A2 del QCER. Il percorso di primo livello è distinto in due periodi: il primo (400 ore) è finalizzato al conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione; il secondo periodo (825 ore) è finalizzato al conseguimento della certificazione delle competenze di base connesse alle attività comuni a tutti gli indirizzi degli istituti tecnici e professionali.

Nella fase di accoglienza vengono verificate le conoscenze in ingresso per collocare ciascuno studente all'interno del gruppo di livello più idoneo e viene infine definito il Patto Formativo (CPIA CATANIA 1 2018-2021: 31-34).

1.1.1. Gli utenti

Nel campo dell'insegnamento dell'italiano agli stranieri bisogna interrogarsi sulle esigenze, i bisogni formativi e il profilo degli apprendenti, e sulla base di questi formulare risposte didattiche adeguate.

Il contesto migratorio è uno dei segmenti di insegnamento più delicati. Si delinea per il docente un nuovo e più complesso ruolo al fine di fornire risposte glottodidattiche mirate ed efficaci. Figure che presentano particolari vulnerabilità sono i minori stranieri non accompagnati (MSNA) e le donne.

Con la sigla MSNA ci si riferisce a soggetti minori presenti nel territorio italiano privi di genitori o adulti per loro legalmente responsabili. Le probabili motivazioni per lasciare il proprio paese da soli sono persecuzioni, ragioni economiche, aspirazioni personali, riscatto sociale e ricongiungimenti. La legge italiana prevede per loro l'inespellibilità, il permesso di soggiorno per minore età e il rispetto dei diritti fondamentali tra i quali l'istruzione e la formazione (cfr. Accorinti 2016: 103-106).

Negli anni 2000 c'è stato un aumento della femminilizzazione delle emigrazioni: sono sempre di più le donne che decidono di emigrare di propria iniziativa per motivi di lavoro, per ricongiungimento familiare o per colmare il divario di genere che caratterizza la loro società. Dal punto di vista dell'apprendimento della lingua pesa negativamente la condizione di subalternità in cui spesso vivono, subendo quel fenomeno noto come *downgrading*, cioè la retrocessione nel percorso di emancipazione delle donne che in Italia svolgono mansioni di livello inferiore rispetto al titolo di studio conseguito. Le donne che emigrano per lavoro, generalmente, hanno un'istruzione, al contrario le donne prive di titolo di studio di solito emigrano per ricongiungimento, e in questo caso vivono isolate nella comunità dei connazionali e svolgono ruoli subalterni in cui le occasioni di contatto linguistico sono limitate (Colombo 2014: 140 e Minuz 2012: 7-11).

Favaro (2014: 147) definisce gli immigrati come «gli apprendenti più fragili, scarsamente scolarizzati e meno "attrezzati"». Perciò il livello di alfabetizzazione e di scolarizzazione, le lingue parlate e le motivazioni dovrebbero essere le variabili da prendere in considerazione per orientare le prassi didattiche.

Quando si parla di alfabetizzazione, in letteratura si distinguono i prealfabeti che hanno una lingua madre priva di un sistema di scrittura, gli analfabeti totali che non hanno appreso la lingua madre in forma scritta, i debolmente alfabetizzati che hanno una minima alfabetizzazione nella L1, gli alfabetizzati in scritture non alfabetiche e infine gli alfabetizzati in alfabeto latino (Minuz 2017).

Il livello di scolarizzazione può essere molto eterogeneo, dall'analfabeta al laureato. Con l'analfabeta è opportuno lavorare contemporaneamente sulla scrittura e sulle funzioni comunicative ma non si potrà lavorare sulla riflessione metalinguistica perché anche nella L1 manca il metalinguaggio di rife-

rimento (Maddii 2004). Gli apprendenti che presentano scarsa scolarizzazione hanno anche scarsa familiarità con alcuni generi testuali, poca dimestichezza con la struttura del *testing* e debole sviluppo della motricità fine, che comporta difficoltà nel prendere appunti, tenere in mano la penna, organizzare quaderni e orientarsi sui libri (Minuz 2012). Nel progettare corsi di italiano per immigrati sarebbe opportuno non disorientare gli apprendenti e valorizzare l'approccio comunicativo all'interno del modello operativo dell'unità didattica. Nella relazione in classe, aiuta esplicitare le motivazioni che, da parte dell'apprendente, sono soprattutto strumentali ed estrinseche ed è bene conoscere punti di contatto e differenze con le lingue parlate, spesso tipologicamente distanti dall'italiano. Caratteristica di questo profilo di utenti è poi l'apprendimento spontaneo: spesso entrano in classe con un italiano afferrato nel contesto in cui vivono e lavorano.

Prendere in esame le variabili in gioco, l'età, gli interessi, le motivazioni, l'alfabetizzazione, la scolarizzazione, può essere importante per declinare i contenuti sì da renderli memorabili per gli allievi. Tra le pratiche didattiche vi possono essere attività ludiche, simulazioni, attività su canzoni e video. Tuttavia, in base al tipo di insegnamento precedentemente sperimentato dagli allievi, queste pratiche possono indurre diffidenza e andranno introdotte pian piano, accompagnate ad esercizi strutturati.

1.2 Dentro la scuola: osservazione, criticità e casi di studio

Nel corso dell'a.s. 2017/2018, grazie a un protocollo d'intesa Scuola-Università², abbiamo partecipato a un progetto di osservazione / azione didattica in contesto migratorio presso la sede di via Randazzo del CPIA Ct1. Pur osservando la realtà della scuola nel suo insieme, la nostra esperienza si è concentrata sulla classe di alfabetizzazione, tanto eterogenea quanto a profili di competenze da richiedere proposte formative personalizzate:

un eterogeneo insieme di bisogni linguistici, aspirazioni formative e personali, modalità di apprendimento, percezioni di sé e della propria collocazione nella nuova situazione [...]. Tale eterogeneità deve essere presa in carico dalla struttura formativa nella programmazione didattica (Minuz 2017: 38).

Nella stessa classe gli studenti si differenziano per età, paese di provenienza, lingua madre, competenze acquisite in una lingua veicolare (inglese e/o francese), grado di alfabetizzazione e scolarizzazione. Al momento del nostro ingresso a scuola, credevamo che l'età fosse la variabile discriminante

² Dipartimento di Scienze Umanistiche, Università di Catania. Un ringraziamento va al Dirigente scolastico, la prof.ssa Antonietta Panarello, per aver accolto la proposta di una ricerca congiunta finalizzata alla stesura delle nostre tesi di laurea magistrale.

nell'azione didattica. In realtà, i docenti curricolari, grazie alla loro esperienza, ci hanno fatto notare che elementi determinanti sono l'alfabetizzazione e il grado di scolarizzazione raggiunti nel Paese d'origine. Infatti, se è vero che i processi di apprendimento variano a seconda dell'età e del vissuto di ciascuno (Troncarelli, La Grassa 2018: 26-28), i tempi di acquisizione, la motivazione, la costanza del campione di apprendenti osservato cambiavano soprattutto in base all'istruzione precedentemente sperimentata.

Il CPIA appariva, all'epoca della nostra esperienza, una scuola molto dinamica: di mese in mese le classi si ridisegnavano, e per apprendenti e per livelli. Fino ad anno scolastico inoltrato erano possibili nuove iscrizioni, inoltre i neomaggiorenni per un passaggio di consegne burocratico-amministrative venivano trasferiti presso altre strutture; nonostante la legge Zampa prevedesse un prosieguo amministrativo fino all'età di 21 anni per motivi di studio, tale indicazione spesso veniva disattesa con la conseguenza che molti studenti al compimento del diciottesimo anno di età erano costretti ad abbandonare la scuola. Infine, gli apprendenti mostravano discontinuità nella frequenza scolastica probabilmente o perché poco motivati o a causa di un basso grado di scolarizzazione nel paese d'origine. Infatti, c'è una stretta correlazione tra la frequenza scolastica e il tipo di insegnamento sperimentato: apprendenti con una bassa scolarizzazione non frequentavano con regolarità i corsi, al contrario gli studenti con un'alta scolarizzazione frequentavano con costanza.

Il Decreto Sicurezza sembra aver modificato l'utenza (Fig. 1)³: con il notevole calo di sbarchi, è diminuito il numero di utenti minori stranieri non accompagnati (MSNA) e giovani adulti; i neomaggiorenni che hanno perso la protezione umanitaria perdono il diritto e l'interesse a frequentare la scuola. D'altra parte, con i nuovi obblighi imposti dal decreto si è riscontrato fra gli iscritti un alto numero di persone che già da tempo vivono in Italia e necessitano delle certificazioni A2 e B1, rispettivamente per il permesso di soggiorno di lunga durata e per l'ottenimento della cittadinanza; i nuovi utenti sono anche italiani, che per percepire il reddito di cittadinanza hanno l'obbligo del completamento del percorso di studi. Per rispondere a questa esigenza, il CPIA Ct1 ha attivato corsi extracurricolari di livello B1 tenuti dai docenti interni.

Grazie alla già citata convenzione tra l'Università degli Studi di Catania e il CPIA Ct1, si è creata una collaborazione positiva che ha messo in relazione l'esperienza dei docenti curricolari e i nostri studi in glottodidattica. I docenti svolgono un'importante azione sociale, ma un punto critico è la loro formazione specifica in didattica dell'italiano L2, come evidenziato in diversi studi

³ Si ringrazia per le informazioni relative ai cambiamenti avvenuti per l'a.s. 2018/2019 il prof. Alessandro De Filippo, referente didattico del CPIA Ct1 del punto di erogazione di Via Randazzo e docente di Cinema, Fotografia e Televisione presso l'Università degli Studi di Catania.

(Favaro 2018: 32-33; Troncarelli, La Grassa 2018: 25). Le istituzioni dovrebbero impegnarsi a dare risposte adeguate sul piano della formazione linguistica, non soltanto per quanto riguarda l'attivazione dei corsi ma anche per quanto concerne la formazione degli insegnanti, considerate le differenze profonde tra le motivazioni, i bisogni e le modalità di apprendimento di italiani e di immigrati, al fine di garantire proposte mirate ed efficaci (Troncarelli, La Grassa 2018: 25). Ad esempio, all'interno dello stesso gruppo di livello non si tiene conto dei diversi profili di competenza che sono molto eterogenei in un contesto così difficile come quello migratorio. Secondo l'antico metodo grammaticale-traduttivo, alcuni apprendenti scolarizzati e alfabetizzati copiavano con consapevolezza schemi sui verbi, mentre un apprendente analfabeta totale li ricopiava in modo meccanico senza associare una semantica alle liste di parole. Una maggiore consapevolezza glottodidattica e la conoscenza dei profili di apprendenti che precedono il livello A1, delineati da Borri, Minuz, Rocca e Sola (2014), consentirebbero un maggiore successo.

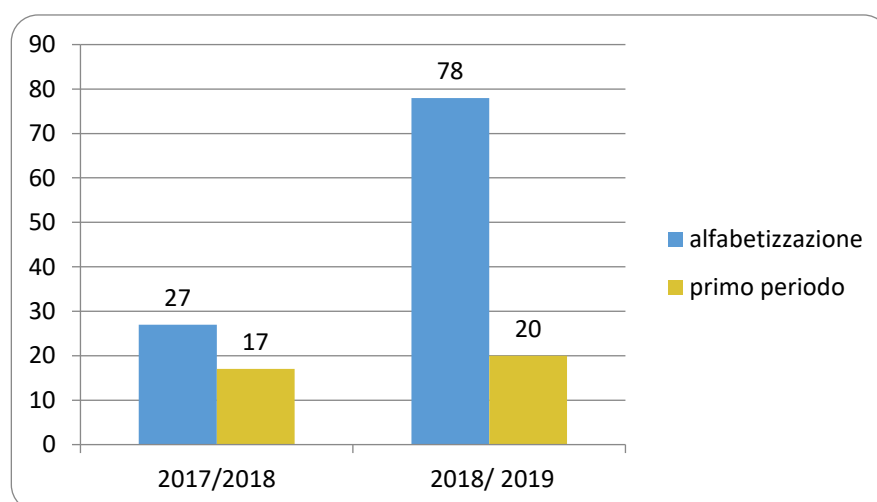


Figura 1. Confronto tra le classi negli anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019

La nostra formazione teorica ci suggeriva di osservare i profili dei discenti per pensare ad un'offerta adeguata incentrata sui loro bisogni. Collaborando con i docenti e concentrando la nostra attenzione sulla classe di alfabetizzazione, abbiamo selezionato alcuni casi di studio⁴.

⁴ Cogliamo l'occasione per ringraziare i professori Francesco Carrubba, Alessandro De Filippo, Fabio Maria Marino, Daniela Midolo, Girolamo Reina, docenti del CPIA CT1, sede di via Randazzo nell'a.s. 2017/2018.

1.2.1. Caso di studio 1

S è un gambiano ventenne, analfabeta totale, arrivato in Italia da più di un anno e mezzo. Non essendo scolarizzato, non aveva sviluppato capacità di astrazione, generalizzazione e riflessione metalinguistica, capacità di mantenere costante l'attenzione, di prendere appunti, di organizzazione e di sintesi e di motricità fine. Inoltre, dimostrava una frequenza discontinua.

L'apprendente analfabeta deve compiere il doppio sforzo cognitivo di assegnare una semantica ai suoni che sente pronunciare e di associare un suono ai segni grafici (Amoruso, D'agostino, Jaralla 2015: 26). Deve inoltre costruire una nuova e diversa enciclopedia del mondo che investe anche il sistema iconografico. Il docente curriculare era solito introdurre l'alfabeto con le tessere del *Gioco dell'ABC* della Ravensburger che associano un disegno a una lettera, ma S stentava a riconoscere alcune illustrazioni tipiche dell'iconografia ludica occidentale (ad esempio il sole rappresentato come un cerchio con occhi e sorriso). Pertanto si è deciso di utilizzare fotografie lavorando su campi semantici d'uso quotidiano.

Agata Claudia Privitera, nei suoi studi, suggerisce un approccio lessicale-dichiarativo⁵, proponendo attività che «diano centralità ai processi cognitivi innescati durante l'elaborazione in tempo reale del linguaggio» (Privitera 2016: 219-210). La ricerca scientifica e le politiche linguistiche dovrebbero occuparsi di questa tipologia di utenti che non conoscono il sistema di scrittura in L1 e lo imparano in una L2 che ancora non padroneggiano.

1.2.2. Casi di studio 2 e 3

Y, sudanese di 24 anni, è scarsamente scolarizzato. Alfabetizzato in un alfabeto non latino, aveva cominciato a studiare il sistema di scrittura italiano in Italia e conosceva l'inglese, ma a livello rudimentale essendo poco scolarizzato.

J è un giovane adulto di 28 anni proveniente dalla Nigeria, la sua lingua madre è l'edo ma parla molto bene l'inglese vantando un'alta scolarizzazione.

I due casi di studio vengono trattati in un unico paragrafo perché i due studenti evidenziano come la scolarizzazione sia una variabile fondamentale nel determinare modi e tempi di acquisizione/apprendimento di una lingua. Infatti sono arrivati in Italia a breve distanza l'uno dall'altro ma Y ha cominciato a frequentare la scuola due mesi prima rispetto a J. Quest'ultimo ha raggiunto risultati migliori in tempi minori grazie all'alta scolarizzazione, alla conoscenza di più lingue e del sistema di letto-scrittura latino. Essendo abituato a frequentare la scuola era più costante e motivato rispetto al compagno che invece, demotivato dai lenti successi scolastici, frequentava saltua-

⁵ Per gli automatismi linguistico-cognitivi e su come scardinarli cfr. Privitera c.s.

riamente le lezioni. In quasi tre mesi J ha conseguito la certificazione di livello A2 ma la sua motivazione è calata nel momento in cui ha compreso che per motivi amministrativi non avrebbe potuto sostenere in quell'a. s. gli esami conclusivi del primo ciclo di istruzione.

Nella costruzione delle attività didattiche è stato possibile tenere conto delle passioni di J e del suo stile cognitivo, sperimentando un tipo di insegnamento improntato sulle sue attitudini e sui suoi bisogni formativi.

1.2.3. Caso di studio 4

C, una donna singalese di trent'anni mediamente scolarizzata, ha appreso l'alfabeto latino studiando la lingua inglese. Si trovava in Italia da quattro anni: la motivazione che l'ha spinta ad intraprendere un percorso di formazione linguistica è legata sia alla necessità della certificazione sia al senso di riscatto rispetto al ruolo subalterno che svolge nella società. Il profilo di C ha consentito di lavorare su funzioni comunicative e grammaticali e avviare riflessioni metalinguistiche, pur tenendo conto, soprattutto all'inizio, del tipo di insegnamento fino ad allora sperimentato (tipo direttivo).

L'analisi degli errori commessi da C sembra evidenziare che essi derivino dalle incoerenze nel sistema grafico italiano, dalle strategie di transfer dall'inglese, dalla distanza dalla L1 e da forme fossilizzate.

Dalle osservazioni svolte, possiamo intuire che alla base di alcuni fenomeni di fossilizzazione nella sua interlingua vi siano poca interazione sociale e pochi input nella lingua target (per le caratteristiche dell'interlingua in italiano L2 si vedano Diadori, Palermo e Troncarelli (2015), Mocciaro (2014), Palotti e Zedda (2006), Schmid (1994)). Di seguito alcuni esempi di errori:

- «Io piace compito»: omissione dell'articolo e possibile transfer negativo per differenza dalla struttura inglese *I like*;
- «Io andato SriLanka Pebbraio» per indicare un futuro viaggio, «andato bagno» per chiedere di poter uscire dalla classe: omissione della copula nel passato prossimo e participio passato esteso ad indicare presente e futuro, in quanto forma saliente per l'apprendente straniero;
- sintagmi nominali, accostando soggetto e oggetto di una frase senza usare articoli («facciamo compiti») né preposizioni («abito Mario Rapisadi» con omissione della vibrante alveolare).

Attraverso l'analisi dell'interlingua di C, è stato possibile intervenire sui punti di crisi del contatto tra L1 e L2, sugli errori e sui transfer linguistici. Ad esempio, è stato presentato l'uso di *c'è / ci sono* per evitare che l'apprendente utilizzasse un *c'è* presentativo («io non c'è ricordo», «marito mamma oggi c'è cucina») che le consentiva di non coniugare alcun verbo. Inoltre è stata trattata la posizione del verbo rispetto all'oggetto nel confronto tra le due lingue, poiché C posticipava il verbo alla fine della frase («Io italiano parli»).

Per quanto riguarda i transfer, soprattutto quelli fonetici, svolgendo esercizi mirati l'apprendente attiva la funzione monitor, cioè una funzione di

controllo sulla produzione quando l'apprendimento è consapevole (Balboni 2015: 47), e si corregge. Quando è impegnata in una libera produzione scritta o orale commette errori poiché la lingua madre costituisce un bagaglio di conoscenze che possono influenzare la L2 soprattutto a livello fonologico e lessicale e poi sintattico e morfologico (Solarino 2010: 18, Schmid 1994).

2. Proposta di attività didattica

Nelle pagine precedenti abbiamo riportato il resoconto della nostra esperienza didattica in contesto migratorio all'interno di un CPIA. Descrivendo i quattro casi di studio abbiamo cercato di evidenziare l'eterogeneità dei profili di apprendenti che caratterizzava il corso di alfabetizzazione e di delineare in poche righe alcune linee di intervento pensate per ciascuno di questi profili.

Di seguito, proporremo un'unità didattica progettata e messa in pratica in ambito migratorio ma con altri studenti. L'intera proposta didattica è nata infatti per facilitare l'inserimento di uno degli allievi del CPIA Ct1 all'interno di un nuovo contesto scolastico. Il giovane, al raggiungimento della maggiore età, era stato trasferito da una comunità per MSNA di Catania all'area migranti della Diaconia Valdese di Vittoria (Ragusa). La breve esperienza in trasferta, all'interno di quella più ampia al CPIA di Catania, nasceva dalla volontà di creare per lo studente una forma di continuità rispetto all'ulteriore sradicamento sperimentato. Ciò che ci ha mosso a elaborare la proposta didattica sul dare e chiedere informazioni stradali è stata l'idea di accompagnare l'apprendente nella scoperta della città facendolo interagire con la nuova classe. Abbiamo progettato attività di vario genere per la comprensione e la produzione sia orale sia scritta affinché fossero adatte a un gruppo di discenti eterogeneo.

2.1. La costruzione delle unità didattiche

L'organizzazione didattica è un'attività complessa che deve prendere in considerazione una serie di elementi: l'età, la provenienza, il livello di alfabetizzazione e scolarizzazione, le motivazioni e i bisogni degli apprendenti.

L'insegnante deve riferirsi a importanti teorie quali quelle della processabilità dell'input e dell'insegnabilità⁶. A tal proposito, nella creazione delle

⁶ Com'è noto, la teoria della processabilità di Pienemann (1998) prevede che a ogni stadio di sviluppo dell'interlingua nell'apprendente siano in azione procedure di elaborazione cognitiva che gli consentono di comprendere e produrre solo gli input che è in grado di processare in quello stadio. Queste procedure, acquisite gradualmente, secondo un ordine implicazio-

unità didattiche si è tenuto conto del fatto che non si può alterare l'ordine naturale della sequenza di acquisizione. L'insegnamento prematuro di una sequenza può avere effetti negativi come quelli della fossilizzazione su forme cristallizzate sicure, le quali consentono all'apprendente di capire e farsi capire senza procedere verso stadi successivi dell'interlingua.

Mossi da queste considerazioni che riguardano la costruzione del sillabo e la scelta dei contenuti, abbiamo fatto riferimento alle teorie sugli stili cognitivi⁷ nella scelta delle metodologie. Abbiamo cercato di declinare i contenuti didattici tenendo conto dei diversi profili di apprendenti presenti in classe.

Si è scelto di adoperare, soprattutto con i gruppi piuttosto che con i singoli allievi, la canzone d'autore italiana come input. Di seguito verrà presentata un'unità didattica che inizia con l'ascolto e la visione di un videoclip musicale, svolta presso la Casa Valdese di Vittoria (Ragusa)⁸, dove nel mese di gennaio 2018 è stato trasferito, al raggiungimento della maggiore età, uno studente del CPIA Ct1. La scelta di iniziare con una canzone si basa sul fatto che essa rappresenta un testo autentico, cioè non creato appositamente per allievi stranieri e quindi non manipolato ma vivo, particolarmente adatto a un approccio di tipo comunicativo (la competenza nella lingua non è vista come strettamente imprigionata nelle maglie della correttezza grammaticale, cfr. Mauroni 2011). La canzone facilita la motivazione perché, attraverso il ritmo, la musica e le immagini dei videoclip, attira l'attenzione degli allievi e crea un clima sereno ma dinamico facendo leva sulla componente principale della motivazione, cioè il piacere. Proponendo una canzone come input di partenza, il materiale è stato posto ad un attento vaglio perché doveva essere rispondente alle esigenze didattiche, curato dal punto di vista linguistico, ricco, ridondante, né troppo difficile da demotivare gli allievi né troppo semplice da annoiarli. La canzone, inoltre, avendo una componente musicale ed una linguistica,

nale, e naturale, consentono al docente di valutare a che stadio dell'interlingua si trovi il discente e forniscono indicazioni per la costruzione del sillabo (cfr. Pallotti, Zedda 2006: 50).

⁷ Affinché la proposta didattica sia il più possibile personalizzata e varia, il docente dovrebbe declinare i contenuti didattici tenendo conto dei diversi stili di apprendimento degli allievi. Com'è noto, lo stile cognitivo riguarda il modo in cui ciascuno percepisce un'informazione, la organizza, acquisisce e la richiama alla mente. «Molti ragazzi che privilegiano normalmente un solo stile di apprendimento si trovano a dover "tradurre" dallo stile del docente al proprio stile predominante e, impegnati in questo processo di traduzione, incontrano difficoltà a tenere il passo con gli altri» (Sardo 2008: 168-169). Sugli stili cognitivi primari cfr. Cadamuro 2004 e Sternberg 1998: 40-41; Balboni 2015: 80-81.

⁸ Cogliamo l'occasione per ringraziare la prof.ssa Chiara Russo, docente presso Casa Valdese di Vittoria, e il dott. Andrea Gentile, coordinatore della Casa Valdese presso Servizio Migranti – Diaconia Valdese.

solleciterebbe l'attivazione durante l'ascolto di entrambi gli emisferi del cervello (destro e sinistro), comportando ricadute glottodidattiche interessanti (Mauroni 2011: 4-5).

Seguendo il collaudato modello di unità di apprendimento elaborato da Freddi negli anni Sessanta e ulteriormente descritto da Balboni⁹ si è posto l'accento sul fattore motivazionale affinché lo sforzo dell'apprendimento fosse avvertito dal discente come meritevole e degno di un impegno considerevole.

2.1.1. Un esempio di unità didattica: Vieni in città

L'attività si è svolta in due lezioni per un totale di quattro ore. Era rivolta a studenti immigrati di diversa provenienza geografica, un gruppo eterogeneo, trattandosi di un corso interno alla struttura di accoglienza dove risiedono soggetti maggiorenni di età compresa tra i 18 e i 35 anni circa, con diversi livelli di competenza linguistica, dal Pre A1 all'A2 avanzato. Gli apprendenti erano alfabetizzati nell'alfabeto latino, adoperavano l'inglese e il francese quali "lingue ponte" e inoltre erano avvezzi alle più moderne metodologie didattiche, essendo la loro docente formata nella glottodidattica dell'italiano L2.

L'unità proposta si prefigge il raggiungimento delle seguenti competenze:

- comunicative: chiedere e dare indicazioni;
- morfologiche: numeri ordinali, ripasso dei verbi servili, imperativo e condizionale come formule;
- linguistiche: lessico relativo alla città e all'orientamento nello spazio;
- culturali: la canzone italiana d'autore e alcune espressioni italiane.

Primo incontro.

FASE DELLA MOTIVAZIONE. Con un'immagine colorata rappresentante una città con palazzi e strade si introduce l'argomento della lezione, cominciando ad elicitarne il lessico noto. Segue la visione di un audiovisivo opportunamente montato mixando con rudimentali strumenti di editing due canzoni e video tratti da youtube. La canzone principale è *Com'è bella la città* di Giorgio Gaber a tratti intervallata da spezzoni de *L'isola che non c'è* di Edoardo Bennato. Dopo l'ascolto si tiene un *brainstorming* per la comprensione globale del testo audiovisivo.

⁹ Fase della globalità, con percezione globale dell'input da parte dell'emisfero destro del cervello; fase dell'analisi, con esplorazione del testo; fase della sintesi, con attività di reimpiego delle strutture incontrate nel testo, precedute dalla fase di motivazione o contestualizzazione (cfr. Balboni 2015: 151-157).

FASE DELLA GLOBALITÀ. Durante il secondo ascolto, i ragazzi completano un esercizio di riempimento (Fig. 2). Un terzo ascolto è utile per completare l'attività o per l'autoverifica.

Consegna: *Completa il testo con le parole seguenti:*

CAMMINO-SECONDA-LA-STRADA-NEGOZI-BELLA-MACCHINE-ISOLA-MOBILI-CITTÀ-DESTRA-DRITTO-

Vieni, vieni in città. Che stai a fare in campagna?

Se tu vuoi farti una vita

devi venire in città.

_____ (1) stella a destra

Questo è il _____ (2), e poi dritto
fino al mattino.

-Com'è _____ (3) la città,

com'è grande la _____ (4)

Com'è viva la città, com'è allegra ____ (5) città.

Piena di strade e di _____ (6) e di vetrine
piene di luce

con tanta gente che lavora,

con tanta gente che produce.

Con le réclames sempre più grandi

Con i magazzini, le scale _____ (7)

Con i grattacieli sempre più alti e tante _____ (8)
sempre di più.

-Poi la _____ (9) la trovi da te,

porta all' _____ (10) che non c'è.

Seconda stella a _____ (11)

Questo è il cammino,

E poi _____ (12) fino al mattino.

Non ti puoi sbagliare perché

quella è l'isola che non c'è!

Figura 2. Esempio di esercizio di riempimento

In questa fase ci si può soffermare anche sulla scoperta del significato di alcune espressioni oscure o molto usate in italiano (*se vuoi farti una vita e non ti puoi sbagliare*) accostando alle frasi idiomatiche delle immagini esemplificative affinché gli allievi possano associare il suono alle parole sul foglio e ad una chiara iconografia. Inoltre, attraverso espressioni idiomatiche, si possono introdurre anche delle informazioni culturali relative al "farsi una vita" in Italia.

FASE DELL'ANALISI. Evidenziando alcuni versi, si individua il macro-obiettivo della lezione, chiedere e dare indicazioni stradali, da cui si dipanano due ulteriori micro-obiettivi: orientarsi nello spazio e conoscere i nomi delle

cose intorno a noi. A questo punto, si possono introdurre le espressioni di luogo con metodo induttivo e richiamando il *total physical response approach* con attività di movimento. Per esigenze di tempo, invece, qui il metodo induttivo è stato abbandonato, adoperando immagini tratte da internet e dal testo *Facile Facile A1*, in particolare per un'attività di reimpiego delle espressioni apprese.

Seguono due attività di abbinamento che condurranno all'obiettivo morfologico: il ripasso dei verbi servili, l'uso dei numeri ordinali e l'imperativo e il condizionale come formule nella situazione comunicativa.



Figura 3: Esempio di esercizio sull'uso di espressioni di luogo (Cassiani, Mattioli, Parini 2008: 45)

Il primo esercizio (Fig. 3), svolto con l'insegnante, consente di costruire la regola riflettendo sulle strutture adoperate. Il secondo (Fig. 4) viene svolto dagli studenti autonomamente.

Consegna: collega le risposte alle domande.

CHIEDERE INDICAZIONI	DARE INDICAZIONI
Vorrei andare in piazza. È lontano?	(C)
Vorrei andare IN via Roma. Puoi dirmi come posso arrivarci?	(A)
Devo andare AL supermercato. Come ci arrivo?	(D)
Scusi, dobbiamo andare ALLA stazione. Mi può indicare la strada?	(B)
Come posso raggiungere la farmacia?	(E)

- A) Prendi la TERZA traversa e svolta subito a destra, supera il semaforo e sei arrivato.
- B) Prendete la SECONDA traversa a sinistra, superate la piazza e in fondo alla strada c'è la stazione.
- C) No, non ti puoi sbagliare. Vai tutto dritto, gira a sinistra e arriva in fondo alla strada. Lì c'è la piazza.
- D) Torna indietro, alla rotonda prendi la PRIMA uscita e davanti alla posta c'è il supermercato.
- E) Puoi andare dritto fino al semaforo, poi svolta a sinistra e prendi la terza traversa a destra. Lì c'è la farmacia.

Figura 4. Esempio di esercizio di abbinamento

Questi esercizi di abbinamento serviranno alla riflessione su una categoria verbale già nota agli allievi, cioè il verbo servile. A uno schema semivuoto dei verbi servili da completare, seguono esercizi manipolativi del tipo “scegli la forma corretta”, “coniuga all’interno della frase il verbo tra parentesi”, “inserisci il verbo mancante”.

Infine, gli studenti mettono in pratica quanto appreso nel corso dell’unità dando indicazioni per giungere da un punto a un altro su una mappa di una città fittizia¹⁰.

Secondo incontro.

Gli studenti lavorano in coppie: ogni studente, a turno, chiede e dà l’indicazione per spostarsi da un luogo a un altro sulla mappa della sua città (Fig. 5). Compiuto l’atto comunicativo la coppia di studenti riceve una carta raffigurante un elemento della città da attaccare sulla mappa.

¹⁰ L’importanza del vissuto e del materiale autentico è emersa in questa fase con tutta evidenza: scoprendo che la mappa era fittizia, i discenti hanno preferito dare indicazioni per raggiungere luoghi della loro città.

Consegna 1: Completa le frasi con le parole della lista (esercizio tratto da lezione 1 di Cordera Alberti, de Savorgnani 2011).

DECIMO - PRIMO - QUARTO - SECONDO- SETTIMA - TERZO

1. Il _____ mese dell'anno è gennaio.
2. Ottobre è il _____ mese dell'anno.
3. La primavera inizia nel _____ mese dell'anno.
5. Martedì è il _____ giorno della settimana.
6. Il _____ giorno della settimana è giovedì.
7. Questa è la _____ frase dell'esercizio ed è anche l'ultima.

Consegna II: *Scrivi il numero ordinale per completare la frase.*

	1) LA FARMACIA è NELLA _____ POSIZIONE
	2) IL CINEMA è NELLA _____ POSIZIONE
	3) LA ROTONDA è NELLA _____ POSIZIONE
	4) LA PIAZZA è NELLA _____ POSIZIONE
	1) IL SEMAFORO è NELLA _____ POSIZIONE

FASE DELLA SINTESI. In questa fase, gli allievi completano in coppia un dialogo riepilogativo di tutti i contenuti didattici.

Consegna I: Mario chiede a Joseph come arrivare al cinema. Completa il dialogo. Usa anche i verbi servili.

M: Scusa, sai dirmi dov'è il cinema?

J: è in via Roma.

M: come _____ arrivare in via Roma?

J: Vai dritto fino alla  _____ poi prendi la _____ (2)

uscita e vai sempre  _____ fino al  _____.

Si possono prevedere attività di comprensione e produzione scritta (1. Leggi il dialogo e disegna nel riquadro il percorso che deve fare il ragazzo per arrivare al supermercato; 2. Scrivi la strada che percorri per andare da casa al CPIA). Qui si è deciso di prediligere la produzione orale con un'ultima richiesta:

Consegna II: Descrivi la strada che percorri per arrivare a/in...

Conclusioni

Abbiamo cercato di delineare brevemente, attraverso la nostra esperienza di tutorato didattico in contesto migratorio, alcune pratiche e norme di riferimento nell'insegnamento / apprendimento dell'italiano L2 (cfr. Favaro 2018: 32-33). Per lo sviluppo delle competenze di produzione e comprensione, con questi particolari gruppi di apprendenti può risultare utile far leva su vari input che li coinvolgano a livello globale e insistano su un apprendimento che interessi diversi stili cognitivi e canali sensoriali (Casi 2014).

Anche se, in relazione a tali processi, sembrano permanere ancora punti di criticità nel nostro sistema scolastico, tuttavia è iniziato un dialogo positivo tra diversi enti formativi nel tentativo di offrire agli utenti curricula dotati di significatività autentica per il loro apprendimento.

Riferimenti bibliografici

Accorinti, Marco (2016), *I minori stranieri non accompagnati in Italia e in Europa*, in Corrado Bonifazi – Massimo Livi Bacci (a cura di), *Profughi*, Firenze, Associazione Neodemos, pp. 103-106 (www.neodemos.info/wp-

<content/uploads/2016/07/Profughi1.pdf>, ultima consultazione: 18.03.2020).

- Amoruso, Marcello – D’Agostino, Mari – Jaralla, Yousif Latif (2015), *Dai barconi all’università. Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati*, Itastra, Università degli studi di Palermo.
- Balboni, Paolo Ernesto (2015), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.
- Borri, Alessandro – Minuz, Fernanda – Rocca, Lorenzo – Sola, Chiara (2014), *Italiano L2 in contesti migratori: Sillabo e Descrittori dall’alfabetizzazione all’A1*, Torino, Loescher.
- Cadamuro, Alessia (2004), *Stili cognitivi e stili di apprendimento. Da quello che pensi a come lo pensi*, Roma, Carocci.
- Caritas italiana e Fondazione Migrantes (2019), *Sintesi del XXVIII Rapporto Immigrazione 2018-2019* (online a partire dalla pagina www.caritas.it, ultima consultazione: 17.01.2020).
- Casi, Paola (2014), *Sintesi dei due interventi. 1) Tipologie di analfabetismo e profili di competenza. 2) Percorsi didattici per lo sviluppo delle abilità di oralità e di letto- scrittura*, Università per stranieri di Siena, Seminario *Analfabetismi e alfabetizzazione in contesti migratori*, 9-10 maggio 2014 (<https://www.unistrasi.it/public/articoli/2512/Files/Casi.pdf>, ultima consultazione: 19.03.2020).
- Cassiani, Paolo – Mattioli, Laura – Parini, Anna (2008), *Facile facile. Libro di italiano per studenti stranieri. A1 livello principianti*, Pesaro, Nina edizioni.
- Colombo, Maddalena (2014), *Analfabetismo, genere e disuguaglianze: lo scenario globale della cittadinanza attraverso la formazione*, in *Certifica il tuo italiano. Dall’alfabetizzazione alla certificazione delle competenze linguistiche dei migranti secondo gli standard europei. Un’esperienza di rete in Lombardia*, Milano, Fondazione ISMU, pp. 129-142.
- Cordera Alberti, Cinzia – de Savorgnani, Giulia (2011), *Chiaro! A2*, Firenze, Alma edizioni.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press (online <https://rm.coe.int/16802fc1bf>, ultima consultazione: 17.01.2020) [ed. it. *Quadro Comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano-Firenze, R.C.S. Scuola-La Nuova Italia / Oxford, 2002].
- CPIA CATANIA 1 (2018-2021), P.T.O.F. *Piano triennale dell’offerta formativa 2018-2021*

(<https://www.cpiacataniauno.edu.it/attachments/article/847/PTOF%2018-21.pdf>, ultima consultazione: 27.12.2019).

- De Filippo, Alessandro (2017), *La pizza di Tourè nell'Italia distratta*, in «La Sicilia» 26.03.2017 (www.lasicilia.it/news/catania/71447/la-pizza-di-toure-nell-italia-distratta.html, ultima consultazione: 17.01.2020).
- Diadori, Pierangela – Palermo, Massimo – Troncarelli, Donatella (2015), *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Roma, Carocci.
- Favaro, Graziella (2014), *Gli alfabeti dell'integrazione. La formazione linguistica degli immigrati con bassi livelli di scolarità*, in *Certifica il tuo italiano. Dall'alfabetizzazione alla certificazione delle competenze linguistiche dei migranti secondo gli standard europei. Un'esperienza di rete in Lombardia*, Milano, Fondazione ISMU, pp. 147-165.
- Favaro, Graziella (2018), *Le lingue, le norme, le pratiche. Il contesto, i dati, i riferimenti della scuola multiculturale e plurilingue*, in «Italiano LinguaDue», 10/2, pp. 1-41.
- Loescher Editore (2019), *Italiano L2 oggi: prospettive dal Parlamento* (online www.laricerca.loescher.it/lingua-italiana/1853-italiano-l2-oggi-prospettive-dal-parlamento.html, ultima consultazione: 17.01.2020).
- Maddii, Lucia (2004), *L'Italiano seconda lingua per gli adulti immigrati*, in Lucia Maddii (a cura di), *Insegnamento apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, Atene, Edilingua.
- Mauroni, Elisabetta (2011), *Imparare l'italiano L2 con le canzoni. Un contributo didattico*, in «Italiano LinguaDue», 3/1, pp. 397-438.
- Minuz, Fernanda (2012), *Insegnare L2 ad adulti immigrati, in Italia, oggi*, «Italiano L2 in classe – Rivista quadrimestrale per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda/straniera», 1, pp. 7-11.
- Minuz, Fernanda (2017), *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci.
- MIUR (2019), *Istruzione degli Adulti* (online www.miur.gov.it/istruzione-degli-adulti, ultima consultazione: 27.12.2019).
- Mocciaro, Egle (2014), *Un'idea di lingua: modelli, teorie e prospettive acquisizionali*, in Adriana Arcuri – Egle Mocciaro (a cura di), *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale, per insegnanti di italiano come lingua non materna*, Università degli Studi di Palermo, Scuola di lingua italiana per stranieri, pp. 89-108.
- Pallotti, Gabriele – Zedda, Assunta Giuseppina (2006), *Le implicazioni didattiche della Teoria della Processabilità*, in «Revista de Italianistica», XII, pp. 47-64.

- Privitera, Agata Claudia (2016), *Il processing nell'insegnamento dell'italiano L2*, in Anna De Marco (a cura di), *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti*. Atti del III convegno Dille, Perugia, Guerra Edizioni, pp. 211-217.
- Privitera, Agata Claudia (c.s.), *Scardinare gli automatismi: didattica e processazione del linguaggio*, in *Literacy Education and Second Language Learning for Adults "People, languages and literacy in new migration. Research, Practice, and Policy"*. Atti del XIV convegno LESLLA (Palermo, 4-6 ottobre 2018), Palermo, Palermo University Press.
- Sardo, Rosaria (2008), *Il gioco delle regole: proposte di didattica ludica della grammatica italiana*, in Vincenzo Campisi – Rosaria Sardo (a cura di), *Sulle barricate delle competenze*, Siracusa, Libreria Editrice Urso, pp. 132-175.
- Sardo, Rosaria (2017), *Quale didattica dell'italiano per i nativi digitali? Prime riflessioni sul progetto MAT.ITA dell'università di Catania*, in «Italiano LinguaDue», 9/2, pp. 229-290.
- Schmid, Stephan (1994), *Un modello di strategie di acquisizione per lingue imparentate*, in Anna Giacalone Ramat – Massimo Vedovelli (a cura di), *Italiano lingua seconda / lingua straniera*. Atti del XXVI Congresso (Siena 5-7 novembre 1992), Roma, Bulzoni, pp. 61-80.
- Solarino, Rosaria (2010), *Gli errori di italiano L1 ed L2: interferenza e apprendimento* in «Italiano LinguaDue», 2, pp. 15-22.
- Sternberg, Robert J. (1998), *Stili di pensiero, Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, Trento, Erikson.
- Troncarelli, Donatella – La Grassa, Matteo (2018), *La didattica dell'italiano nel contatto interculturale*, Bologna, il Mulino.
- UNHCR (2019), Operational Portal, Refugee Situations (<https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5205>, ultima consultazione: 04.03.2020).
-

La *numeracy* nei percorsi di alfabetizzazione rivolti ad adulti stranieri analfabeti

KATIA RASPOLLINI

Numeracy in literacy courses for illiterate foreign adults

This paper aims to describe the relationship between numerical intelligence and the literacy process by referring to research on the topic conducted in the field of developmental psychology and neuroscience, together with the description of an educational course on numeracy designed for adult illiterate immigrants.

Il contributo si propone di descrivere la relazione esistente fra l'intelligenza numerica e il processo di alfabetizzazione facendo riferimento alle ricerche sul tema condotte nell'ambito della psicologia dello sviluppo e delle neuroscienze, unitamente alla descrizione di un percorso didattico sulla *numeracy* rivolto ad adulti stranieri analfabeti.

KATIA RASPOLLINI (katrasp@libero.it), docente di Italiano L2 dal 2008, sui temi afferenti all'alfabetizzazione degli adulti è intervenuta al Convegno Giscel 2016, nel 2018 al convegno *Cittadinanza e Analfabetismo* a Reggio Emilia, al Convegno DILLE sulle competenze di scrittura e al Convegno *Pre-Lella e Leslla* di Palermo. Dal 2017 ha pubblicato su riviste e siti specializzati articoli e contributi didattici sugli analfabeti stranieri; nel 2019 ha pubblicato il testo *Piacere! Attività di classe per l'alfabetizzazione emergente* edito da La Linea di Bologna.

1. Il concetto di alfabetizzazione

Per introdurre il tema relativo al rapporto fra alfabetizzazione e competenza numerica occorre definire che cosa intendiamo per alfabetizzazione. L'alfabetizzazione è un processo individuale e collettivo che consente di diventare alfabeti ossia capaci «di leggere e scrivere, in contrapposizione all'analfabetismo, che indica la condizione di chi non padroneggia queste abilità» (Minuz 2019: 14); quando un individuo non si configura come *alfabeta* non può partecipare pienamente come cittadino in contesti nei quali l'uso della lettura, della scrittura e le abilità di calcolo sono fondamentali per la progressione sociale dell'individuo e del gruppo. Queste competenze fanno parte della *literacy* intesa come «capacità di identificare, comprendere, interpretare, creare, comunicare e computare utilizzando materiale scritto derivante da vari contesti per raggiungere i propri traguardi, sviluppare la propria conoscenza e le proprie potenzialità, partecipando attivamente nella propria comunità» (Minuz 2019: 19). La distanza fra l'essere alfabeta o analfabeta non è più concepita rigidamente come assenza o presenza di competenze alfabetico-strumentali, ma viene inserita in un contesto più ampio relativo agli usi e alle funzioni che ricopre il codice scritto in una data società e alle modalità in cui si sviluppano i processi di alfabetizzazione al suo interno:

nelle società con forti istituzioni scolastiche l'educazione consiste anche nell'assorbire un insieme di schemi fondamentali, che non sono ancora questo o quel codice ma li prevedono tutti. Questi schemi non sono forse analizzabili partitamente, ma possiamo dire che vanno qui collocati concetti estetici e morali, visione del mondo, senso del rapporto fra uomo e spazio, e tra uomo e ambiente, con una qualche loro organizzazione: essi vengono interiorizzati sia attraverso l'insegnamento formale [...] sia inconsapevolmente per generalizzazione (Cardona 2009: 168).

Per queste ragioni se ci riferiamo all'alfabetizzazione occorre esplicitare la differenza fra alfabetizzazione emergente, dall'inglese *emergent literacy*, e l'alfabetizzazione formalizzata. La seconda si riferisce al processo di alfabetizzazione in contesti formali di istruzione degli adulti, come nel caso delle scuole pubbliche compresi i corsi offerti dai CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti); il concetto di alfabetizzazione emergente compare invece nelle ricerche sull'apprendimento delle competenze alfabetiche nei bambini (ad esempio in Ferreiro, Teberosky 1985) e si riferisce a un «complesso di abilità, atteggiamenti e processi fra loro interdipendenti che sono ritenuti i precursori evolutivi di lettura e scrittura convenzionali» (Cisotto 2011: 9). Si chiarisce a completamento della definizione che sullo sviluppo di tali precursori evolutivi influiscono gli ambienti di vita quotidiana e le pratiche quotidiane intenzionali, che possono favorirli al di fuori degli interventi sistematici di istruzione.

Il concetto di alfabetizzazione emergente può dunque essere esteso anche a un pubblico di apprendenti adulti che, attraverso l'interazione con il mondo circostante, possono trovarsi più o meno esposti agli elementi che favoriscono la costruzione delle «prime schematizzazioni relative alla lingua come sistema» (Ferreiro, Teberosky 1985: 11). Gli elementi sollecitatori incontrati nella vita quotidiana forniscono possibilità di esplorazione utili a individuare criteri di discriminazione e sistematizzazione. Superando la convinzione che i precursori di lettura e scrittura siano essenzialmente rappresentati da prerequisiti di ordine percettivo e motorio come la motricità fine, le indagini degli ultimi anni (Orsolini, Fanari, Maronato 2005) hanno dimostrato che questi aspetti possono facilitare l'apprendimento della letto-scrittura, ma non costituiscono una condizione specifica. Sono invece determinanti per l'alfabetizzazione emergente la sensibilità fonologica, le conoscenze pragmatiche relative al rapporto fra codici e contesti, la competenza semantica relativa alla conoscenza delle parole e al loro uso appropriato ai contesti (Pinto 2003, cit. in Cisotto 2011: 10), e infine le abilità narrative che integrano le precedenti competenze coinvolgendo processi psicologici e cognitivi come la memoria episodica e il *problem solving* (Cisotto e Gruppo Rdl 2009, cit. in Cisotto 2011: 11).

2. Numeracy e apprendimento linguistico

Prima di descrivere il rapporto fra *numeracy* e apprendimento linguistico è necessario fare una premessa di carattere interculturale a proposito delle abilità e delle strategie legate alle competenze numeriche. Gli studi di ambito etno-matematico (D'Ambrosio 2001) ci ricordano che non possiamo parlare di matematica se non parliamo di culture matematiche: i sistemi di numerazione, i metodi di conteggio, i sistemi di misura, i sistemi simbolici, le rappresentazioni dello spazio e del tempo, i metodi di rappresentazione, le procedure di calcolo, gli algoritmi per le operazioni, le regole (esplicite o meno) di ragionamento possono essere diverse nelle diverse culture. Se consideriamo ad esempio il concetto di algoritmo come procedimento sistematico di calcolo, dobbiamo tenere presente che esistono diverse tipologie di algoritmi che presuppongono specifici modelli di numerazione e specifiche rappresentazioni (Nicosia 2009: 13): le rappresentazioni dei numeri possono essere in forma orale, scritta, gestuale o concreta (ad es. il pallottoliere). Le regole che sono alla base dei diversi algoritmi sono culturalmente determinate, essendo riconosciute e adottate da determinati gruppi socioculturali. La notazione posizionale indo-araba in base dieci, utilizzata in Italia, influenza i diversi aspetti della vita quotidiana in cui sono presenti informazioni di tipo matematico; in altri contesti socio-culturali e linguistici, come ad esempio nella lingua hausa diffusa in particolare in Nigeria settentrionale (ma presen-

te anche in altri paesi dell'area sub-sahariana), si usano sistemi in base 12, determinando specifiche procedure di calcolo coerenti con questo sistema (Nicosia 2008: 117). Per questa ragione si ritiene necessario re-interpretare il processo di apprendimento e gestione della competenza numerica alla luce dei sistemi e delle regole utilizzate dai gruppi socioculturali di origine degli studenti. Lo scopo di questa premessa è quella di precisare che la riflessione che seguirà è relativa al nostro sistema posizionale indo-arabo; la tesi di fondo espressa nella riflessione sostiene la necessità di sviluppare le abilità di conteggio in parallelo alle abilità di lettura e scrittura dei numeri e dei loro nomi. La tesi sottintende la relazione esistente fra competenze linguistiche e le abilità di *numeracy*.

Con il concetto di *numeracy* ci riferiamo alla competenza matematica funzionale intesa come la «capacità di utilizzare in modo efficace strumenti matematici nei diversi contesti in cui se ne richiede l'applicazione» (Gallina 2006: 23). I contesti di applicazione interessano la vita quotidiana e lavorativa per comprendere e ragionare su dati e processi, risolvere problemi, valutare situazioni, prendere decisioni. «Le abilità coinvolte nella *numeracy*», secondo la nostra cultura matematica, «sono quelle legate al senso dei numeri (classificazione, ordinalità, cardinalità), al senso delle operazioni (somma, sottrazione, moltiplicazione, divisione), al calcolo, alla misura, alla geometria, alla probabilità e alla statistica» (Trincherò 2016: 22). A questo proposito gli studi condotti da Piaget sulla conoscenza numerica richiamano un'interdipendenza cognitiva fra i sistemi di elaborazione dei numeri e del linguaggio: è stato dimostrato che esiste una rappresentazione mentale innata della quantità definita accumulatore (Dehaene 2010 cit. in Trincherò 2016: 22), programmata geneticamente per valutare la quantità di oggetti percepiti dai nostri sensi; «nel processo di acquisizione della *numeracy* l'accumulatore viene supportato dai circuiti cerebrali deputati al linguaggio» e dunque l'area di sviluppo delle capacità verbali viene usata «anche per rappresentare mentalmente entità matematiche» (Trincherò 2016: 22). Tra i vari modelli relativi alla cognizione numerica inoltre ne esiste uno definito *triplo codice* (Dehaene 1997 cit. in Lucangeli, Ianniti, Vettore 2007: 80), secondo il quale «le rappresentazioni mentali sottostanti al processamento dei numeri fanno ricorso a tre tipi di codice» fra i quali vi è una interrelazione: il primo, di tipo *verbale-lessicale*, è «legato alla parola che rappresenta il numero» (ad es. *dieci* rappresenta il numero 10); il secondo, di tipo *quantitativo-semantico*, è «legato al significato del numero in termini di quantità di oggetti» (ad es. *tre* si riferisce ad una quantità di tre oggetti); e l'ultimo, di tipo *visivo-sintattico* detto visivo-arabico, per il quale la cifra 10 risulta formata da un 1 e da uno 0 affiancati (Trincherò 2016: 22); quest'ultimo interviene sulla competenza relativa al valore posizionale delle cifre.

Le abilità di conteggio chiamano in causa l'attivazione dei diversi codici a seconda del tipo di informazione numerica richiesta (Girelli 2006: 116): se

l'informazione è relativa alla sequenza dei numeri in forma unidirezionale (si parte da 1 per procedere in avanti) o bidirezionale (si può contare in avanti e indietro da un qualsiasi numero della serie), si attiverà il codice verbale-lessicale; se l'informazione numerica richiesta interessa dati approssimati come ad esempio se $20+10$ avrà un risultato maggiore o minore di 35 si attiverà il codice quantitativo-semantico; mentre se ci riferiamo a calcoli precisi, ad es. quanto fa $23+11$, si attiveranno il codice verbale-lessicale e quello visivo-sintattico.

Possiamo dunque comprendere quanto l'implicazione fra abilità di *numeracy* e linguaggio abbia forti ricadute sul percorso di apprendimento, in particolare se ci riferiamo ad apprendenti adulti analfabeti. La capacità di lettura e scrittura delle parole-numero e dei numeri fa parte della *numeracy* ed implica competenze linguistiche e cognitive: in soggetti adulti analfabeti i processi cognitivi di discriminazione e sistematizzazione generano un conflitto cognitivo durante il quale il soggetto è costretto a modificare i propri schemi assimilatori per incorporare elementi più complessi. Il maggiore o minore sforzo cognitivo è determinato dall'organizzazione della rubrica di accesso ovvero il sistema che attiva i dispositivi di riconoscimento delle parole: la rubrica cognitiva attiva prima le parole più frequenti o più recenti tra le quali cerca la candidata simile alla parola ascoltata (Baldi 2008: 26). Se le parole-numero e i numeri espressi nei tre codici richiamati sopra si presenteranno per la prima volta, il livello del carico cognitivo sarà maggiore e proprio per questa ragione occorre portare avanti in parallelo lo sviluppo delle competenze di *numeracy* e quelle di tipo linguistico-comunicativo.

Come ricorda De Mauro a proposito dei contenuti matematici da proporre nei corsi Alfa rivolti agli analfabeti stranieri, in questo contesto è importante sviluppare le abilità di lettura e comprensione dei numeri unitamente alle abilità di base per il calcolo, compreso il calcolo manuale (De Mauro, Paddalino, Vedovelli 1992: 105).

La lettura in forma di riconoscimento logografico / globale dei numeri come delle parole precede la capacità di riprodurli in forma scritta (Frit 1985 cit. in Lucangeli, Iannitti, Vettore 2007: 36). Oltre a questa similitudine di processo tra la decodifica di numeri e parole, dal punto di vista cognitivo l'apprendimento del lessico dei numeri genera meccanismi che permettono di selezionare in modo corretto i nomi dei numeri per riconoscere il numero a cui sono riferiti. Dunque, l'apprendimento lessicale dei numeri contribuisce a sviluppare la competenza relativa al valore posizionale dei numeri che stanno alla base del sistema decimale posizionale. La lettura e la scrittura dei numeri come la lettura e la scrittura delle parole attraverso l'uso consapevole del nostro alfabeto avvengono mediante una comprensione simbolica. Nel caso delle parole la comprensione simbolica interessa l'integrazione fra la rappresentazione scritta dei fonemi in grafemi e i segmenti acustici dei fonemi mediata dal principio della sillabazione. Nel caso dei numeri la comprensione

simbolica interessa l'integrazione fra la rappresentazione dei numeri ossia i numerali fondamentali da 0 a 9, la loro corrispondente espressione verbale (orale o scritta) in riferimento a una medesima quantità: per esempio

4 = quattro = ○ ○ ○ ○

La comprensione di simboli organizzati in codici attraversa sia la competenza numerica sia le competenze di letto-scrittura.

2.1. La *numeracy* nei sillabi per l'alfabetizzazione in Italia e nel CLB canadese

Nel precedente paragrafo abbiamo fatto riferimento alla relazione esistente fra competenza numerica e linguaggio, tenendo conto dei processi cognitivi che li interessano. Adesso cercheremo di esplorare lo spazio riservato alla *numeracy* all'interno dei sillabi italiani e internazionali per la costruzione di percorsi di alfabetizzazione degli adulti.

Che tipo di indicazioni possono darci i presupposti del precedente paragrafo per la didattica in classe in contesti di alfabetizzazione? Che spazio deve avere la *numeracy* all'interno di percorsi di alfabetizzazione?

Prima di cercare di rispondere a queste domande vogliamo riportare alcune indicazioni su questo tema inserite nella nuova versione del *Canadian Language Benchmarks: ESL for Adult Literacy Learners* (da ora CLB), pubblicata nel 2015, e le indicazioni presenti nei sillabi relativi all'alfabetizzazione degli adulti pubblicati in Italia fra il 2014 e il 2018.

Nel documento canadese viene riconosciuto un ruolo fondamentale alla *numeracy* all'interno del percorso di alfabetizzazione considerando le possibili differenze culturali nelle procedure di calcolo e risoluzione dei problemi (CLB 2015: 19); partendo da questo assunto viene precisato che l'alfabetizzazione numerica dovrebbe avere un focus sul vocabolario ed essere radicata in contesti di vita reale utilizzando supporti didattici e *realia*.

Un contributo importante del CLB riguarda l'articolazione delle competenze di *numeracy* in cinque categorie relative ai contesti reali di uso e manipolazione di dati numerici da un lato, dall'altro la suddivisione in tre stadi della progressione di queste competenze: stadio emergente (*Emerging*), stadio di costruzione (*Building*), stadio di espansione (*Expanding*). Gli ambiti e i contenuti relativi alle competenze numeriche e la loro progressione sono alla base del sillabo sulla *numeracy* interno al CLB.

In Italia fra il 2014 ed il 2018 sono stati pubblicati tre sillabi relativi alle competenze di alfabetizzazione: nel 2014 è stato pubblicato *il Sillabo dall'alfabetizzazione all'A1* (Borri, Minuz, Rocca, Sola 2014), nel 2016 è stato pubblicato *il Sillabo Pre-A1* a cura degli Enti certificatori per l'italiano L2 (2016), e nel 2018 è stato pubblicato *Il Sillabo Alfa* a cura di Paola Casi e Fernanda Minuz (Casi, Minuz 2018). Questi sillabi danno indicazioni sulle competenze e

sugli obiettivi di alfabetizzazione rivolti agli analfabeti adulti con differenti stadi di competenze strumentali: nel sillabo del 2014 gli stadi di alfabetizzazione sono quattro: Pre-alfa 1, Alfa 1, Pre-A1 e A1. Il sillabo Pre-A1 del 2016 dettaglia questo livello e individua quattro gruppi di apprendenti (A-B-C-D). Il sillabo Alfa del 2018 non indica specifici livelli ma richiama i gruppi del sillabo Pre-A1 appena citato scrivendo linee guida per gli apprendenti del gruppo B:

Gruppo B

Adulti che non hanno mai imparato a leggere e scrivere nella loro lingua madre o in altre lingue. Gli appartenenti a tale gruppo possono essere definiti 'analfabeti', soprattutto se hanno ricevuto poca o nessuna adeguata istruzione formale. Anche questo gruppo rappresenta un'utenza particolarmente vulnerabile (Casi, Minuz 2018: 7).

Dal punto di vista della *numeracy* nel sillabo Pre-A1 del 2016 non sono presenti specifiche indicazioni che troviamo invece nel Sillabo 2014 e nel Sillabo Alfa del 2018.

Nel sillabo 2014 troviamo all'interno della *Tavola Trasversale B2 – Nozioni Generali* (Borri, Minuz, Rocca, Sola 2014: 106-107) quattro sezioni relative all'ambito numerico: divisione del tempo, evolversi del tempo, quantità numerica e quantità relativa. Di seguito riportiamo la pagina relativa ai livelli più bassi ossia il Pre-alfa 1 e l'Alfa 1.

	Pre alfa A1	Alfa A1
Divisione del tempo	Numeri per le ore (cardinali da 1 a 24) Giorno, settimana, mese, anno Sera, notte Lunedì, martedì, mercoledì, giovedì, venerdì, sabato, domenica	Numeri per le ore (cardinali da 1 a 24) Giorno, settimana, mese, anno Sera, notte Lunedì, martedì, mercoledì, giovedì, venerdì, sabato, domenica
Evolversi del tempo	Cominciare, finire, dopo	Ora Cominciare, finire, dopo Prima
Quantità numerica	Numero (cardinali da 1 a 50)	Numero (cardinali da 1 a 50) Numero (cardinali da 1 a 100)
Quantità relativa	Tutto, molto, tanto, un po', niente	Tutto, molto, tanto, un po', niente Poco

Tabella 1: Estratto da *Tavola Trasversale B2 – Nozioni Generali* (Borri, Minuz, Rocca, Sola 2014: 106)

All'interno del *Sillabo Alfa* del 2018, in riferimento soprattutto al Gruppo B (e presumibilmente al livello Alfa 1), troviamo contenuti relativi ai numeri che si ripetono per tutte le abilità indicate: ascolto, lettura, interazione orale e scritta, produzione orale e produzione scritta. Di seguito l'immagine delle co-

noscenze inserite per tutte le abilità ed indicate negli ultimi due punti delle conoscenze.

Conoscenze	Abilità
AMBITI LESSICALI E LINEAMENTI DI CONOSCENZA CIVICA dati anagrafici e personali permesso di soggiorno, passaporto, carta d'identità, tessera sanitaria corpo, cibo, bevande ospedale membri della famiglia, relazioni con altre persone uffici pubblici (Comune, Questura) servizi, organismi assistenziali ambienti di lavoro e Centro per l'impiego scuola, CPIA, contesti educativi formali e non formali <i>scansione del tempo (giorni della settimana, ora) numeri cardinali fino a 99</i>	Leggere e comprendere parole isolate e semplici formule di uso frequente. Leggere e comprendere brevi messaggi di rilievo personale costituiti da parole isolate o formule molto comuni, soprattutto se hanno il supporto di immagini. Cogliere le informazioni di base contenute in cartelli e avvisi di luoghi pubblici riconoscendo parole ed espressioni familiari e/o sulla base di indizi logografici e iconici. Riuscire a identificare brevi testi di generi familiari noti sulla base di elementi logografici e tipografici.

Tabella 2: Estratto da *Sillabo Alfa* (Casi, Minuz 2018: 20)

Sulla base dei dati riportati possiamo osservare che le competenze di *numeracy* non hanno ancora lo spazio assegnato loro invece CLB canadese.

3. Didattica della *numeracy* in contesto Alfa

Torniamo adesso alle domande formulate nel paragrafo 2.1: i presupposti richiamati relativi ai processi di lettura e scrittura dei numeri, ci suggeriscono alcuni aspetti della didattica in contesti di alfabetizzazione da non trascurare. Indipendentemente dal tipo di attività didattica sulla *numeracy* che vogliamo proporre, è indispensabile adottare un approccio esperienziale concreto che faccia riferimento a situazioni di vita reale degli studenti mediante l'uso di oggetti reali e di artefatti a scopo didattico, come la linea dei numeri o le flash card con numeri e quantità. Per favorire l'integrazione di processi cognitivi coinvolti nell'apprendimento della letto-scrittura e della *numeracy* emergente è utile:

- esercitare il riconoscimento della corrispondenza biunivoca fra i numeri e le parole-numero mediante la transcodificazione nel codice verbale orale e scritto (vedi *triplo codice*: verbale-lessicale);
- esercitare il riconoscimento della corrispondenza fra parole-numero, numeri e quantità (vedi *triplo codice*: quantitativo-semantico);

- esercitare il riconoscimento dei medesimi numeri in valori posizionali diversi, ad es. 23-32, per sviluppare la consapevolezza del valore posizionale (vedi *triplo codice*: visivo sintattico);

- ampliare la conoscenza del lessico dei numeri secondo sequenze fisse per es. 1, 2, 3, 4, 5 per favorire l'attivazione dei diversi codici ai fini del conteggio.

Rispetto invece allo spazio che le competenze numeriche devono ricoprire all'interno dei percorsi di alfabetizzazione si può affermare, come suggerisce il CLB, che:

- le competenze numeriche (riconoscimento, lettura e scrittura dei numeri, conteggio e calcolo) si devono sviluppare in modo parallelo alle competenze linguistico-comunicative orali e di letto-scrittura;

- le competenze numeriche devono essere esercitate all'interno dei contesti linguistico-comunicativi presentati;

- le competenze numeriche devono essere proposte e riproposte secondo un'ottica a spirale (graduale e ripetuta);

- le competenze numeriche devono essere individuate, selezionate e sequenziate all'interno dei percorsi di alfabetizzazione secondo i diversi stadi di alfabetizzazione.

Coerentemente con quanto scritto sopra proponiamo la descrizione di un'attività che ha coinvolto circa 12 corsisti di livello Alfa1 inseriti in un corso di alfabetizzazione degli adulti presso un CPIA, con l'obiettivo di consolidare le competenze di *numeracy* entro il 20. L'attività mirava allo sviluppo dell'abilità di lettura del numero e dell'abilità di conteggio esercitando la corrispondenza biunivoca fra segni e quantità numeriche. Dal punto di vista dei prerequisiti posseduti, i corsisti sapevano contare in italiano fino a 20, comprendevano la relazione fra quantità e numero entro la decina e sapevano gestire somme con i numeri entro la decina. L'attività, articolata in quattro fasi, della durata complessiva di un'ora è stata effettuata nella palestra della scuola per consentire agli studenti di muoversi liberamente. Di seguito si descrivono le fasi.

FASE 1: Gli studenti si dispongono in piedi in una fila orizzontale di fronte al docente che estrae *flashcards* con i numeri arabi fino a 20. Scorrendo la fila ogni studente è chiamato a fare un passo avanti e pronunciare il nome del numero estratto dal docente: ad esempio se il docente estrae il numero 14 lo studente della fila deve pronunciare la parola *quattordici*. Questa fase ha la finalità di consolidare la competenza relativa alla corrispondenza fra numeri e parole-numero.

FASE 2: Gli studenti sono sempre disposti in fila orizzontale di fronte al docente che estrae *flashcards* con i numeri arabi fino a 20. In questa fase però ad ogni studente vengono consegnate *flashcards* con le quantità comprese fra

11 e 20 e a ogni estrazione del numero arabo da parte del docente, deve farsi avanti lo studente della fila che ha la quantità corrispondente, pronunciando come nella fase 1 la parola-numero corrispondente. Questa fase ha la finalità di consolidare la competenza relativa alla corrispondenza fra numeri arabi e quantità entro il 20.

FASE 3: Gli studenti vengono suddivisi in due file parallele e il docente consegna a ognuno una *flashcard* in cui sono rappresentate quantità numeriche entro il 15, con immagini di oggetti reali, ad esempio palloni da calcio. A seguire, il docente estrae a rotazione i numeri arabi fino a 15 chiedendo agli studenti delle due file di comporli unendo le quantità rappresentate nelle loro *flashcards*: ad esempio se il docente estrae il numero 11 due studenti appartenenti a file diverse devono fare un passo avanti e mostrare le loro rispettive quantità per formare il numero 11. Questa attività ha la finalità di esercitare e consolidare sia la corrispondenza fra numeri e quantità, sia l'abilità di conteggio superiore alla decina.

FASE 4: In questa fase gli studenti sono divisi in due gruppi e i singoli componenti dei due gruppi mantengono le *flashcards* ricevute nella fase due. Ogni gruppo riceve dal docente le *flashcards* con i numeri arabi da 14 al 20 e il docente chiede al gruppo di comporli con le quantità che hanno a disposizione all'interno del gruppo. In questa fase si verifica la corretta composizione di ogni numero da 14 a 20 nei rispettivi gruppi e nel caso in cui le quantità presenti nel gruppo non siano sufficienti a coprire il numero, si invitano gli studenti a chiedere all'altro gruppo le *flashcards* con le quantità mancanti. Quest'ultima fase conclude l'esercizio delle abilità di conteggio entro il 20, verificando anche il grado di autonomia degli studenti: senza l'intervento del docente gli studenti devono individuare le quantità necessarie a comporre i numeri forniti dal docente, e devono comprendere se è necessario ricorrere a quantità aggiuntive, cercandole nell'altro gruppo.

3.1. Report sullo svolgimento dell'attività

Prima Fase. Durante lo svolgimento della prima fase gli studenti hanno dimostrato di non avere particolari difficoltà rispetto all'individuazione della corrispondenza fra numeri e parole-numero entro il 20. La maggior parte degli studenti sapeva enumerare da 10 a 20; ma proprio gli studenti che maggiormente dipendevano dall'enumerazione orale in serie hanno manifestato difficoltà nell'immediato riconoscimento del numero arabo. In questi casi è stato necessario l'intervento del docente che ha dovuto mostrare più volte il numero arabo allo studente e ha dovuto far ripetere allo studente l'enumerazione ripartendo dal 10 per poi riuscire a indentificare il numero estratto.

Seconda Fase. In questa fase l'esercizio della corrispondenza fra numeri arabi e quantità entro il 20 ha fatto emergere nuovamente le difficoltà degli studenti più dipendenti dall'enumerazione della serie numerica entro il 20. In questo esercizio, a differenza dell'enumerazione che non implica necessariamente la numerosità di un insieme (Lucangeli, Iannitti, Vettore 2007), il focus è proprio sulla quantità e pertanto si chiede agli studenti di effettuare due operazioni cognitive: ricordare la parola-numero associata al numero arabo e allo stesso tempo verificare la corrispondenza o meno con la quantità in loro possesso. Durante lo svolgimento di questa fase, il docente ha dato l'indicazione di contare gli elementi che componevano la propria *flashcards* e verificare se vi fosse una effettiva relazione fra il numero da estratto e la quantità in possesso dello studente. Alcuni studenti hanno dovuto contare più volte la propria quantità per individuare l'effettiva numerosità dell'insieme.

Terza Fase. In questa fase, tesa alla verifica della corrispondenza fra numeri e quantità e all'esercizio dell'abilità di conteggio superiore alla decina, è stato necessario pronunciare più volte il numero *target* estratto dal docente, come nel caso delle singole quantità presenti nelle *flashcards* possedute dagli studenti. In alcuni casi è stato necessario utilizzare anche le dita per verificare la correttezza della somma effettuata e la ripetizione in forma orale degli elementi della somma, ad es. $12 + 2 = 14$. Durante lo svolgimento dell'attività si sono messi in gioco tutti gli studenti ed in particolare gli studenti più fragili, che hanno chiesto conferma delle loro ipotesi agli studenti più autonomi.

Quarta Fase. Nell'ultima fase, in cui si richiede una maggiore autonomia agli studenti nel processo di ricostruzione del numero estratto, è stato necessario pronunciare più volte il numero *target* da parte del docente. La ripetizione plurima ha dato modo agli studenti di esplorare diverse possibilità di composizione del numero *target* con composizioni formate da un minimo di 2 a un massimo di quattro studenti. Si sono così formate composizioni con numeri entro la decina ad es. con $10+2+10$ si forma 22, o entro la ventina ad es. $11+9$. La varietà di queste composizioni ha permesso agli studenti di sperimentare soluzioni di diversa complessità all'interno delle operazioni di conteggio entro il 20.

Complessivamente l'efficacia dell'attività e della sua articolazione è comprovata da questi elementi:

- le fasi di svolgimento risultano organiche rispetto agli obiettivi di *numeracy* prefissati;
- le difficoltà dei singoli studenti sono emerse in base al loro stadio di alfabetizzazione numerica secondo il CLB;
- i processi di formulazione di ipotesi e di negoziazione sulla numerosità degli insiemi e sul riconoscimento delle parole-numero sono stati attivati attraverso le attività svolte in coppia e in gruppo.

Conclusioni

Questo contributo è partito da una riflessione sul complesso e articolato tema della *numeracy* e, tenendo conto del suo legame con aspetti culturali e linguistici, ha voluto analizzarne un aspetto molto specifico, relativo allo sviluppo della competenza numerica in adulti stranieri analfabeti in lingua madre. Partendo dalla definizione del concetto di alfabetizzazione in apprendenti adulti, ed evidenziando che l'alfabetizzazione è comprensiva della competenza numerica, si è cercato di porre in relazione l'apprendimento linguistico con lo sviluppo della *numeracy*, contestualizzando la *numeracy* in una prospettiva di carattere interculturale, che ci porta necessariamente a dover parlare di culture matematiche. A seguire è stata proposta un'analisi dei sillabi linguistici per l'alfabetizzazione rispetto al ruolo assegnato alla *numeracy*, facendo emergere una significativa differenza di rilevanza data alla *numeracy* fra i sillabi prodotti in Italia e il CLB canadese. Infine è stato descritto un esempio di attività didattica sulla *numeracy* progettata e sperimentata dalla scrivente, evidenziando le caratteristiche di ogni fase e gli elementi di efficacia.

In conclusione, possiamo affermare l'importanza della collocazione delle abilità di *numeracy* all'interno dei percorsi di alfabetizzazione rivolti a adulti analfabeti, nella forma di un percorso specifico e integrato al percorso relativo alle abilità di *literacy*. Si rende inoltre necessaria la creazione di un sillabo specifico per le abilità matematiche in contesto alfa, suddiviso in stadi di progressiva complessità.

A questo proposito ricordiamo che il Consiglio d'Europa sta elaborando i descrittori per un *Literacy framework* rivolto a apprendenti adulti non scolari, e che questo strumento sarà composto da descrittori relativi alla *numeracy* in parallelo ai descrittori di *literacy*.

Riferimenti bibliografici

- Baldi, Pier Luigi (2008), *Le parole della mente. Lessico mentale e processi linguistici*, Milano, Franco Angeli.
- Borri, Alessandro – Minuz, Fernanda – Rocca, Lorenzo – Sola, Chiara (2014), *Italiano L2 in contesti migratori*, Torino, La Linea Edu-Loescher.
- Cardona, Giorgio Raimondo (2009), *Antropologia della scrittura*, Torino, Utet.
- Casi, Paola – Minuz, Fernanda (2018), *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento a livello Alfa*, www.associazionecliq.it (ultima consultazione: 04.05.2019).

- Cisotto, Lerida (2011), *Il portfolio per la prima alfabetizzazione*, Trento, Erickson.
- Cisotto, Lerida – Gruppo RDL (2009), *Prime competenze di letto scrittura*, Trento, Erickson.
- CLB = Center for Canadian Language Benchmark (2015), *Canadian Language Benchmarks: ELS for Adult Literacy Learners (ALL)*, pp. 19-22, www.language.ca/product/clb-esl-for-adult-literacy-learners-all-pdf-e/ (ultima consultazione: 10.05.2019).
- CLIQ (Certificazione Lingua Italiana di Qualità) (2016), *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre-A1*, www.associazionecliq.it (ultima consultazione: 05.2019).
- D'Ambrosio, Ubiratan (2001), *Etnomatematica*, Bologna, Pitagora.
- De Mauro, Tullio – Padalino, Elda – Vedovelli, Massimo (1992), *L'alfabetizzazione culturale e comunicativa. L'esperienza di educazione degli adulti nel distretto Scandicci-Le Signe: risultati e proposte*, Firenze, Giunti Marzocco.
- Enti certificatori dell'italiano L2 (2016), *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1*, <http://www.integrazionemigranti.gov.it/Documenti-e-ricerche/SILLABOPreA1.pdf> (ultima consultazione: 16.01.2020).
- Ferreiro, Emilia – Teberosky, Ana (1985), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti-Barbera.
- Gallina, Vittoria (2006), *Letteratismo e abilità per la vita. Indagine sulla popolazione italiana 16-65 anni*, Roma, Armando Editore.
- Girelli, Luisa (2006), *Noi e i numeri*, Bologna, il Mulino.
- Lucangeli, Daniela – Iannitti, Angela – Vettore, Marta (2007), *Lo sviluppo dell'intelligenza numerica*, Roma, Carocci.
- Minuz, Fernanda, (2019) *L'apprendente adulto analfabeta: una definizione internazionale*, in Fabio Caon – Annalisa Brichese (a cura di), *Insegnare Italiano ad Analfabeti*, Torino, Bonacci, pp. 11-22.
- Nicosia, Giovanni Giuseppe (2008), *Numeri e culture. Alla scoperta delle culture matematiche nell'epoca della globalizzazione*, Trento, Erickson.
- Nicosia, Giovanni Giuseppe (2009), *Gesti e parole per contare. Osservazioni etnomatematiche e didattiche*, in Bruno D'Amore – Silvia Sbaragli (a cura di), *Incontri con la matematica. Pratiche matematiche e didattiche in aula*. Atti del Convegno Nazionale Incontri con la Matematica, n. 23 (Castel San Pietro Terme (Bo), 6-8 novembre 2009), Bologna, Pitagora.

Orsolini, Margherita – Fanari, Rachele – Maronato, Cristina (2005), *Difficoltà di lettura nei bambini*, Roma, Carocci.

Pinto, Giuliana (2003), *Il suono, il segno, il significato*, Roma, Carocci.

Trincherò, Roberto (2016), *PotenziaMente 2.0. Costruire la numeracy nella scuola primaria attraverso il gioco computerizzato*, in «Form@re. Open Journal per la formazione in rete», 16/1, pp. 20-36, <https://oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/3579> (ultima consultazione: 16.01.2020)

“A cura di...”. Un ricordo di Adriano Colombo (1938-2019)

CRISTIANA DE SANTIS

“Edited by...”. Remembering Adriano Colombo (1938-2019)

A commemoration of the scholarly and research activities of Adriano Colombo (1938-2019), teacher and scholar of language education, by examining his writings.

Ricordo dell'attività di studio e di ricerca di Adriano Colombo (1938-2019), insegnante e studioso di educazione linguistica, attraverso i suoi scritti.

CRISTIANA DE SANTIS (cristiana.desantis@unibo.it) è professoressa associata di Linguistica italiana e insegna presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna.

Dopo aver accolto nel primo numero l'ultimo suo scritto, la rivista «Italiano a scuola» ricorda in questo secondo numero Adriano Colombo, insegnante-ricercatore e studioso di fama. Ma anche e soprattutto, per chi lo ha conosciuto, uomo di grande impegno, rigore, ostinazione, intransigenza, acume. Qualità esercitate sui propri scritti – sempre finemente cesellati, ma capaci di dialogare col lettore – come all'interno dei gruppi di studio che ha contribuito ad animare: in primo luogo il GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), al quale si era unito nel 1977 e nel quale ha militato attivamente fino alla fine come coordinatore di numerosi progetti a livello regionale e nazionale (e curatore di altrettanti volumi); in secondo luogo l'IRRSAE (Istituto Regionale di Ricerca, Sperimentazione, Aggiornamento Educativi) dell'Emilia-Romagna, in cui lavorò come insegnante comandato dal 1984 al 1994, dopo aver lasciato l'ITC di Castelmaggiore (Bologna) nel quale aveva insegnato per un decennio.

A queste esperienze si ricollegano molti aspetti del lavoro e della vita (in lui inscindibili, come per le persone “tutte d'un pezzo”), come pure i molteplici interessi (letteratura, linguistica, educazione) che hanno caratterizzato la sua ricca produzione (documentata dal sito www.adriancolombo.it, al quale si rimanda anche per un elenco completo dei suoi scritti).

A loro volta, queste esperienze appaiono collegate da alcuni fili.

In primo luogo, la capacità di lavorare in *gruppo*: discutendo animatamente, tollerando le dispersioni, riconoscendo la paternità delle idee che si impegnava a mettere in pratica, arrivando caparbiamente a una sintesi del compito collettivo e alla sua pubblicazione, se degna.

Poi l'importanza riconosciuta alla cultura della *formazione*, intesa sia come studio e approfondimento personale, sia come attività instancabile di “aggiornamento” altrui, sia come impegno nel coinvolgimento di colleghe e colleghi insegnanti in percorsi di ricerca, sperimentazione, documentazione.

Quindi la sensibilità verso le *innovazioni* buone e giuste: come insegnante fu tra i primi a usare materiali audiovisivi e a proporre test a scelta multipla (come ricorda nella sua autobiografia del 2010, *Forse qualcuno ha imparato qualcosa*, leggibile all'indirizzo www.adriancolombo.it/forse-qualcunohaimparatoqualcosa.pdf); come ricercatore è stato tra i più tenaci sostenitori della necessità di rinnovare l'insegnamento della grammatica e della letteratura.

Infine la *cura*, intesa come curatela di molti volumi collettivi («L'aspetto che ricordo con maggiore soddisfazione sono le pubblicazioni in cui coordinai e raccolsi i risultati del lavoro didattico di colleghi», scriveva nel volumetto citato, proponendo scherzosamente come epigrafe per la sua tomba «QUI GIACE ADRIANO COLOMBO (a cura di)»), ma anche come accudimento sapiente e attenzione alle relazioni, e non solo di amicizia.

Tra le relazioni significative, di confronto sempre franco e dialettico, ci fu senz'altro quella con Tullio De Mauro, fondatore del GISCEL e autore delle

Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica (alla cui "manutenzione", diffusione e aggiornamento Colombo ha dedicato molte energie); come Ministro dell'Istruzione, De Mauro lo volle nella Commissione per i nuovi curricula (2000-2001). Tenace anche il legame con il linguista Giorgio Graffi, suo cognato e coautore dell'ultimo volume "non a cura di" (*Capire la grammatica*, uscito per Carocci nel 2017). Vorrei ricordare anche le relazioni intellettuali con tante colleghe del GISCEL, a cavallo tra scuola e università (Anna Rosa Guerriero, Maria Pia Lo Duca, Cristina Lavinio, Silvana Loiero tra le altre) che ha sempre trattato alla pari, rispettandone le idee, riconoscendone il merito, dando e accettando consigli migliorativi.

Importanti anche i rapporti che intrattenne con docenti dell'ateneo bolognese: Werther Romani, titolare della prima di cattedra di Didattica dell'italiano (istituita a Bologna negli anni Settanta), fu co-fondatore con Colombo nel 1985 del GISCEL Emilia-Romagna (alla cui guida i due si alternarono per vent'anni) e co-curatore del volume *È la lingua che ci fa uguali* (Firenze, La Nuova Italia, 1996), dedicato al tema dello svantaggio linguistico. Fabrizio Frasnè, con cui condivideva l'interesse per temi come l'argomentazione, lo chiamò come docente a contratto di Grammatica italiana alla SSLMIT, la Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori di Forlì nei primi anni Duemila (dal 2001 al 2008 tenne anche un laboratorio di Didattica della lingua e letteratura italiana per la SSIS, la Scuola di specializzazione per l'insegnamento superiore; agli stessi anni risale il suo impegno come segretario nel GISCEL nazionale). Gabriele Pallotti, già con Colombo nel gruppo di lavoro per la riforma (Berlinguer) delle prove scritte di Italiano all'esame di Stato gli affidò un corso di Scrittura di testi in italiano presso il Dipartimento di Scienze della Comunicazione e, una volta passato a Reggio Emilia, organizzò con Colombo un convegno GISCEL co-curandone gli atti (*L'italiano per capire*, Roma, Aracne, 2013). Un rapporto di amicizia e di collaborazione ventennale fu poi quello con il collega bolognese Guido Armellini, con cui formò una coppia autoriale di successo (di cui Armellini era il *front-man*, per ordine alfabetico e capacità comunicativa), pubblicando antologie della letteratura italiana per Zanichelli (dalla prima, *Il piacere di leggere*, uscita nel 1983, all'ultima, *Con altri occhi*, uscita nel 2017).

Il rapporto con la casa editrice bolognese era iniziato negli anni Settanta, con un compito singolare: la revisione della traduzione di un volumetto sulla grammatica generativa (un tema al quale un giovane Colombo aveva dedicato un articolo apparso sulla rivista «Lingua e stile» nel 1969, l'anno del convegno della SLI, Società Linguistica Italiana, in cui si tentava una prima applicazione delle teorie di Chomsky all'italiano). Il rapporto editoriale era poi continuato con un volumetto antologico di taglio divulgativo e piglio militante, *Letteratura e potere* (1977), cui aveva fatto seguito la raccolta di saggi *Guida all'educazione linguistica* (1981), che riuniva scritti dei protagonisti del

dibattito intorno alla necessità di rifondare l'insegnamento della lingua. Nel 2002 era stata la volta del volume *Leggere: capire e non capire*.

Al tema della comprensione della lettura Colombo aveva iniziato a interessarsi negli ultimi anni trascorsi all'IRRSAE, quando aveva collaborato alle ricerche condotte dalla psicologa cognitivista Lucia Lumbelli, osservando allievi del biennio con difficoltà di comprensione. In anni recenti aveva approfondito il tema della comprensione in un'ottica di inclusione, partecipando al gruppo di lavoro "Non solo DSA" (animato, tra le altre, da Elena Martinelli del GISCEL Trentino, che compare tra le curatrici del volume *Tutto chiaro?* del 2016).

Sempre agli anni dell'IRRSAE risalgono progetti innovativi, come quello chiamato "Alice", dedicato all'insegnamento grammaticale integrato tra italiano e lingue straniere e classiche (esperienza che metterà a frutto negli anni Duemila nell'ambito del progetto "Poseidon" prima e poi dei progetti PON, come consulente presso l'agenzia ministeriale INDIRE), o quello per un "curricolo modulare di letteratura". La proposta di un curricolo ragionevole per l'educazione linguistica sarà un altro dei temi al centro degli interessi di Colombo: dove per "educazione linguistica" non si intende solo la riflessione grammaticale, ma un lavoro consapevole e diversificato sulle abilità.

Oltre che al leggere, Colombo si era interessato allo scrivere (spendendosi per la diffusione di situazioni di scrittura più motivanti rispetto al tema tradizionale, anche attraverso il progetto "Laboratorio di scrittura", portato avanti dal GISCEL in collaborazione con il Ministero dal 1998 al 2003), e aveva analizzato le pratiche di correzione e valutazione degli insegnanti (nel volume *A me mi. Dubbi, errori e correzioni nell'italiano scritto*, uscito per Franco Angeli nel 2011). Neppure gli era sfuggita la centralità e la difficoltà di sviluppare le abilità orali: un solo titolo nella sua bibliografia (*Educare al monologo*, un articolo apparso su «Italiano & oltre» nel 2001), ma fondamentale.

Quanto alla grammatica vera e propria – della quale non ha mai negato l'importanza – Colombo ha dedicato le sue energie di studioso a semplificare la tradizione sedimentata nelle grammatiche scolastiche, ponendola in dialogo con la linguistica moderna (come testimonia anche l'articolo *Superstizioni grammaticali* nel primo numero della rivista «Italiano a scuola», <https://italianoascuola.unibo.it/article/view/9998>: una proposta di razionalizzazione di alcune storture onnipresenti nelle grammatiche scolastiche). Dopo aver pubblicato una grammatica scolastica in anticipo sui tempi e troppo presto scomparsa dal mercato (*Pesare le parole*, 1988; la seconda edizione, del 2013, si legge all'indirizzo www.adrianocolombo.it/pepar/-pesare_le_parole.pdf), aveva guardato con interesse al funzionalismo di Christoph Schwarze, di cui aveva tradotto (con la collaborazione di Emilio Manzotti) un'opera fino ad allora «più citata che letta»: la *Grammatik der italienischen Sprache* del 1988 (uscita in italiano nel 2009 presso Carocci).

Aveva sostenuto con convinzione la diffusione del modello valenziale, sia pure con alcuni distinguo e cautele, specie di fronte all'entusiasmo facile di tanti insegnanti. Si era aperto alla linguistica testuale e aveva ragionato sulle strategie di coesione, ritagliando con precisione i confini della *Coordinazione* (Roma, Carocci, 2012).

Alla politica scolastica, alle riforme e ai testi ministeriali che si sono susseguiti negli ultimi quarant'anni ha sempre dedicato un'attenzione partecipe e severa.

La severità, appunto: un tratto che caratterizzava i giudizi di Colombo, così formativi per i tanti che sono cresciuti alla sua "scuola", e alla sua lezione – direttamente o indirettamente – si sono ispirati. Una severità che "il professore dalla penna rossa" – come scherzosamente si definiva – esercitava in primo luogo verso sé stesso: primo bersaglio polemico delle sue critiche, mai autoreferenziali. Sapeva correggere, sapeva correggersi. Era alto e schivo, ma sapeva chinarsi e mettersi in ascolto. E alzare la voce, se necessario.

Riassunto e riscritture: uno sguardo alla normativa e alcune riflessioni

ALESSANDRO TURANO

Writing a summary: examination of the regulations and some reflections

The reform of the first written test of the first and second cycle state exams was followed by a lively debate that led to the rediscovery and reconsideration of the didactical value of the abstract and rewrites in the school curriculum. In the light of the most recent laws, the paper shows that the inspiring principles of the reform are in line with those of teaching by skills, which makes the rewriting process an irreplaceable tool.

Alla riforma dei protocolli della prima prova degli Esami di Stato di primo e secondo ciclo è seguito un vivace dibattito che ha portato a riscoprire e riconsiderare la valenza didattica del riassunto e delle riscritture nel curriculum scolastico dell'educazione linguistica. Il contributo, alla luce dei più recenti sviluppi normativi di settore, prova che i principi ispiratori della riforma sono in linea con quelli della didattica per competenze, che fa del processo di riscrittura un insostituibile strumento per lo sviluppo di abilità e consapevolezza.

ALESSANDRO TURANO (turanoalessandro@yahoo.it) è Dirigente scolastico dell'Istituto di Istruzione Superiore Buontalenti-Cappellini-Orlando di Livorno. Già dottore di ricerca in Filologia e letterature greca e latina, è attualmente iscritto al secondo anno del Dottorato di Ricerca (XXXIII ciclo) in Autonomia privata, impresa, lavoro e tutela dei diritti nella prospettiva europea ed internazionale – *Realtà e radici del diritto privato europeo* all'Università Sapienza di Roma. Si occupa, tra gli altri, di temi che guardano alla normativa scolastica e alla didattica dell'italiano.

1. Il riassunto nella riforma dell'Esame di Stato del primo ciclo

La pratica del riassunto è stata al centro di un vivace dibattito all'indomani della pubblicazione del recente decreto ministeriale n. 741 del 3 ottobre 2017 (MIUR 2017) di riforma delle modalità di svolgimento dell'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo d'istruzione¹.

L'art. 7 del decreto, rubricato *Prova scritta relativa alle competenze di italiano*, prevede infatti che le terne di tracce predisposte dalla commissione d'esame debbano riferirsi alle seguenti tipologie di prova: testo narrativo o descrittivo; testo argomentativo; comprensione e sintesi di un testo letterario, divulgativo, scientifico anche attraverso richieste di riformulazione². Rispetto all'antesignano decreto del 1981 (D.M. 26 agosto 1981)³, che per decenni ha fornito i criteri orientativi per l'esame di licenza media, e sulla cui falsariga a tutt'oggi ci si è adeguati per la redazione delle tracce, la novità più evidente è rappresentata dall'introduzione del riassunto tra le tipologie di prova scritta dell'italiano⁴.

Un'analisi approfondita delle innovazioni introdotte dal recente decreto si ricava dalla lettura incrociata del *Documento di orientamento per la reda-*

¹ È nel giugno del 2018 che si è svolta la prima annualità del nuovo Esame di Stato del primo ciclo d'istruzione. Il processo di riforma è stato avviato dal D.Lgs. n. 62 del 13 aprile 2017 *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato a norma dell'articolo 1, comma 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio, n. 107* e continuato dai successivi decreti ministeriali nn. 741 e 742 del 3 ottobre 2017, che disciplinano rispettivamente gli esami conclusivi e le modalità per la certificazione delle competenze relativi al primo ciclo di istruzione.

² Il comma 3 dello stesso articolo prevede inoltre la traccia "mista", strutturata cioè in più parti riferibili ognuna alle tipologie enunciate. Si veda inoltre la nota MIUR n. 1865 del 10 ottobre 2017, che ribadisce che le tipologie proposte possono essere utilizzate anche in maniera combinata tra loro all'interno della stessa traccia.

³ Il decreto (leggibile alla pagina www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm26881.html, ultima consultazione: 15.04.2020) è direttamente consequenziale a due imponenti interventi legislativi degli anni '70: la L. 348/77 (con cui si perfezionò il processo di unificazione della scuola media unica statale e si introdussero notevoli innovazioni nella impostazione dell'educazione linguistica, tecnica e scientifica) e la L. 517/77 (che disegnò un modello pedagogico-educativo avanzatissimo per l'Italia dell'epoca, basato sull'integrazione scolastica delle persone disabili). Esso inoltre fa propri gli indirizzi tracciati dai Programmi del 1979 per la scuola media.

⁴ Nel D.M. del 1981 le tracce per la prova scritta di italiano dovevano tener conto delle seguenti indicazioni di massima: 1) esposizione di esperienze reali o costruzioni di fantasia sotto forma di cronaca, diario, lettera o altri tipi testuali; 2) trattazione di argomenti di interesse culturale o sociale che consentissero l'esposizione di riflessioni personali; 3) relazione su un argomento di studio attinente a qualsiasi disciplina. Oltre alla redazione di testi narrativi, descrittivi e argomentativi, il vecchio protocollo dell'esame di licenza proponeva altresì la relazione, oggi sostituita dalla Tipologia C, che include la comprensione e la "riformulazione" di testi che aprono ad aree di interesse anche diverse da quelle propriamente umanistiche.

zione della prova di italiano nell'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo (MIUR 2018a), frutto del Gruppo di lavoro nominato con D.M. n. 499 del 10 luglio 2017⁵.

Si tratta di un testo corposo e articolato, concepito come misura di accompagnamento della norma che ha riformato l'esame e, per ciò, finalizzato a suggerire possibili modalità per la verifica delle competenze di lingua italiana. Esso declina, in maniera chiara, le tipologie dei testi oggetto di prova, per ognuna fornendo un repertorio utile di esempi. La tassonomia delle forme testuali proposte è la seguente: 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)⁶.

Eloquenti gli indirizzi tracciati in Premessa: il primo sul solco del riconoscimento della piena autonomia didattica delle Istituzioni scolastiche⁷, invitate a scegliere liberamente quali tipologie proporre alla luce delle loro specifiche esigenze di contesto; il secondo, di carattere pedagogico-didattico e centrale ai fini della nostra ricerca, richiama l'attenzione dei docenti sull'opportunità di far svolgere, in tutti e tre gli anni della secondaria di primo grado, l'esercizio del riassunto, per la valenza formativa che assume e che il documento ampiamente illustra.

È appena il caso di osservare che nel *Documento* – a mo' di promemoria per gli insegnanti – si raccomanda di privilegiarne e incoraggiarne la pratica comunque e «indipendentemente dalle prove d'esame» (MIUR 2018a: 1). Al riassunto si riconosce infatti una funzione strategica, trasversale al buon esito di ogni altra esecuzione scrittoria, e se ne segnala la validità «non solo per lo sviluppo di abilità e competenze di carattere strettamente linguistico (dato di per sé rilevante) ma anche per l'attivazione di capacità logiche [...] a conferma del nesso inscindibile che si pone tra pensiero e linguaggio» (Fasoli s.d.). Con le parole del *Documento*:

Tale attività (*scil.* il riassunto) 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,

⁵ Il Gruppo di lavoro, guidato dal linguista Luca Serianni, era composto da Massimo Palermo, ordinario di Linguistica italiana all'Università per stranieri di Siena, Nicoletta Frontani, docente di Lettere presso il liceo classico "Augusto" di Roma, Antonella Mastrogiovanni, docente e collaboratrice dell'INVALSI, Carmela Palumbo, Capo del Dipartimento per la programmazione e la gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali del MIUR.

⁶ Per ciascuna delle tipologie di prova, oltre agli esempi, il Documento presenta le caratteristiche del genere e gli strumenti per affrontarlo.

⁷ Il riferimento normativo che salvaguarda l'autonomia didattica delle Istituzioni scolastiche è l'art. 4 del D.P.R. 275/99.

anche attraverso la scansione in macrosequenze; abitua, con la pratica della riformulazione, all'uso di un lessico adeguato; infine, propone ad alunne e alunni testi di natura e destinazione diverse, mostrando loro attraverso il contatto diretto il variare della lingua a seconda della specifica tipologia testuale (MIUR 2018a: 1).

Più oltre, nel prelude della sezione dedicata alla prova di *Comprensione e sintesi di un testo* (Tipologia C), un ruolo essenziale per lo sviluppo linguistico e cognitivo dello studente è riconosciuto alla riscrittura⁸ *lato sensu*, nelle sue varie forme:

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 (MIUR 2018a: 7).

Nonostante l'uso di una terminologia a prima vista foriera di incomprensioni e fraintendimenti, primariamente per gli insegnanti (anche quelli più esperti), il *Documento* ne suggerisce alcuni possibili tipi⁹, tutti o quasi di sicura fortuna scolastica¹⁰. L'elenco comprende:

⁸ Le riscritture, che rientrano nell'ampia classe delle scritture *intertestuali* (Della Casa 2012: 65-68) e vantano radici lontane nella tradizione retorica classica, sono riformulazioni di un testo di partenza secondo determinati parametri. Trattasi di pratiche scritte che privilegiano abilità di manipolazione linguistica e comprensione funzionale di un discorso: a partire da un testo-base (T) si richiede allo studente di elaborarne un altro (T¹), equivalente al primo nel significato ancorché diverso quanto a stile e forma d'espressione.

⁹ Mi riferisco all'uso delle etichette di *riassunto* e *sintesi*, che sembrano descrivere classi di testi eterogenei e tradizionalmente codificati, intendendosi per *riassunto* la riformulazione di un testo sorgente in forma abbreviata (e non integrale come è per la parafrasi), e per *sintesi* l'attività più complessa che ha lo scopo di far confluire, in un unico testo, le informazioni provenienti da una pluralità di fonti, e che richiede perciò abilità di selezione e confronto dei testi originari. In un articolo comparso online, Agata Gueli, docente di materie letterarie ed esperta in progetti Indire e Invalsi, così commenta l'ambigua dizione «riscrittura riassuntiva, per riduzione» e «riscrittura plurima per sintesi sempre più stringenti» nel *Documento*: «torna a generarsi un certo disorientamento di fronte al modo quanto meno disinvolto con cui si trattano due rilevanti forme di riscrittura: riassunto e sintesi, il primo, una forma di riscrittura riformulativa di un solo testo; la seconda, invece, una scrittura combinatoria da più testi» (Gueli 2018). Delle due formule usate è in particolare la seconda a suscitare maggiore perplessità: «cosa vorrà dire? Cosa io non so e dovrei sapere, ma il "Documento", pure generoso nello spiegarmi cosa e come devo insegnare a scrivere, non mi spiega?» (Gueli 2018). In realtà, alla luce degli esempi riportati nel documento ministeriale relativi alla Tipologia C (MIUR

la riscrittura parafrastica per allargamento, in particolare di un testo poetico;
 la riscrittura riassuntiva, per riduzione;
 la riscrittura plurima per sintesi sempre più stringenti;
 la riscrittura con selezione delle informazioni (MIUR 2018a: 7)¹¹.

Tra le opzioni date per affrontare correttamente la *Prova di comprensione e sintesi* di un testo, il riassunto è di tutta evidenza la forma di riscrittura più incoraggiata, in ogni sua variante. Oltretutto, essa è qualificata come «attività fortemente educativa per l'impegno che richiede e per i vincoli che impone» e «propedeutica all'affinamento delle tante scritte che lo studente dovrà affrontare» sia nella vita scolastica che in quella professionale (MIUR 2018a: 7).

Eppure, il *Documento* è stato accolto con atteggiamento critico e severo, che ha indotto a rinnovare questioni e visioni, didattiche e teoriche, mai sopite fino in fondo: a parte poche voci isolate di segno opposto¹², il dibattito sul riformato protocollo della prima prova ha di fatto censurato la prevista tipologia testuale del riassunto, ritenuta poco idonea ad accertare la padronanza della lingua e la capacità di espressione personale degli alunni¹³.

2018a: 8-9), si deduce che per "sintesi" debba intendersi "riassunto", e non altre forme di scrittura sintetica. Cosicché, con la formula «riscrittura plurima per sintesi sempre più stringenti» – dall'autrice del citato articolo stigmatizzata «alchemica» – il gruppo di lavoro redattore del *Documento* ha inteso qualificare l'esercizio di più riassunti progressivamente ridotti di uno stesso testo, quando intervengano ad esempio, nell'allestimento della consegna, vincoli relativi allo spazio disponibile e al numero di parole da rispettare (un modello di questo tipo si legge in Serianni 2005: 62-68).

¹⁰ Riassunto e parafrasi sono generi testuali variamente praticati nel curriculum scolastico, soprattutto allo scopo di favorire le abilità di studio dell'apprendente: poiché si tratta infatti, in entrambi i casi, di attività funzionali alla comprensione di testi e utili supporti per fissare e sistemare i contenuti disciplinari nella memoria. Una disamina accurata di pratiche testuali funzionali allo studio si legge in Manzotti (1990).

¹¹ Quelli proposti sono tutti esempi di riscritture *esplicative* (ovvero *riformulative*), consistenti nella riproposizione di un testo o un suo segmento in chiave più semplice e chiara. Al di là della marca tipologica, tali forme scritte si qualificano in rapporto soprattutto alle dimensioni del dettato che riproduce il testo di partenza. Se la parafrasi è solitamente uguale o più lunga del testo sorgente, nel riassunto la riproduzione è più stringente e condensata, con un dosaggio differente a seconda non solo dei vari gradi di rielaborazione (che ne riducono progressivamente la lunghezza), ma anche dei vari gradi di concisione richiesti: nell'ipotesi contemplata alla lettera *d*, ad esempio, la rielaborazione delle informazioni è operata attraverso un'accurata cernita delle informazioni salienti e la loro esposizione in uno stile per lo più nominale.

¹² Si veda ad esempio Zuin 2017.

¹³ Linda Cavadini, docente di lettere nella scuola secondaria di primo grado e nel Liceo del lavoro, commentando il *Documento*, scrive: «non mi convince l'uso del riassunto come testo a se stante, come esercizio di scrittura fine a se stesso e ritengo che ci siano altri strumenti per sperimentare e abituare all'uso del lessico adeguato e all'analisi del variare della lingua» (Cavadini 2018). Mentre Agata Gueli si domanda: «possono il riassunto e la sintesi, riscritture, rendere possibile la valutazione della competenza di scrittura, che implica la capacità di ap-

I toni della questione si sono appiattiti inoltre sul timore, chiaramente espresso, che l'introduzione del riassunto tra le prove d'esame avrebbe nel tempo contribuito a togliere spazi di centralità e importanza alla prova classica del tema, il cui abbandono è spesso letto – la storia ce lo insegna – come segno di una ridefinizione in senso “minimalista” dei traguardi dell'educazione linguistica.

Non si sbaglia, forse, ad associare le semplificazioni e i fraintendimenti di questa descrizione a un diffuso atteggiamento di sufficienza, se non di disinteresse, nei confronti delle nuove istanze della ricerca educativa e dei relativi orientamenti ministeriali: sono equivoci che rischiano oltretutto di interpretare alcune pratiche del curriculum di scrittura come attività sterili e meccaniche, riduzioniste, sottratte al controllo critico e alla verifica, e per ciò non espressive di competenza.

Il dibattito tuttavia, che è corso vivace anche attraverso la stampa e i mezzi di comunicazione, non è stato d'ostacolo al cambiamento.

2. Il riassunto nella riforma dell'Esame di Stato del secondo ciclo

A un anno esatto dalla pubblicazione del D.M. n. 741/2017, la nota ministeriale n. 3050 dell'ottobre 2018, applicativa delle disposizioni contenute nel D.Lgs. n. 62 del 13.04.2017, fornisce le prime indicazioni operative per l'Esame di Stato conclusivo dei percorsi di istruzione secondaria di secondo grado, e pubblica, in allegato, 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), base per la definizione dei quadri di riferimento e delle griglie di valutazione della prima prova scritta¹⁴: un testo conciso e concreto, facilmente traducibile in indicazioni pratiche. I principi teorici che lo sostengono guardano alla competenza linguistica come obiettivo e responsabilità trasversali, strumento indispensabile per interagire nei contesti di vita e professionali, pubblici e privati: un passo importante in direzione della lingua intesa prima di tutto come competenza civile.

Rispetto alla configurazione tipologica dell'Esame di Stato riformato nel '99¹⁵, il nuovo protocollo prevede una prova di *Analisi e interpretazione di un*

plicare abilità che attengono a competenze plurime, quali quella testuale, quella grammaticale, quella lessicale-semantica e quella ideativa?» (Gueli 2018).

¹⁴ I *Quadri di riferimento per la prima e la seconda prova* e le *Griglie di valutazione per l'attribuzione dei punteggi* sono stati infine pubblicati con il D.M. 769 del 26 novembre 2018.

¹⁵ Dei tipi di scrittura contemplati dal D.M. 389 del 18 settembre 1998, a sopravvivere è l'*analisi del testo*: scompaiono il *saggio breve*, l'*articolo di giornale* e il *tema*. A ben vedere, però, *saggio breve* e *tema* non sono stati cancellati del tutto: l'impianto espositivo-argomen-

testo letterario italiano (tipologia A), una di *Analisi e produzione di un testo argomentativo* (tipologia B), l'ultima di *Riflessione critica di carattere espositivo-argomentativo su tematiche di attualità* (tipologia C).

Due, in particolare, le novità da registrare: la prima è la strutturazione della prova d'esame in più parti e con richieste diverse (cosa alla quale ci hanno peraltro già abituati le prove INVALSI, che hanno messo l'accento sulla comprensione oltre che sulla produzione, sui livelli profondi della testualità oltre che sulla correttezza grammaticale); la seconda, di maggiore interesse per i nostri scopi, è la richiesta al candidato non solo di scrivere liberamente ma anche di comprendere e *riscrivere*.

Difatti nella Tipologia A, che prevede l'opzione tra due brani di epoca e genere diverso, accanto a quesiti relativi al riconoscimento di singoli passaggi, di particolari snodi testuali, di implicazioni di significato e di elementi di lessico e stile, nel caso di un brano in prosa è richiesto al candidato di *riassumere* il testo. Così è pure nella Tipologia B, dove si chiede di *riassumere* il contenuto e gli snodi dell'argomentazione presenti nel testo proposto (un brano di taglio divulgativo tratto dalla saggistica e dalla stampa periodica), e si pongono domande sulle scelte linguistiche ed espositive (lessico, parti del testo, struttura argomentativa, aspetti stilistici) (cfr. Guerriero 2019: 185).

In entrambi i casi, seppure in misura diversa, si promuove l'espressione di tre competenze: la lettura e comprensione dei testi scritti, la riflessione sulla lingua e la scrittura.

Nello specifico, e in continuità con quanto asserito all'art. 17, comma 3 del D.Lgs. n. 62/2017¹⁶, le abilità di scrittura vengono saggiate attraverso la produzione di vari generi di testi: ora risposte a domande aperte, ora testi espositivi / argomentativi, ora scritture riformulative.

Come naturale corollario, sul versante della valutazione il già citato Documento di lavoro, nel riprendere gli scopi valutativi della prova di italiano, indica, tra le abilità che entrano in gioco, «la capacità di comprendere i testi proposti, a partire dalla consegna richiesta e dalle eventuali note informative, e la produzione di un elaborato scritto», chiarendo che

tativo del primo è confluito nella nuova tipologia B, le prerogative di riflessione autentica e personale del secondo nella tipologia C.

¹⁶ «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».

nel caso di un elaborato vincolato a un testo, la valutazione è generalmente relativa alla comprensione (anche attraverso attività di sintesi) e all'analisi del testo stesso e successivamente alla corretta e coerente scrittura di un commento (MIUR 2018b: 5).

Incrociando le indicazioni assunte, possiamo fare un primo bilancio:

1. la rilevanza accordata alla comprensione di un testo attraverso il riassunto induce, chiaramente, a considerare come competenza di scrittura la capacità di produrre testi da altri testi;

2. la previsione di assegnare un determinato peso, in sede di valutazione, anche al riassunto, evidenzia che le abilità specifiche di scrittura che con esso si attivano, per quanto assai diverse da quelle richieste per la produzione di un testo continuo, sono rivelatrici del grado di padronanza linguistica raggiunto: a livello lessicale, di costruzione sintattica e di relazione logica tra le parti di un testo¹⁷;

3. se è vero che il riassunto è un utile banco di prova per testare la consapevolezza linguistica degli apprendenti, non si può rinunciare a farne oggetto di didattica esplicita nel curriculum scolastico.

3. Orientamenti normativi nazionali ed europei

3.1. Uno sguardo all'Europa

Il processo di ideazione e progettazione delle modifiche apportate alla struttura della prima prova dell'Esame di Stato, nel primo e secondo ciclo, porta a sintesi gli orientamenti che da tempo permeano la normativa scolastica, nazionale ed europea.

L'orizzonte di riferimento è il *Quadro delle competenze-chiave per l'apprendimento permanente* fissato dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea con la nota *Raccomandazione* del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE), recentemente aggiornato dalla *Raccomandazione del Consiglio* del 22 maggio 2018 (2018/C 189/01)¹⁸.

¹⁷ Si osservi, tra l'altro, che le griglie di valutazione proposte dal Ministero (MIUR 2018c) contemplano indicatori comuni che, con i dovuti adattamenti, possono essere utilizzati per la correzione di tutte le forme di scrittura previste.

¹⁸ Consiglio UE (2018). «Le competenze elaborate dall'Unione europea fin dagli anni Novanta e trasformatesi poi in competenze-chiave negli anni 2000 (Conferenza di Lisbona), sono state proposte e adottate da tutti gli Stati dell'Unione, perché la loro certificazione permetteva e permette il raffronto tra i curricula formativi di studenti provenienti da paesi e sistemi scolastici diversi, per fini lavorativi, socio-culturali, ideali. Esse sono poi competenze *chiave*, in quanto si considera debbano svolgere un ruolo centrale nella crescita» dell'individuo e del cittadino europeo (Tessaro 2019: 54-55). La loro modifica, intervenuta il 22 maggio 2018, si

La prima competenza chiave¹⁹, ridenominata *Competenza alfabetica funzionale*²⁰, nel chiarire che in essa vi confluiscono

la conoscenza della lettura e della scrittura e una buona comprensione delle informazioni scritte e quindi presuppone la conoscenza del vocabolario, della grammatica funzionale e delle funzioni del linguaggio. Ciò comporta la conoscenza dei principali tipi di interazione verbale, di una serie di testi letterari e non letterari, delle caratteristiche principali di diversi stili e registri della lingua,

prevede che

le persone dovrebbero possedere l'abilità di comunicare in forma orale e scritta in tutta una serie di situazioni e di sorvegliare e adattare la propria comunicazione in funzione della situazione. Questa competenza comprende anche la capacità di distinguere e utilizzare fonti di diverso tipo, di cercare, raccogliere ed elaborare informazioni, di usare ausili, di formulare ed esprimere argomentazioni in modo convincente e appropriato al contesto, sia oralmente sia per iscritto. Essa comprende il pensiero critico e la capacità di valutare informazioni e di servirsene (Consiglio UE 2018).

3.1.1. La traduzione italiana delle istanze europee

Alle Raccomandazioni europee si sono ispirate le leggi nazionali e locali, nello specifico quelle che hanno regolato la materia relativa all'adempimento dell'obbligo scolastico: il D.M. 139/07 (MIUR 2007), emanato alla luce dell'art. 1, c. 622, della L. 296/06, ne fa proprie le istanze, e rappresenta per l'Italia il primo intervento centrato sulle competenze. Nel *Regolamento*, i saperi e le competenze per l'assolvimento dell'obbligo scolastico sono riferiti ai

è resa necessaria per avvicinarle sempre meglio ai bisogni educativi e di orientamento attualmente emersi nel mercato del lavoro in tutti gli Stati europei e del mondo.

¹⁹ Competenze chiave sono «quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità». Esse «sono definite come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, in cui: 1. la conoscenza si compone di fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento; 2. per abilità si intende sapere ed essere capaci di eseguire processi ed applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati; 3. gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni» (Consiglio UE 2018: Allegato).

²⁰ Nella precedente versione la dizione era *Comunicazione nella madrelingua* (Parlamento europeo e Consiglio UE 2006: Allegato).

quattro assi culturali dei *Linguaggi, Matematico, Scientifico-tecnologico, Storico-sociale* contenuti nell'Allegato 2.

Nel preambolo relativo all'asse dei *Linguaggi* si legge che

La padronanza della lingua italiana è premessa indispensabile all'esercizio consapevole e critico di ogni forma di comunicazione; è comune a tutti i contesti di apprendimento ed è obiettivo delle discipline afferenti ai quattro assi. Il possesso sicuro della lingua italiana è indispensabile per esprimersi, per comprendere e avere relazioni con gli altri, per far crescere la consapevolezza di sé e della realtà, per interagire adeguatamente in una pluralità di situazioni comunicative e per esercitare pienamente la cittadinanza (MIUR 2007: Allegato 2).

Tra le competenze di base da acquisire a conclusione del percorso formativo obbligatorio, quella relativa alla produzione di testi contempla le *abilità / capacità* di (1) ricercare, acquisire e selezionare informazioni generali e specifiche in funzione della produzione di testi scritti di vario tipo; (2) rielaborare in forma chiara le informazioni; (3) produrre testi corretti e coerenti adeguati alle diverse situazioni comunicative; (4) prendere appunti e redigere sintesi e relazioni, e la *conoscenza* delle «modalità e tecniche delle diverse forme di produzione scritta: riassunto, lettera, relazioni, ecc.»²¹. Concorrono alla loro padronanza le ulteriori abilità linguistiche che il documento ricava da altrettante competenze e così sintetizzabili:

- a. comprensione profonda di testi e messaggi;
- b. arricchimento del bagaglio lessicale per consentire l'espressione corretta e puntuale del pensiero;
- c. esposizione corretta e stilisticamente efficace.

In generale, con riguardo alle competenze di scrittura nella madrelingua, gli studenti italiani, alla fine del biennio di scuola superiore o di formazione professionale, dovrebbero essere in grado di produrre testi scritti di vario tipo, anche di sintesi, e di ricavare e riutilizzare, tra l'altro, per le proprie produzioni, le informazioni contenute in testi altrui.

²¹ Nel *Documento tecnico* (Allegato 1) si precisa che cosa si intenda per *conoscenze, abilità e competenze*, facendo riferimento alla *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 5 settembre 2006 sulla costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente*. Le nozioni sono così definite: «Conoscenze: indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche. Abilità, indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti). Competenze indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termine di responsabilità e autonomia» (MIUR 2007: Allegato 2).

3.1.1.1. Prime conclusioni

Il lavoro di riassetto delle prove d'italiano deve dunque rapportarsi con il concetto stesso di competenza, che consente da un lato di evincere la mappa di processi, abilità e procedure da attivare per una consapevole comunicazione scritta, dall'altra di ricavare le linee metodologico-didattiche secondo cui organizzarne il curriculum a scuola.

In questa prospettiva le *scritture da testi*, quali sono le riscritture riassuntive, si prestano a essere indagate duplicemente: da un lato, come nota attenta dottrina²², per essere di fatto tra le più proficue attività di apprendimento della scrittura; dall'altro, perché trattasi di un tipo di scrittura autentica e "situata"²³, espressiva di competenza dacché legata a una situazione comunicativa specifica, a un destinatario preciso, a un compito/problema da risolvere.

Il primo assunto riposa sulla consapevolezza, certo avvalorata dall'esperienza di ogni insegnante, che il processo del riassumere è in sé complesso, poiché da esso origina un nuovo testo frutto di un'accurata gerarchizzazione delle informazioni e di una sintesi corretta e coesa di ogni sua parte, che richiede ampiezza di vocabolario e sintassi sorvegliata.

Il secondo riposa sull'evidenza che l'uso delle riscritture, nei contesti reali di comunicazione, rappresenta una delle modalità di produzione testuale più diffusa nel mondo della cultura, della informazione e delle professioni. Attività di questo tipo, razionali e motivate, nel curriculum scolastico si configurano come "laboratori in atto" che, nella cornice problematica del compito, stimolano conoscenze e abilità nel tentativo di ricercare ipotesi di soluzione²⁴.

3.1.2. Le Indicazioni programmatiche

Non stupisce che gli orientamenti discussi abbiano dato corpo, nel tempo²⁵ e in varie forme, a indicazioni programmatiche chiare e compiute.

Nelle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola del primo ciclo* (D.M. n. 254 del 16 dicembre 2012), coerentemente con l'idea di una «alfabe-

²² Così, ad esempio, Lavinio (2002), D'Aguanno (2019: 160), Barattelli (2019).

²³ Per la scrittura "situata" rinvio al volume curato da Boscolo (2002).

²⁴ Ne discende anche un ripensamento sulla motivazione a scrivere, alla cui base possono esserci anche il grado di rilevanza che gli studenti attribuiscono al compito, la partecipazione a progetti ed esperienze in cui la scrittura è una componente fondamentale, il lavoro in ambiente cooperativo e, non ultima, la percezione della propria crescente competenza di scrittore (così Della Casa 2007: 9).

²⁵ Già prima delle Raccomandazioni europee i *Programmi Brocca*, tra il 1988 e il 1992, propongono per la scrittura attività quali «trasferire contenuti di testi in altra forma, mediante parafrasi, riscritture, riassunti di varia dimensione e secondo prospettive diverse» (Commissione Brocca 1992: 133).

tizzazione funzionale», si sottolinea che «in tutto il primo ciclo il percorso di apprendimento della scrittura richiede [...] diversificazione delle attività didattiche [...]. In particolare, l'insegnante di italiano fornisce le indicazioni essenziali per la produzione di testi per lo studio (ad esempio schema, riassunto, esposizione di argomenti, relazione di attività e progetti svolti nelle varie discipline), funzionali (ad esempio istruzioni, questionari), narrativi, espositivi e argomentativi. Tali testi possono muovere da esperienze concrete, da conoscenze condivise, da scopi reali, evitando trattazioni generiche e luoghi comuni» (MIUR 2012: 38).

Prendendo le distanze da quel tipo di «scrittura monofunzionale dello scrivere per scrivere» (Lavinio 2003: 49) rappresentata dal tema, a lungo criticato per più di una ragione²⁶, le *Indicazioni* incoraggiano la produzione di testi di diversa tipologia e forma, dotati di coesione e coerenza, adeguati all'intenzione comunicativa e al destinatario, curati negli aspetti formali. Tra le pratiche a più riprese richiamate ci sono quelle, alla fine del primo ciclo, di «rielaborare testi (ad esempio: parafrasare o riassumere un testo, trasformarlo, completarlo) e redigerne di nuovi, anche utilizzando programmi di videoscrittura» e, alla fine dell'istruzione secondaria di primo grado, quelle di «scrivere sintesi, anche sotto forma di schemi, di testi ascoltati o letti in vista di scopi specifici» (MIUR 2012: 42, 45).

Nel *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente dei licei* (PE-CUP) di cui all'Allegato A del D.P.R. 89/2010, tra i risultati di apprendimento relativi all'area linguistico-comunicativa è indicata l'abilità di «dominare la scrittura in tutti i suoi aspetti, da quelli elementari (ortografia e morfologia) a quelli più avanzati (sintassi complessa, precisione e ricchezza del lessico, anche letterario e specialistico)». Per arrivare a questa competenza, le *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento dei percorsi liceali* suggeriscono che lo studente, nel primo biennio, verrà guidato alla composizione di brevi scritti su consegne vincolate, a parafrasare, riassumere cogliendo i tratti informativi salienti di un testo, titolare, parafrasare, relazionare, comporre testi variando i registri e i punti di vista (MIUR 2010: Allegato B).

L'uso consapevole di metodologie didattiche, adeguate per lo sviluppo delle competenze di scrittura spendibili in vari contesti di vita, di studio e di lavoro, è invece la raccomandazione contenuta nelle *Linee guida per il primo biennio degli istituti tecnici e superiori*. Come esempio vi si propone il «laboratorio di scrittura di italiano» nel quale, con l'uso personale e/o collettivo di tecnologie digitali, si possono produrre testi di vario tipo in relazione ai diffe-

²⁶ Gli argomenti maggiormente usati fanno del tema un genere solo scolastico avulso dalla reale comunicazione scritta, uno strumento di valutazione di competenze linguistiche inaffidabile e un mezzo poco efficace per favorire lo sviluppo di capacità cognitive complesse (si vedano, tra gli altri, Pallotti 2002; Serianni, Benedetti 2009: 11-33; Lavinio 2011: 200-201).

renti scopi comunicativi. Nella disciplina *Lingua e letteratura italiana* relativa al primo biennio, si prediligono, nell'ambito della produzione scritta e al fine di utilizzare correttamente il lessico, le regole sintattiche e grammaticali, attività quali il riassunto, la titolazione, la parafrasi, la relazione, l'argomentazione e la strutturazione d'ipertesti.

Un richiamo prezioso per la densità di dettaglio nella modulazione dei traguardi sono le *Indicazioni provinciali per la definizione dei curricoli del primo ciclo d'istruzione della scuola in lingua italiana della Provincia di Bolzano*, rilasciate con Deliberazione della Giunta Provinciale n. 1434 del 15 dicembre 2015 e poi aggiornate nella seduta del 29 ottobre 2019 con Deliberazione n. 891 (Provincia Bolzano 2015).

Riporto di seguito gli indicatori (di nostro interesse) per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento (espressi in termini di abilità e conoscenze) al termine della scuola secondaria di primo grado, che mostrano tra l'altro numerosi punti di contatto con la nuova struttura della prova di italiano all'esame conclusivo del primo ciclo.

Tra gli altri, i traguardi fissati per il curriculum di scrittura comprendono le abilità di:

- a) rielaborare testi non propri, predisponendo introduzioni o conclusioni, arricchendoli con descrizioni, cambiando il tempo verbale, l'ambientazione, il punto di vista, e mantenendo la coerenza testuale;
 - b) riassumere testi narrativi, descrittivi, espositivi e argomentativi sulla base di schemi e criteri propri o suggeriti dall'insegnante;
 - c) produrre testi di sintesi continui e non continui (schemi, mappe, testi) a partire da testi di diversa tipologia e diverso genere, orali e scritti;
 - d) rispondere a diversi tipi di domande (aperte e aperte a risposta univoca) relative a un testo ascoltato o letto;
- e le relate conoscenze:
- a) caratteristiche, struttura e scopi di testi di diversa tipologia (narrativo, descrittivo, regolativo, espositivo, argomentativo) e genere (email, articoli, relazioni, verbali, ecc.);
 - b) modalità di riscrittura e ampliamento dei testi;
 - c) procedure ed elementi per produrre il riassunto di un testo: individuazione del tema principale, delle informazioni principali e secondarie, delle parole-chiave; suddivisione in sequenze; operazioni del riassumere (focalizzazione, riduzione, condensazione, generalizzazione); sostituzione dei dialoghi con il discorso indiretto; uso dei deittici spazio-temporali;
 - e) modalità di schematizzazione di un testo orale o scritto; tecniche per selezionare e integrare informazioni (per accumulazione, per aggregazione, per contrapposizione, ecc.) (Provincia Bolzano 2015: 73-74).

4. Cenni conclusivi

La riforma dei protocolli delle prove d'italiano negli Esami di Stato di primo e secondo ciclo ribadisce quanto produttivo sia innestare lo sviluppo delle abilità di scrittura su forme e generi testuali diversi e plurali. Lo conferma tra l'altro la vasta letteratura di settore, impegnata a tener vivo il dibattito sulla didattica per generi, talora suggerendo ricche e utili proposte operative.

In questa prospettiva, e per le ragioni già discusse, le attività di riformulazione testuale dovrebbero essere compiti proposti con più frequenza in un curriculum pensato per lo sviluppo delle abilità scritte. Ancora oggi infatti, nella scuola, esercizi come il riassunto o la sintesi sono percepite il più delle volte come attività scontate e banali, vantaggiose forse ai soli fini della comprensione di un testo, ma non funzionali al saper scrivere e parlare. Il risultato è che spesso l'apprendimento delle riscritture è delegato a una «pura pratica incontrollata», quando invece «occorrerebbe promuovere, per ciascuna di esse, un itinerario [...] guidato dall'insegnante» (Della Casa 2012: 70, 68).

Eppure a guardare con favore ed entusiasmo alle scritture di sintesi furono già le *Dieci Tesi*²⁷, là dove, discutendo dei limiti della pedagogia linguistica tradizionale, così istruivano (VII c):

Nella stessa produzione scritta, la pedagogia linguistica tradizionale tende a sviluppare la capacità di discorrere a lungo su un argomento, capacità che solo raramente è utile, e si trascurano altre e più utili capacità: prendere buoni appunti, schematizzare, sintetizzare, essere brevi, saper scegliere un tipo di vocabolario e fraseggio adatto ai destinatari reali dello scritto.

Valutazioni ancora assai attuali, se si considera tra l'altro l'uso massiccio e pervasivo che la scrittura breve ha oggi per comunicare e gestire ogni tipo di attività sociale (Fiorentino 2011: 219): uno stimolo ulteriore perché essa, come processo, sia occasione a scuola per un fare cognitivo e operativo autentico.

Riferimenti bibliografici

Barattelli, Bianca (2019), *La pazienza di insegnare e imparare a scrivere in classe* (online www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/scuola2/Barattelli.html, ultima consultazione: 15.04.2020).

²⁷ Per le Dieci Tesi e per informazioni sul Gruppo di intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica si veda www.giscel.it.

- Boscolo, Pietro (a cura di) (2002), *La scrittura nella scuola dell'obbligo*, Roma-Bari, Laterza.
- Cavadini, Linda (2018), *Riflessioni sul documento di orientamento per la redazione della prova di italiano nell'esame di stato conclusivo del primo ciclo*, in «laletteraturaenoi», 30 gennaio (online [www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/749-riflessioni-sul-documento-di-orientamento-per-la-redazione-della-prova-di-italiano-nell'esame-di-stato-conclusivo-del-primo-ciclo.html](http://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/749-riflessioni-sul-documento-di-orientamento-per-la-redazione-della-prova-di-italiano-nell-esame-di-stato-conclusivo-del-primo-ciclo.html)), ultima consultazione: 15.04.2020).
- Commissione Brocca (1992), *Piani di studio della scuola secondaria superiore e Programmi*, in «Studi e documenti degli annali della pubblica istruzione», 59-60.
- Consiglio UE (2018), *Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*, in «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», C 189 (online <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&-from=EN>), ultima consultazione: 17.04.2020).
- D'Aguzzo, Daniele (2019), *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Roma, Carocci.
- Della Casa, Maurizio (2007), *La scrittura come strumento per elaborare e costruire significato*, relazione presentata al convegno *Lingua, Scuola e Società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali* (Trieste, Istituto Gramsci, 6-7 ottobre 2007), in <http://docplayer.it/128019756-Mauri%C2%ACzio-della-casa-la-scrittura-come-strumento-per-elaborare-e-costruire-significato.html> (ultima consultazione: 15.04.2020).
- Della Casa, Maurizio (2012), *Scritture intertestuali*, Brescia, La Scuola.
- Fasoli, Simonetta (s.d.), *Il riassunto e la prima prova scritta dell'esame di Licenza media*, in <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/approfondimenti-disciplinari/riassunto-prima-prova-esame-licenza-media.html> (ultima consultazione: 5.4.2020).
- Fiorino, Giuliana (2011), *Scrittura liquida e grammatica essenziale*, in Ugo Cardinale (a cura di), *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità*, Bologna, il Mulino, pp. 219-241.
- Gueli, Agata (2018), *Orientamenti che ... disorientano*, in «Insegnare. Rivista del centro di iniziativa democratica degli insegnanti», 12 febbraio, in www.insegnareonline.com/rivista/opinioni-confronto/orientamenti-disorientano (ultima consultazione: 15.04.2020).
- Guerriero, Anna Rosa (2019), *Quadri teorici, pratiche didattiche e tipi di protocolli delle prove di scrittura*, in «Italiano LinguaDue», 11, pp. 180-191.

- Lavinio, Cristina (2002), *Scrivere in breve: sintesi e concisione*, in Anna Rosa Guerriero (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curriculum*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 83-101.
- Lavinio, Cristina (2003), *Processi di produzione di testi scritti e apprendimento*, in Rosa Calò (a cura di), *Scrivere per comunicare inventare apprendere. Percorsi curricolari per la scuola dell'obbligo*, Milano, Franco Angeli, pp. 44-56.
- Lavinio, Cristina (2011), *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Roma, Carocci.
- Manzotti, Emilio (1990), *Forme della scrittura nella scuola: una tipologia ragionata*, in «Nuova secondaria», 7, pp. 25-42.
- MIUR (2007), *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo scolastico*, D.M. n. 139 del 22 agosto.
- MIUR (2010), *Schema di regolamento recante «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali [...]»*, D.M. n. 2011 del 7 ottobre 2010, in «Gazzetta ufficiale», 291 del 14.12.2010, «Suppl. Ordinario», 275 (online www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/12/14/010G0232/sg, ultima consultazione: 15.04.2020).
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in «Annali della Pubblica Istruzione», 88 (online www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf, ultima consultazione: 15.04.2020).
- MIUR (2017), D.M. n. 741 del 3 ottobre, in www.miur.gov.it/documents/20182/0/DM+741_2017.pdf/f7768e43-fb00-447d-8f27-8f4f584-f2f8f?version=1.0&t=1507659515293 (ultima consultazione: 15.04.2020)
- 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 (ultima consultazione: 15.04.2020).
- 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 (ultima consultazione: 15.04.2020).
- 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/docu-

ments/20182/0/QDR+prima+PROVA+26+novembre.pdf/caceeda3-0cce-434f-a1d6-c8aa4e30f71d (ultima consultazione: 15.04.2020).

Pallotti, Gabriele (2002), *La scrittura documentata*, in Anna Rosa Guerriero (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curriculum*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 123-151.

Parlamento europeo e Consiglio UE (2006), *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> (ultima consultazione: 15.04.2020).

Provincia Bolzano (2015), *Indicazioni provinciali per la definizione dei curricula del primo ciclo d'istruzione della scuola in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano*, in www.provincia.bz.it/formazione-lingue/scuola-italiana/sistema-scolastico/indicazioni-provinciali.asp (ultima consultazione: 15.04.2020).

Serianni, Luca (2005), *Italiani scritti*, Bologna, il Mulino.

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

Tessaro, Fiorino (a cura di) (2019), *Il curriculum verticale nella scuola del primo ciclo. Analisi, percorsi, strumenti*, Padova, libreriauniversitaria.it edizioni.

Zuin, Elvira (2017), *Il nuovo esame della Scuola secondaria di primo grado: le indicazioni per la prova di italiano scritto*, in «laletteraturaenoi», 13 novembre (online www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/717-il-nuovo-esame-della-scuola-secondaria-di-primo-grado-le-indicazioni-per-la-prova-di-italiano-scritto.html, ultima consultazione: 15.04.2020).

La didattica del lessico con il RIF.
Presentazione del *Repertorio Italiano
di Famiglie di Parole. Dagli etimi ai
significati per arricchire il lessico*,
a cura di Michele Colombo, Paolo
D'Achille, Bologna, Zanichelli, 2019

ELISA DE ROBERTO

Teaching lexicon with RIF. Presentation of the *Repertorio Italiano di Famiglie di Parole. Dagli etimi ai significati per arricchire il lessico* [Italian repertoire of word families. From etymons to meanings with the aim of enriching lexicon], edited by Michele Colombo Paolo D'Achille, Bologna, Zanichelli, 2019

This contribution presents the *Repertorio Italiano di Famiglie di Parole* [Italian repertoire of word families], a work that analyzes 366 word families and a sum of 25.000 entries, grouped on the basis of the Latin words they originate from. On the basis of several examples, it is shown how the concepts of word families and descendance allows to link etymological notions to a deeper and more detailed metalinguistic reflection, in order to enhance lexicon tanks to both instruction and individual study.

Il contributo presenta il *Repertorio Italiano di Famiglie di Parole* (RIF), uno strumento che analizza 366 famiglie di parole per un totale di oltre 25.000 voci sulla base della discendenza lessicale da un comune capostipite latino. Sulla base di alcuni esempi, si mostra come il ricorso ai concetti di famiglia di parole e di discendenza consenta di coniugare le nozioni etimologiche a una riflessione metalinguistica più

articolata e profonda, utile per arricchire il lessico sia a livello didattico che di approfondimento individuale.

ELISA DE ROBERTO (elisa.deroberto@uniroma3.it) è docente di Linguistica italiana e di Didattica della lingua italiana presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università Roma Tre.

Redatto dai soci dell'ASLI Scuola, il RIF (*Repertorio Italiano di Famiglie di Parole*) propone un ordinamento del lessico italiano su base etimologica e morfolessicale, ispirandosi in parte al DIR, il *Dizionario italiano ragionato* di Angelo Gianni e Luciano Satta, opera che risale ormai a più di trenta anni fa e che Raffaele Simone all'epoca aveva definito un «dizionario straordinario» (Simone 1988: 146), sia per l'impostazione, sia per il linguaggio usato nelle definizioni, più immediato e moderno rispetto a quello della tradizionale lessicografia dell'uso.

Il nuovo repertorio curato da Paolo D'Achille e Michele Colombo raccoglie 366 famiglie di parole per un totale di oltre 25.000 voci. Un tale ordinamento si fonda sul concetto di discendenza lessicale, nozione che permette di strutturare il lessico italiano in famiglie che rimontano a un comune capostipite latino. In tal senso, come spiegano i curatori nella Postfazione (pp. 667-671)¹, la discendenza lessicale individua una relazione diversa sia dalla derivazione, sia dall'etimologia. È diversa dall'etimologia perché non è legata all'effettiva trafila storica (per cui possiamo dire che *dissimile* discende da *simile*, anche se deriva etimologicamente dal latino DISSIMILIS). È diversa dalla derivazione perché non riguarda i meccanismi di formazione delle parole: infatti se *intempestivo* discende da *tempo*, non possiamo dire che sia formato da *tempo* (ma dal prefisso *in-* e dalla base *tempestivo*); allo stesso modo *candidare* è verbo formato per retroformazione da *candidato*, ma rispetto al rapporto di discendenza si ammette che *candidare* sia capostipite di una sottofamiglia che comprende oltre a *candidato* anche *candidatura* e che tutti e tre i lemmi facciano capo al latino CANDERE 'essere bianco, splendente, incandescente'. Naturalmente vi sono casi in cui i rapporti di derivazione e discendenza arrivano a coincidere: in questo caso il legame di parentela che intercorre tra le parole è regolare al grado massimo, come nel caso di *gettatore* da *gettare*, in quanto *gettatore* è al tempo stesso discendente e derivato di *gettare*. Meno regolare è invece il rapporto che intercorre tra parole che appartengono alla stessa famiglia ma che non sono derivate l'una dall'altra, come *madonna* da *donna* (non esiste infatti in italiano il prefisso *ma-*), mentre un grado minimo di vincolo c'è tra parole che non sono in rapporto né di discendenza né di derivazione.

Vediamo dunque la struttura di una singola famiglia lessicale, prendendo come esempio il capostipite DIEM, che è ascendente diretto di *dì* 'giorno', segnalato graficamente mediante il grassetto blu (che indica dunque le parole che non discendono da altre parole della famiglia). Da *dì* discendono direttamente *addì*, ma anche i vari composti *giovedì*, *lunedì*, *martedì*, *mercoledì*, *venerdì* (in grassetto nero). Dopo *dì* figurano altri discendenti che presentano un legame semantico con DIEM: *abat-jour*, *circadiale*, *circadiano*, *diale*, *diana*,

¹ Ma si veda anche Colombo 2017.

diaria, diario (ascendente e base di *diarista*), *dieta*, ecc., *giorno, meridiano, méridienne, meridione, meriggio, novendiale, nùndine, odierno, oggi, quatri-duano, quotidiano, triduo, trinùndino*. Da *giorno* abbiamo discendenti di “primo grado” (preceduti da una freccia, ►), come *giornale, giornante, giornata, giornea, aggiornare*¹ ‘rischiare a giorno’, *aggiornare*² ‘rimandare ad altra data’, e discendenti di “secondo grado” (preceduti da due frecce ►►), come *giornalaio, giornalese, giornaletto, giornaliero, giornalino, giornalismo*, ecc. (da *giornale*). In qualche caso si arriva a una discendenza di “terzo grado”, segnalata da tre frecce (►►►), come nel caso di *fotogiornalismo* o di *meridionalizzazione* (da *meridionale*, a sua volta discendente di *meridione*), o di quarto grado (►►►►), come *depressurizzazione* (il cui capostipite latino è PRE-MERE).

Come si può osservare, la famiglia di parole assume qui una portata più ampia rispetto all’uso del concetto invalso nella glottodidattica. Se infatti ci rivolgiamo all’esame di dizionari (cartacei o elettronici) di famiglie di parole è facile constatare come le parole siano correlate in base a criteri semantici. Si pensi al WFF (*Word Family Framework* del British Council; West 2012), le cui entrate sono organizzate di fatto per associazioni semantiche e sintagmatiche e che presenta la particolarità di collocare le parole nei vari livelli del QCER (*Quadro comune di riferimento europeo*)².

Dei lemmi capostipiti (per lo più parole latine) il RIF fornisce il significato e le marche grammaticali. Dei vari discendenti sono precisati il significato, le marche grammaticali, quelle difasiche, relative cioè al registro o al sottocodice, e anche l’etimologia, qualora non coincida con quella del capostipite (ad esempio *annominazione* discende da NOMEN, ma la sua derivazione etimologica è da ADNOMINATIONEM). Nei casi di lemmi polisemici vengono indicati i significati principali, senza pretesa di esaustività.

Veniamo al contributo che il RIF dà alla lessicografia e alla didattica dell’italiano, e in che modo può essere impiegato come strumento per l’ampliamento del lessico degli apprendenti, scopo per il quale è stato appositamente concepito. Iniziamo col ricordare che la competenza lessicale procede dall’interazione di varie competenze (Nation 1990): linguistica (conoscere la forma, la morfologia e i ruoli sintattici che una parola può assumere), referenziale (mettere in relazione i lessemi con un oggetto o un concetto), discorsiva (le parole si legano in vario modo ad altre parole, assumendo particolari sfumature di significato a seconda del contesto in cui appaiono). In tale panorama il RIF interviene in un ambito ben preciso, favorendo la scoperta dei legami di derivazione all’interno di gruppi di parole che risalgono a una stessa parola latina. L’obiettivo non è però quello di fornire informazioni nozionistiche sull’etimologia delle parole, che di per sé nell’uso concreto della lingua e

² Anche Augst (2009) per il tedesco si prefigge di organizzare i lemmi in base ai loro rapporti morfologici e semantici e sulla scorta di analogie concettuali.

nella *performance* comunicativa non è un aspetto fondamentale: banalmente, sapere da dove viene una parola non significa saperla usare nel giusto contesto o con il giusto significato. L'etimologia ha un potere esplicativo, permette talvolta di motivare il significato di un lessema e di rimontare alla sua origine, ma non determina sul piano sincronico il significato di una parola, né i suoi contesti d'uso, i quali risultano dal complesso intreccio di vicende storiche, culturali e linguistiche. È anche vero, però, che la naturale curiosità dei parlanti per l'iconimia³, cioè per la motivazione delle parole, specialmente di quelle repute più strane, perché formalmente vicine ad altre dal significato molto diverso, può essere un efficace stimolo didattico per riflettere sulla tendenza delle lingue storico-naturali a conservare lessemi che rimontano a culture e visioni del mondo anche molto distanti e lontane nel tempo. Prendiamo la parola usata in italiano per indicare un tipo di Mustelidi: *donnola*, dal diminutivo del lat. DOMINAM, lett. 'signorina, padroncina'. Il nome si origina da un intento eufemistico, come mezzo per evitare il vero nome dell'animale (MUSTELAM): il mammifero dal pelo rossiccio era molto temuto nelle società contadine perché vorace predatore di polli, tanto da essere ritenuto un animale demoniaco, persino capace di succhiare il sangue umano. Attribuendogli l'appellativo di 'padroncina' (e nomi simili in altre lingue: Pfister, Lupis 2001: 176-181), i parlanti esorcizzavano e neutralizzavano gli influssi maligni del mustelide, cui spesso si offrivano in sacrificio pane e formaggio⁴.

Proprio il ricorso ai concetti di famiglia di parole e di discendenza consente di coniugare le nozioni etimologiche a una riflessione metalinguistica più articolata e profonda, che illustra come da una parola se ne possano generare altre attraverso meccanismi che coinvolgono la formazione delle parole, ma anche processi metaforici, come quello che da PILUM del latino attraverso *pilo* 'pelo' dell'inglese porta a *pila* nel senso di 'tessuto sintetico, morbido e leggermente peloso' o da PILARE porta attraverso *to peel* 'sbucciare, depilare' (a sua volta dal fr. *peeler*) a *peeling* 'procedimento di abrasione degli strati superficiale della pelle'. In entrambi i casi agisce un processo metaforico che traspone caratteristiche fisiche del pelo (la struttura, il fatto di trovarsi sulla superficie epidermica) ad altri referenti. Nel caso di *orripilare* – anch'esso discendente da PILUM – la trafila etimologica testimonia l'importanza del principio dell'*embodiment*, per cui la corporeità concorre alla definizione di stati d'animo e del linguaggio stesso⁵: il significato 'provare orrore' di *orripilare* si sviluppa infatti da HORRIPILATIONEM 'arricciamento dei peli', reazione corporale dovuta, tra le altre cose, a paura o disgusto.

Vediamo ancora un esempio: se per *maneggiare*, *manesco*, *manoscritto*, *manovale*, *manuale*, *manubrio*, *manica* è ancora piuttosto palese il rapporto

³ Sul concetto cfr. Alinei 1997.

⁴ Di qui il nome di tipo iberico *pan y queso* (Caprini 2018: 48-49).

⁵ Sulle questioni legate all'*embodiment* nella linguistica cognitiva cfr. Bazzanella 2014: 23-41.

con MANUS latino, non altrettanto evidente lo è per una parola come *maniera*, derivato per mezzo del francese dall'aggettivo latino medievale MANUARIUS 'che si fa con le mani': molto probabilmente il passaggio dal significato concreto a quello astratto di 'categoria o aspetto' risiede proprio nella centralità della mano come elemento che tocca, tiene, misura e soppesa tanto la materia reale quanto la materia astratta (Calbris 1987). Difficile da ricostruire a prima vista è il rapporto tra *mastino* 'tipo di cane' e MANUS, passato per il latino volgare *MANSUETINUS 'addomesticato (in quanto abituato alle carezze)': anche in questo caso, come si vede, un gesto umano si fa tramite del processo di denominazione e di definizione di una qualità comportamentale (e dunque astratta). Il caso di *mastino* è utile anche a comprendere come dell'etimologia non ci sia da fidarsi troppo: non solo non è detto che tutti i mastini siano bendisposti alle carezze, ma con il tempo questa parola ha sviluppato altri significati e connotazioni, come quella di 'individuo dal temperamento iroso', addirittura nei testi agiografici medievali *mastino* è epiteto del demonio e vuol dire 'crudele, spietato'.

Gli esempi visti sinora chiariscono anche quelli che Jean-Claude Rolland (2016³), autore di un volume sulle famiglie di parole del lessico francese per apprendenti stranieri, ha definito come gli "invitati mascherati", cioè quegli elementi lessicali che fanno parte della famiglia, ma hanno subito cambiamenti talmente profondi da essere difficilmente riconducibili alla parola capostipite e da mostrare ben pochi legami semantici (e spesso anche formali) con le altre parole della famiglia o della sottofamiglia.

La possibilità di confrontare i diversi discendenti di una stessa parola, di individuarne le singole etimologie e i processi morfolessicali che li hanno originati consente al lettore di prendere consapevolezza della complessità dei percorsi semantici e lessicali. Cogliendo la suggestione attivata dall'immagine di copertina del RIF – un'antica quercia con i rami frondosi che dal tronco si allargano fino a riempire l'intero spazio – possiamo dire che questo strumento regala al lettore una visione del lessico italiano capace di cogliere l'unità nella molteplicità e la molteplicità nell'unità.

Si è già avuto modo di osservare come le varie famiglie di parole comprendano anche i prestiti da altre lingue, più o meno adattati (cfr. supra): anche fra gli ascendenti, oltre alle parole del latino classico e del latino volgare, troviamo parole di lingue non geneticamente legate all'italiano. Sono infatti repertorate parole greche: *aér* 'aria', *chártes* 'foglio di papiro, carta', *chordé* 'corda di uno strumento musicale', *chrónos* 'tempo', *érgon* 'opera, lavoro, effetto', *gígnomai* 'nasco', *kánna* 'canna', *kéntron* 'pungolo; centro del cerchio; nodo', *mechané* 'macchina, inganno', *nâus* 'nave', *órganon* 'strumento; organo del corpo; strumento musicale', *parabolé* 'paragone; incontro; sezione conica', *platýs* 'largo, ampio, vasto', *pólos* 'perno, asse, cielo', *pyxos* 'bosso', *téchne* 'arte, tecnica; mezzo; mestiere', *téino* 'tendo, tiro', *títhemi* 'pongo'; e parole germaniche: i franconi *wardon 'stare in guardia', da cui discende il verbo *gwar-*

dare e le parole a esso collegate, come *guardia*, ma anche *riguardo*, *sguardo*, *traguardo*, ecc., *balla* 'palla', *frank* 'franco, libero', e il gotico *taikn* 'segno divino, segno', da cui discendono *tacca* (e *attaccare*, *staccare*, *taccheggiare*...), *taccia* e persino un francesismo del vocabolario artistico, *tachisme*.

Il RIF può essere fruito in vari modi: sulla piattaforma digitale *eliza* è possibile accedere a varie applicazioni didattiche, provviste di esercizi e orientate a facilitare l'apprendimento dei meccanismi di formazione delle parole e del cambiamento semantico. Ma anche la semplice consultazione individuale possiede un potenziale didattico molto elevato: la selezione degli ascendenti e la grafica usata fanno del RIF uno strumento molto maneggevole e intuitivo, particolarmente efficace nell'introdurre anche i lettori più giovani al piacere della scoperta lessicale.

Riferimenti bibliografici

- Alinei, Mario (1997), *Principi di teoria motivazionale (iconimia) e di lessicologia motivazionale (iconomastica)*, in Luisa Mucciante – Tullio Telmon (a cura di), *Lessicologia e lessicografia*. Atti del Convegno della Società italiana di glottologia (Chieti, Pescara, 12-14 ottobre 1995), Roma, Il Calamo, pp. 11-36.
- Augst, Gerhard (2009), *Wortfamilienwörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. Studienausgabe*, Berlin-New York, de Gruyter.
- Bazzanella, Carla (2014), *Linguistica cognitiva. Un'introduzione*, Roma-Bari, Laterza.
- Calbris, Geneviève (1987), *Geste et motivation*, in «Semiotica», 65/1-2, pp. 57-96.
- Caprini, Rita (2018), *Quel che vorremmo sapere per fare un'etimologia. Una discussione su pontefici e donnole*, in Luca D'Onghia – Lorenzo Tomasin (a cura di), *Etimologia e storia delle parole*. Atti del XII Convegno ASLI (Firenze, Accademia della Crusca, 3-5 novembre 2016), Firenze, Cesati, pp. 43-56.
- Colombo, Michele (2017), *Un nuovo strumento per la didattica del lessico: il Repertorio Italiano di Famiglie di parole (RIF)*, in «Studi Linguistici Italiani», 2, pp. 304-314.
- Nation, Paul (1990), *Teaching and Learning Vocabulary*, Boston, Heinle & Heinle.

Pfister, Max – Lupis, Antonio (2001), *Introduzione all'etimologia romanza*, Soveria Mannelli, Rubbettino.

Rolland, Jean-Claude (2016³), *Les grandes familles des mots*, Meaux, Lulu.

Simone, Raffaele (1988), *Dizionario straordinario*, in «Italiano & Oltre», 3, p. 146-147.

West, Richard (2012), *Word Family Framework*, London, British Council.

Considerazioni su un recente manuale universitario di Linguistica italiana. A proposito di *L'italiano: strutture, usi, varietà*, a cura di Rita Librandi, Roma, Carocci, 2019

SALVATORE CLAUDIO SGROI

Considerations on a recent university textbook of Italian linguistics. About *L'italiano: strutture, usi varietà*, edited by Rita Librandi, Roma, Carocci, 2019

This paper aims to critically highlight the theoretical-terminological framework of an excellent manual of Italian linguistics for students and teachers, which analyzes the national language in both a synchronic and diachronic perspective, i.e. internal and external history, and also interlinguistics, with an adequate exemplification.

Il contributo evidenzia criticamente l'impalcatura teorico-terminologica di un eccellente manuale di Linguistica italiana, destinato a studenti e insegnanti, che analizza la lingua nazionale in prospettiva sia sincronica che diacronica, ovvero di storia interna ed esterna, e anche interlinguistica, con una adeguata esemplificazione.

SALVATORE CLAUDIO SGROI (scsz8000@gmail.com), già ordinario di Linguistica generale all'Università di Catania, si è occupato di problemi teorici, storici e applicati della ricerca linguistica. Sostenitore di un approccio "laico" anche nell'ambito della educazione (meta)linguistica. Da ultimo autore di *Il Linguaggio di Papa Francesco* (Libreria Editrice Vaticana, 2016), *Gli Errori ovvero le Verità nascoste* (Centro di studi filologici e linguistici siciliani, 2019).

1. Evento editoriale

L'italiano: strutture, usi, varietà (pp. 318) è un compatto manuale di linguistica italiana per studenti universitari, organizzato in sei capitoli di più autori, coordinati e amalgamati da Rita Librandi. Lineare l'organizzazione del volume: dopo un *Percorso storico* (cap. 1) di Rita Librandi, seguono quattro capitoli dedicati a *Fonetica* (cap. 2) di Pietro Maturi, *Morfologia e sintassi* di Sergio Lubello (cap. 3), *Testo* (cap. 4) di Stefano Telve, *Lessico* (cap. 5) di Rosa Piro, e quindi il capitolo 6, *Le tante varietà di cui si servono gli italiani*, articolato in vari paragrafi redatti dai citati autori, senza considerare gli allegati con i test e le soluzioni scaricabili dal sito dell'editore.

Un manuale – va subito detto – eccellente, anche per chi, studente o no, ha/abbia curiosità scientifiche per capire come funziona nella sua unitarietà e dinamica variabilità sincronica l'italiano al servizio di milioni di italofofoni («parlanti italiani» p. 15) e italografi («scriventi italiano» p. 27) (anche stranieri italofofoni o «allo-italofofoni» o «italo-allofofoni»), messo pure a confronto con altre lingue. E ancora per capire come l'italiano è/sia diventato lingua sempre più nazionale, nell'ottica della storia linguistica interna ed esterna. Il lettore può così aggiornare e verificare le conoscenze grammaticali apprese a scuola, magari ritenute “naturali”, liberarsi da ogni atteggiamento puristico, dialettofobico o straniero-fobico, e riflettere nel contempo sulla nozione di norma e sui criteri alla base dei giudizi sugli usi corretti ed errati. Un manuale quindi anche per gli insegnanti (e di lettere e di lingue straniere) che vogliono essere aggiornati scientificamente nel loro lavoro quotidiano di educazione linguistica e metalinguistica.

1.1. Repertorio verbale e architettura dell'italiano

Per dare una idea, soprattutto al lettore “laico”, della quantità, qualità e novità dei problemi affrontati rispetto al patrimonio grammaticale scolastico, può essere opportuno illustrare in maniera più analitica il contenuto giusto del cap. 6. Che è dedicato (I) al «repertorio verbale o linguistico italiano» (pp. 225, 229), ovvero allo «spazio linguistico dell'Italia» (p. 229), costituito (i) dalla lingua nazionale, (ii) dai dialetti «primari» (p. 284, e pp. 229-32) come li chiamava Coseriu, in rapporto di «diglossia» (p. 230) e di «dilalia» (p. 231), con loro risorgenza (pp. 284-90) anche nelle «scritture esposte» (pp. 288-289) e in rete (pp. 289-290), nonché (iii) dalle parlate «alloglotte» (p. 233) delle minoranze linguistiche, e quindi (II) all'«architettura» (pp. 257, 229) dell'italiano.

Quest'ultima è quindi analizzata nelle sue varietà:

(i) «diatopiche» (p. 227), relative all'italiano «regionale» (p. 228) o «locale» (p. 249): i «dialetti secondari» di Milano (pp. 249-251), di Roma (pp. 251-253), di Napoli (pp. 253-256) (ma nessun cenno alla cosiddetta allocuzione

inversa es. *stai attenta, (a) papà*, detto dal padre alla propria figlia) vs italiano «standard» e «fiorentino» (pp. 234-235), italiano «neostandard» (pp. 236-248) (a volte qui «italiano» sta quasi paradossalmente per «italiano standard», quando si afferma che nell'italiano di Napoli: «l'espressione *farsi capace* per 'capacitarsi' non è dell'italiano» p. 227; oppure quando si accenna con riferimento all'italiano di Roma a «deverbali non possibili in italiano, come *piacione*» p. 253);

(ii) varietà «diafasiche» (p. 227), ovvero registri formali e informali (pp. 228, 261-264), «baby-talk» o linguaggio bambinesco (p. 266), «foreign-talk» (p. 266), linguaggi settoriali-specialistici con «tecnicismi specifici e collaterali» (pp. 265, 267-273), distinti in linguaggio medico (pp. 268-269), giuridico (pp. 270-271), burocratico (pp. 271-272), della manualistica (p. 272), della scienza (pp. 272-273);

(iii) varietà «diastatiche» (p. 227), distinte in italiano popolare, degli «incolti» (p. 228) o dei «semicolti» (p. 258), «italiano substandard» (p. 228), «lingua selvaggia» (p. 257, pp. 256-61); «italiano dei nuovi italiani» (pp. 277-84) o degli "allo-italofoni": interlingua (pp. 278-80) e «letteratura interculturale» (pp. 280-84);

(iv) varietà «diamesiche» (pp. 227, 228), distinte in italiano parlato, scritto, «trasmesso» (p. 226) e digitale (pp. 273-277).

Il tutto con una abbondante esemplificazione di usi linguistici reali al servizio della presentazione delle nozioni teoriche. Particolarmente impegnativa è per es. la esemplificazione nel cap. 4 sulla nozione di testo (pp. 135-182).

A chiusura una *Bibliografia* selettiva e un *Indice delle cose notevoli* (nozioni tecniche ed esempi selettivi).

2. Dalla Linguistica generale alla Linguistica Italiana

Il manuale rientra, come rivendicato dalla curatrice, nell'ambito disciplinare della Linguistica Italiana, che, aggiungiamo, in quanto tale ha come oggetto l'analisi della lingua italiana in prospettiva sia sincronica che diacronica, ovvero di storia interna ed esterna. E alla storia della lingua il manuale dedica il primo capitolo, di Rita Librandi (pp. 15-42, cioè 28 pagine su 290, ovvero circa il 10%).

In maniera analoga, aggiungiamo ancora, un manuale di Linguistica generale (per esempio quello di Berruto, Cerruti 2017 o di Graffi, Scalise 2013, ecc.) mira ad esplicitare la struttura delle lingue del mondo a partire da una o più teorie, in misura variamente eclettica se non sincretica, in tutte le prospettive (sincronica, diacronica, comparativa, tipologica, universalista, per risalire anche all'origine delle lingue e del linguaggio) con la dovuta esemplificazione, se non delle novemila lingue del mondo, delle principali famiglie e tipi linguistici.

Un manuale di Linguistica Italiana va quindi inteso, a nostro giudizio, come un manuale di *linguistica – generale – dell'italiano*, orientato cioè sulla lingua italiana, rispetto a tutte le altre lingue del mondo, di cui nel presente testo c'è traccia nel paragrafo che chiude ogni capitolo, intitolato *Riflettiamo sul confronto: l'italiano e le altre lingue* (soprattutto inglese, tedesco, francese), in prospettiva comparativa e/o contrastiva.

3. «Errato» è l'uso diastratico basso

Un manuale di Linguistica italiana non può naturalmente che essere descrittivista e non già (neo)purista. Il che naturalmente non vuol dire che non debba definire i criteri alla base della nozione di norma (sociale) che ha caratterizzato (e caratterizza oggi) l'uso della lingua italiana.

E questo vale nel caso dell'«italiano popolare», dei «semicolti», definito «lingua selvaggia» (pp. 256-261), di cui vari tratti anticipati in più luoghi sono da giudicare normativamente come errati, in quanto appunto marcati diastraticamente verso il basso, così nel caso delle frasi subordinate «relative deboli» (p. 117), per es. *È il vicino che ci hai parlato ieri, È il viaggio che ne abbiamo parlato tante volte*: «nell'italiano popolare [...] la sospensione del tema e in genere l'anacoluto sono molto frequenti (*io speriamo che me la cavo*)» (p. 125).

Giudizi relativi alla “norma popolare” errata si ricavano da affermazioni quali:

(i) «D'altra parte anche nelle scritture di persone istruite si trovano strafalcioni come: *Io sottoscritto...chiede...*» (p. 126);

(ii) «Il plurale *euri* è marcato diastraticamente» (p. 76), «sono più marcati diastraticamente *un fans* e *una telenovelas*» rispetto a *un jeans, un murales* (p. 126);

(iii) «*gli* per *le* è sentito ancora come tratto di una varietà bassa» (p. 84), «frequenti [gli] usi ipercorretti di *le* in riferimento al maschile singolare e plurale» (p. 242).

3.1. Errori logico-semantic

Con riferimento al testo, caratterizzato dalla proprietà della coerenza (legata alla deissi) e della coesione grazie ai coesivi e ai connettivi, sono benevolmente definite «sviste» nell'uso dei coesivi – in realtà errori logico-semantic – certi usi che determinano «incertezze di comprensione» (p. 171) o «ambiguità» nell'uso di certe ellissi; o ancora nell'uso di «connettivi» come *infatti, ma, per colpa di* (pp. 176-77) alla base di «incertezze di interpretazione» (p. 176).

3.2. Tentazioni puristiche? L'«errore» o uso logicistico o forestierismo o uso dialettale o uso non-etimologico o uso pseudo-diastratico

Qua e là affiorano tuttavia punte di neopurismo. Così (i) **logicistica** è l'adozione del modello «prestiti di necessità» vs «prestiti lusso» (Piro, p. 204; Librandi, p. 233) «che hanno un corrispondente in italiano» (p. 204), per es. *babysitter* 'bambinaia', *supermarket* 'supermercato', *week-end* rispetto a *fine settimana*; «anglicismi abusati del tipo *baby*» (Piro, p. 199); logicistica è altresì la presunta inadeguatezza semantica in espressioni come «*quello che è il problema / quelli che sono i problemi*, perifrasi non motivata dal punto di vista semantico» si legge a p. 87 (Lubello): invero forme enfatiche rispetto a «*il problema è / i problemi sono*».

(ii) Atteggiamento esterofobo, a proposito dell'**anti-forestierismo**, traspare in giudizi quali: «Di dubbia grammaticalità ma in espansione è il costrutto *qualcuno + di + aggettivo* (*qualcuno di competente, qualcuno di molto importante*, ecc.), probabilmente modellato tanto sul francese (*quelqu'un d'important*), quanto su *qualcosa di + aggettivo* (*qualcosa di grande*)» (Lubello, p. 96).

(iii) L'**uso non etimologico** è a volte giudicato negativamente, così nel caso di *mànagement* «impropriamente pronunciato» *manàgement* (Maturi, p. 70), quando si tratta di pronuncia adattata alla struttura fono-sillabica dell'italiano; «in tutti questi casi si assiste all'intrusione di uno schwa inesistente nella forma fonetica corretta [= etimologica] delle rispettive lingue straniere» (p. 68). E ancora: «Un'analogia incuria si osserva anche nella pronuncia dei nomi stranieri di persona, di luogo, opera e così via, per i quali spesso si diffondono in maniera dilagante pronunce errate [= non etimologiche]» (p. 66).

(iv) Logicismo e **antidialettalismo** sembrano agire nel caso di *piuttosto che* almeno nell'analisi fornita da Sergio Lubello: «Da tempo, nel parlato e di recente anche in usi scritti, per un influsso dell'Italia del Nord, si è diffuso ed è in espansione il valore disgiuntivo, ciò che rende spesso l'enunciato ambiguo: nella frase *Questa sera possiamo andare al cinema piuttosto che a teatro* non è chiaro se si stia proponendo il cinema invece del teatro o una scelta tra i due. Improprio è anche il significato aggiuntivo di 'oltre che': *Mi piace vedere ogni genere di film: gialli piuttosto che commedie piuttosto che horror*» (p. 100) (in realtà data anche l'iterazione di *piuttosto che* il significato è sempre di 'o ... o' e nella prima frase l'ambiguità è solo apparente in quanto essa viene risolta dal contesto).

In un'altra sezione del volume (di D'Aguanno) invece il giudizio è diverso; si tratta di un esempio di ristandardizzazione: il dialettalismo è diventato, possiamo dire, un "ex-regionalismo" settentrionale, in quanto quasi pan-italiano: «negli ultimi anni si è diffuso l'uso della locuzione *piuttosto che* con valore disgiuntivo [...] cioè con il significato di 'o' [...]. L'uso è biasimato da diversi grammatici [cfr. nello stesso volume, a p. 100, il giudizio di Lubello ap-

pena citato], perché potrebbe ingenerare confusioni. Ma è diffuso nell'oralità media, specie nei parlanti settentrionali, e sembra che stia prendendo piede anche nell'uso scritto», con un esempio giornalistico (p. 248).

(v) Un **uso diastratico** marcato è ritenuto invece *redarre*: «ancora considerato errore e connotato sul piano diastratico» (Piro, p. 199), in realtà presente presso utenti colti (cfr. Sgroi 2010: 86-93).

4. Italiano popolare

L'italiano «popolare», marcato diastraticamente in quanto italiano «incolto», «substandard» o degli «incolti», dei «meno istruiti» (Librandi, pp. 229, 228) o «dei semicolti» (Lubello, pp. 256-261, riprendendo una definizione di Francesco Bruni), «condizionato dall'estrazione bassa dei parlanti» (p. 257), variamente regionalizzato, in quanto non garantisce l'integrazione sociale a chi possiede esclusivamente tale varietà, non può che essere normativamente giudicato «errato», come sopra accennato (§ 3), anche se si tratta di una varietà della lingua nazionale con una sua grammatica caratterizzata da tratti specifici, certamente non definibile come «sgrammatica dei semicolti» (p. 258).

Definito anche «lingua selvaggia», affiorante pure nei «temi di scuola» e nelle «tesi universitarie» (p. 257), nelle «scritture in rete» (p. 258) e nelle «scritture digitali informali» (pp. 273-277), che scivolano così facilmente nel «substandard» (p. 274), oltre che nell'interlingua degli stranieri (pp. 278-280), non si può giustamente sostenere che l'italiano popolare sia «estinto» (p. 257).

5. Verso la «ristandardizzazione»

Il lettore legato ancora alla cultura grammaticale più tradizionale avrà modo di riflettere su vari usi ritenuti errati, ma ora rivalutati (almeno dal 1985 con Francesco Sabatini) in quanto caratterizzanti l'italiano cosiddetto «neostandard» (o anche dell'«uso medio»; cfr. Librandi pp. 235-38) che nell'analisi di D'Aguanno (pp. 236-248) sono ritenuti «accettabili anche in situazioni formali» (p. 239).

Per esempio a livello fonologico: «frequenti pronunce sdrucchiole, avvertite ancora come poco controllate, di parole più correttamente piane come *àrroga*, *cosmopòlita*, *èdile*, *infido* e *persuàdere*, o di nomi ossitoni pronunciati invece [piani] *Ìslam*, *Nòbel*, [o sdrucchiolo] *Pàdoan*» (p. 239).

A livello morfo-sintattico sono accettabili il *ci* «attualizzante», per es. *ci ho*, *c'ho*, *ciò fame* (pp. 237 e 90), e prima riconfermato dalla Librandi (*c'ho fame*, *non c'ho soldi* p. 228); proprio «dell'italiano colloquiale» è quindi rite-

nuto dallo stesso D'Aguanno «l'uso di *gli* al posto di *le* e del *ci* attualizzante [...] nelle scrizioni *ci ho*, *c'hai* o anche in quelle unverbate *ciò*, *ciai* ecc.» (p. 275; invero per altri la grafia *ciò* 'ci ho' è substandard popolare); *che c'entra*, ma da ritenere errato «nello scritto più trascurato, in forme agglutinate come *Che centra?*» (pp. 243 e 90); le dislocazioni a sinistra e a destra (pp. 237, 275), quali per esempio *a me mi piace* (frasi «di solito stigmatizzate nell'insegnamento scolastico, sono molto frequenti nel parlato», sottolinea Lubello, pp. 88, 126); le frasi scisse (pp. 237, 245-246, 275; Lubello, p. 124), per esempio *È lui che mi ha chiamato!*; il tema sospeso (pp. 237, 246), a proposito del quale D'Aguanno precisa poi che è «ritenuto ancora non accettabile nell'uso scritto standard» (p. 275; cfr. Lubello, p. 125); il pronome soggetto *te* 'tu', per esempio *Questo lo dici te*, *Te che ne sai?*, *Se te dici che...* «nell'uso di Firenze, di Roma e del Nord» (p. 240), e poi *l'hai preso te* nell'italiano di Roma (analisi di D'Aguanno, p. 253), e prima nell'analisi di Lubello («*Te* soggetto: una forma in espansione» p. 82), «originariamente soprattutto di Firenze, di buona parte della Toscana e di Roma», es. *lo capisci anche te* (Lubello, p. 82 e riquadro p. 83); il pronome *gli* 'loro' (pp. 242, 84), ma «l'uso per il femminile sing. [*gli* 'le, a lei'] non è ancora ritenuto accettabile nello scritto mediamente formale, anche se *gli* per *le* passa pressoché inosservato nel parlato colloquiale» (D'Aguanno, p. 242), «*gli* per *le* è sentito come tratto di una varietà bassa» (Lubello, p. 85); anche «alcuni frequenti usi ipercorretti di *le*» per 'a lui', 'a loro' (p. 242) sono giudicati errati; il «frequente impiego dell'indicativo al posto del congiuntivo nelle frasi complete, fenomeno da confinare ancora nel registro colloquiale» (D'Aguanno, p. 244), e più avanti si conferma «l'uso colloquiale dell'indicativo al posto del congiuntivo nelle interrogative indirette *se ci sono o li ha già presi*» (p. 276) (ma con qualche incertezza e contraddizione riguardo al valore del congiuntivo nell'analisi di Lubello, pp. 93, 97, 116: cfr. più avanti § 10.2); accettabili sono anche certi «neologismi-prestiti» (*post*, *postare*, *screenshot*, *selfie*, *social*, *youtuber*) e «neologismi semantici» come *piuttosto che* (D'Aguanno, p. 248; ma cfr. supra §. 3.2 sub iv).

5.1. Oggetto preposizionale dislocato

Riguardo alle dislocazioni a sinistra con oggetto preposizionale pronominale, si ricorda opportunamente, secondo quanto a suo tempo chiarito da Monica Berretta, che il costrutto non è marcato diatopicamente essendo non solo dell'italiano centro-meridionale ma anche dell'italiano settentrionale, per es. *A me non mi invita mai nessuno*, *A te chi ti ha invitato?* (Lubello, p. 108). E poi: «l'accusativo preposizionale, tratto sintattico tipico delle varietà regionali centro-meridionali e riconducibile al sostrato dialettale, è risalito verso il neostandard soltanto con l'uso nelle dislocazioni a sinistra e a destra, in particolare se l'oggetto è costituito da un pronome: per esempio, in frasi

come *A me non mi hanno chiamato, A lui l'hai ringraziato?, A loro non li costringe nessuno, A lei non l'hanno fatta pagare*» (D'Aguanno, p. 246).

5.2. Congiuntivo imperfetto nelle indipendenti: verso la ristandardizzazione

Sul valore modale del congiuntivo nelle frasi principali Lubello si sofferma a proposito del congiuntivo imperfetto, marcato diatopicamente e «non ancora ammesso» ma in risalita:

Tra gli usi attuali non ancora ammessi nell'italiano standard, ma certamente in risalita [è] da segnalare: [...] il congiuntivo imperfetto invece del presente in frasi principali che hanno valore esortativo (*Andasse a quel paese!, Parlasse pure!, Ci pensasse lui!*), regionalismo (romano e meridionale) che si è via via diffuso anche in Toscana e a Nord e sta risalendo, da tratto substandard marcato diatopicamente, verso il neostandard (pp. 97-98).

E poi: «*Congiuntivo imperfetto*: si diffonde risalendo verso il livello neostandard della lingua un fenomeno proveniente da una varietà regionale, segnatamente centro-meridionale: l'uso del congiuntivo imperfetto nelle esortazioni, come, per esempio, nelle frasi imperative *Chiamasse lui!* 'che chiami', *Lo facesse lui!* 'lo faccia lui!' ecc., che peraltro aggiunge all'ordine espresso dal verbo un valore polemico» (Lubello, pp. 244-245), e un ulteriore es. di cronaca sportiva «*e che andasse lui a scuola d'italiano*» (p. 245).

A proposito dell'italiano regionale di Napoli (D'Aguanno, pp. 253-254) si ricorda poi che l'«uso del congiuntivo imperfetto al posto del presente congiuntivo nelle esortazioni [...] è un tratto che [...] si sta facendo strada anche nell'uso mediamente formale: *venisse* 'venga'» (p. 254).

6. Fonetica

Il capitolo sulla Fonetica (Maturi, pp. 43-70) è prevalentemente orientato sulla fonetica articolatoria con i riferimenti essenziali alla fonologia (un tecnicismo assente, così come fonema) riguardo al «valore distintivo» (p. 51) dei «foni» o suoni (p. 43) nelle «coppie minime» (p. 51), distinti dalle «lettere» dell'alfabeto (p. 43), e dai simboli dell'alfabeto fonetico internazionale (pp. 44, 48, 53, 61, 62). Ed è ricco di osservazioni di prima mano.

6.1. Elisione nel parlare veloce

Particolarmente interessante è per es. il riferimento all'**elisione nel parlare veloce**: «Nel parlato, soprattutto quello informale, [...] si osservano casi di elisione che assolutamente non sono previsti dalla norma e che possono

colpire qualsiasi vocale finale [atona] che sia seguita da altra parola che inizi per vocale» (p. 59), per es. *hai pres' il pane?, Il Papa è partito > il Pap'è partito, ma il papà è partito*. «Il fenomeno, benché non standard, è talmente diffuso che la sua assenza produce l'effetto di un parlato poco naturale» (p. 59).

6.2. Prevedibilità della pronuncia piana

Riguardo alla prevedibilità dell'accento tonico in italiano, si ricorda che l'italiano non è una lingua ad accento fisso, come il francese, il polacco o l'ungherese: «la posizione dell'accento tonico in italiano standard, [...] è libera e dunque non prevedibile in base alla struttura sillabica della parola» (p. 66), da qui si spiegano i «frequentissimi [...] spostamenti di accento soprattutto nei prestiti dall'inglese», per es. nel caso dello sdrucchiolo *mànagement*, «impropriamente pronunciato [piano] con la seconda sillaba tonica *manàgement*», o nel caso dello sdrucchiolo *pèrformance* come «in Italia viene pronunciato nella grande maggioranza dei casi» (p. 70) rispetto alla pronuncia piana dell'inglese *perfòrmance*.

Sebbene ad accento libero, in alcuni casi l'accento è però prevedibile, come in latino in cui l'accento cadeva sulla penultima sillaba se essa era “pesante”. Così in italiano nei trisillabi e polisillabi, la parola è piana se la penultima sillaba è chiusa, ovvero “pesante”, e l'accento non può stare sulla terz'ultima (fatto che chiamiamo «Regola-2 nascosta»): per es. *con.tèn.to*, *ris.pòs.ta*, *com.pàr.sa*, con la sola eccezione di poche voci (*màn.dor.lo*, *à.ris.ta* ma anche *a.ris.ta*), *pò.liz.za*, e di alcuni toponimi (per es. *Lè.pan.to*, *Ò.fan.to*, *Ò.tran.to*, *Tà.ran.to*) (cfr. Paria 1870: 334-335; Trombetti 1918: 12 § 15; Malagoli 1946: 41-44; Devoto, Massaro 1952: 19; Serianni 1988: § 173; Muljačić 1972: 103-104; Mioni 2001: 186 e nota 44).

Stando così le cose, il piano *manàgement* [ma'nadz.ment] si rivela prodotto dalla «Regola-2» nascosta in quanto pronuncia adattata alla struttura fonologica dell'italiano. Lo sdrucchiolo *pèrformance* ['pèrformans] a sua volta si configura un caso di ipercorrettismo, data in questo caso la coincidenza dell'inglese *perfòrmance* con la Regola-2 delle parole piane “pesanti” dell'italiano, prevalendo invece la tendenza della [Regola-1] dell'accento sdrucchiolo proprio dell'inglese.

6.3. L'eccezione delle brevi tronche e il raddoppiamento fonosintattico

«In italiano standard – ricorda Maturi – la lunghezza delle vocali è regolata da un meccanismo automatico che rende lunghe tutte le vocali toniche, cioè accentate, che si trovino in una sillaba aperta, ossia che termina per vocale» (p. 51), es. /'pa:la/, negli altri casi è breve es. /'pan.ka/. «Fanno eccezione – si legge ancora – le sillabe toniche finali di parola, che sono sempre

brevi, come in *papà*, che quindi ha due vocali brevi» (p. 51). Ma tale «eccezione» (in realtà pseudo-eccezione) andava subito collegata col fenomeno della «coarticolazione» (p. 52) o «raddoppiamento fonosintattico» (pp. 53-55), che ha luogo «ogni volta che una parola tronca terminante in vocale è seguita, all'interno dello stesso sintagma, da una parola iniziante per consonante» (p. 55). E andava quindi esplicitato che la vocale tonica finale trovandosi in sillaba chiusa è – senz'alcuna eccezione – breve.

6.4. Un pò di grafia

Nel capitolo sulla fonetica non c'è alcun cenno alla grafematica (il termine è assente) né alla ortografia. Alla grafia si fa invece cenno nel cap. 6 a proposito di *ciò* 'ci ho' («la grafia è instabile» p. 237), di «alcune grafie» che «oscillano tuttora» quali *ciliég(i)e*, *provinc(i)e* (p. 240), di grafie marcate diastematicamente quali *Che *centra?* proprio dello «scritto più trascurato» (p. 243), e in genere nel capitolo sull'italiano popolare (pp. 258-259); nel capitolo sull'«interlingua» adoperata dai «nuovi italiani» (pp. 278-280), nel paragrafo sulle «scritture digitali informali» (pp. 273-277) con «grafie substandard» (pp. 274-275).

Considerare «substandard» però «l'uso dell'apostrofo [*recte*: del segnacento] in sostituzione dell'accento [*recte*: dell'apostrofo etimologico], come in *pò* al posto di *po'*» (p. 274), non è invero molto giustificato. Il sintagma *un pò* (con segnacento come in parola tronca, data la pronuncia tronca /um'po/ e non già piana */'umpo/), è infatti diffuso in scritture mediamente formali e professionali, ed è da ritenere grafia in risalita nel neostandard, a non voler ricordare tale uso in scrittori come Salgari, Campana, Sciascia.

7. Morfologia e Allomorfia

A proposito dell'«allomorfia» (p. 73), si legge: «le trasformazioni di morfemi grammaticali possono dipendere da condizioni fonetiche [*recte*: morfologiche], come, per esempio la consonante occlusiva velare che diventa palatale [*adde*: davanti al morfema pl. -i] (*amico* al plurale *amici*)» (p. 73). Ovvero nel caso di *amico* /a'mik-o/ al pl. *amic-i* /a'mitf-i/ si tratta di allomorfia della base *amik-* / *amitf-* dinanzi al morfema sing. / pl. -o / -i; se si trattasse di allofonia della base, /k/ dovrebbe diventare sempre affricata dinanzi a /i/, il che non ha luogo, per es. *chiaro*, **ciaro*, ecc.

Il fatto che «la nasale del prefisso *in-* (*indicibile*, *indecente*) [...] si può assimilare parzialmente o completamente (*irrazionale*, *impossibile*, *illeggibile*, ecc.» (p. 73) costituisce invece a un tempo un caso di «allomorfia» con conseguente presenza di «allomorfi» e di allofonia ovvero di varianti combinatorie, con assimilazione della consonante del morfema {*in-*}.

8. Participi passati e aggettivi

«Il participio passato, oltre a vari usi verbali, viene facilmente rianalizzato come aggettivo» si legge a p. 95. In effetti l'opposizione è anche dimostrata dal diverso uso degli ausiliari, così nel caso, per es., della coppia *aperto* e *chiuso* agg. (con *essere*) e part. pass. (con *avere*), come emerge dalla seguente esemplificazione:

Agg.: *L'ufficio è aperto* (*è molto aperto), *non è ancora aperto*, *è aperto fino alle 13* vs Part. Pass.: *L'ufficio l'hanno appena aperto ora*, *l'ufficio ha aperto (ora)*, *è stato appena aperto*, *resta ancora aperto*.

Agg.: *L'ufficio è chiuso* (*è molto chiuso), *è ancora chiuso* vs Part. Pass.: *L'ufficio ha chiuso (ora, alle 13, definitivamente)*, *ha chiuso e verrà trasferito*, *è stato chiuso (definitivamente)*.

9. Tipologia sintattica delle «dipendenti»

Rispetto alla analisi sintattica tradizionale, le «dipendenti» (Lubello, p. 119) o «subordinate» (pp. 109, 113, 114, 115, 116, 120) sono ora opportunamente classificate in:

(i) «argomentali» (pp. 115-116): «soggettive», distinte dalle «completive» («oggettive», «oblique» o «indirette» all'infinito), a loro volta «affini» ma distinte anche dalle «interrogative indirette»;

(ii) «non-argomentali o circostanziali o avverbiali» (pp. 115, 118-120) e

(iii) «relative» (pp. 115, 117-118) sia «appositive o esplicative» che «limitative o restrittive».

Notevole anche il paragrafo sulla tipologia delle «frasi marcate» (pp. 121-126), bistrattate dalla grammatica tradizionale, «relegate a tratto di substandard» (p. 126), non solo i vari anacoluti ma anche le dislocate dell'italiano neo-standard «stigmatizzate» (p. 88) come ridondanze, per es. *a me mi piace*, o il «dativo etico» *il piccolo non mi mangia più* (p. 89) o l'uso «intensivo» *il mi bevo, mi faccio una birra* (pp. 92, 89).

10. Il congiuntivo

10.1. Il congiuntivo semantico nelle indipendenti

Riguardo al problema teorico della caratterizzazione del congiuntivo, è ormai pacifico – ma non ancora nella scuola – che il congiuntivo nelle frasi

indipendenti ha valore semantico, indicando una modalità, laddove nelle frasi dipendenti è solo un modo privo di valore semantico.

Una tra le tante prove è costituita dalle concessive, per es. *Volevo invitarlo anche se mi era antipatico* (p. 119) perfettamente equivalente nella semantica a *Volevo invitarlo sebbene mi fosse [o: era] antipatico*, il congiuntivo in questo caso segnalando solo una differenza diafasica di maggiore formalità.

Sul congiuntivo nelle frasi principali si torna a proposito della «Modalità volitiva» con esempi manzoniani, in frasi (i) «esortative: *Non ci scappi, padre riverito*»; (ii) «desiderative o ottative: *Voglia il cielo che sia così*»; (iii) «concessive: *Vada la roba; ma almeno siamo in salvo*» (Lubello, p. 111).

Il congiuntivo (iv) dubitativo è invece collocato nella «Modalità esclamativa» e interpretato diversamente: «Con alcuni introduttori [...] l'esclamativa funge quasi da subordinata di una reggente sottintesa: *Che debba essere sorteggiato proprio io!*» (p. 111).

10.2. Congiuntivo nelle dipendenti

Quanto al congiuntivo nelle dipendenti, l'analisi teorica sembra invece un pò contraddittoria. Da un lato si sostiene nel solco della tradizione che «l'indicativo e il congiuntivo rispondono rispettivamente ai modi della certezza e realtà (o a come l'evento viene presentato) e dell'ipotesi, dell'incertezza, fino all'impossibilità» (Lubello, p. 93). Dall'altro si fa presente – in un'ottica più moderna – che «Di fatto la scelta del modo è più complessa, perché ci sono valori determinati pragmaticamente o da scelte di registro (*crediamo che Dio esista/esista*) o da condizioni sintattiche (quando, per esempio, il congiuntivo segnala la subordinazione)» (p. 93). E più avanti: «nei modi verbali c'è debolezza, ma non scomparsa, del congiuntivo, specie nelle complete, in cui si usa sempre più frequentemente l'indicativo» (p. 97).

A proposito delle «ipotetiche» e dei «due tipi di periodo ipotetico» (Lubello, p. 119), si fa presente che nel «periodo ipotetico della possibilità e della irrealtà», «nel parlato colloquiale e familiare è frequente l'indicativo imperfetto tanto nella protasi quanto nell'apodosi [...] *Se non ero pronto nei riflessi, succedeva una tragedia!*» (p. 120).

E sullo stesso tono: «frequente impiego dell'indicativo al posto del congiuntivo nelle frasi complete, fenomeno da confinare ancora nel **registro colloquiale**» (D'Aguanno, p. 244).

Ma prevalente sembra l'atteggiamento tradizionalista e neo-puristico, quando si sostiene che «l'imperfetto indicativo è impiegato [...] anche in usi non sempre ammessi, modali più che temporali, in cui esprime non fattualità: uso ipotetico (*Se venivi, me lo dicevi [...]*)» (Lubello, p. 97); uso invero del neo-standard.

A proposito delle «Interrogative indirette» (Lubello, p. 116) ritorna ancora l'atteggiamento contraddittorio:

«Il congiuntivo non è obbligatorio: *Gli domandai dove aveva trovato quel libro*. L'oscillazione tra i due modi rimanda a una scelta di registro o di contesto (diverso grado di certezza e di oggettività ecc.), pur essendoci alcune condizioni favorevoli all'uso del congiuntivo, come la presenza di una reggente negativa (*Non so come sia potuto succedere*)»;

«La costruzione implicita dell'interrogativa indiretta accentua la connotazione dubitativa (*Mi chiedevo dove rifugiarmi con quel tempaccio*)».

«L'uso del congiuntivo al posto dell'indicativo dà alla frase relativa diverse sfumature di significato [...]; si parla, in questi casi, di "relative improprie" in quanto assumono il valore di altre subordinate non argomentali: *Rispondere a chi (= se qualcuno) dovesse reclamare*» (p. 117): il valore ipotetico va qui attribuito al *se* e non al congiuntivo in quanto tale.

11. Punteggiatura

Quanto all'uso della punteggiatura – che rientra naturalmente nella sintassi e non, come si riteneva tradizionalmente, nella ortografia –, si sostiene in un'ottica neo-puristica che la «virgola tematica leggera» è «grammaticalmente non corretta» (Lubello, p. 128), es. *la carta<,> brucia*, oppure *Il professore<,> spiegò con molta chiarezza senza mai fermarsi*: «in un testo scritto tale separazione non è consentita» (p. 127). In realtà, la virgola tematica è frequente da parte di autori illustri o in testi formali.

Invece è ammessa, con qualche "dispiacere" («pur contravvenendo alla norma» p. 128), la stessa virgola col «soggetto molto lungo», ovvero col "soggetto pesante", in testi giornalistici e burocratici (p. 128).

12. Lessico: formazione delle parole

Come si apprende nel cap. 5 (Piro, pp. 183-223), il lessico di una lingua è costituito *a)* da una componente «ereditaria» (p. 200) ovvero "patrimoniale", derivante nel caso specifico dal latino lingua-madre e *b)* dai «neologismi» (p. 188; anche D'Aguanno, p. 248), in accezione ampia, definiti «occasionalismi» (p. 188) se destinati a scomparire in un breve lasso di tempo.

I «neologismi» (in accezione ampia) sono a loro volta distinti in neologismi di tipo *b-1)* «endogeno» (p. 188) ovvero neoformazioni (ma il tecnicismo è assente), e neologismi di tipo *b-2)* «esogeno» (p. 188) (nello stesso capitolo a p. 200 il termine «neologismi» è adoperato anche in accezione ristretta. E così pure da Lubello, p. 268: la «neologia derivativa tramite affissazione e composizione» è opposta ai «prestiti» o «forestierismi»).

I «neologismi esogeni» (*b-2)* sono costituiti a loro volta dai «prestiti» e dai «calchi» derivanti da

(i) i dialetti: «dialettismi» p. 202, per es. *sconoscere* 'ignorare' (Lubello, p. 95; cfr. De Mauro 2000, Serianni-Trifone 2019, GDLI s.v.);

(ii) il latino scritto: latinismi, definiti con enfasi «latinismi colti» (pp. 39, 200, 310, ecc.) o «cultismi»;

(iii) altre lingue (p. 188), con una ricca esemplificazione (pp. 205-217) di grecismi, gallicismi, francesismi, provenzalismi, germanismi, tedeschiismi, anglicismi (inglese e anglo-americano o «inglese americano» pp. 211-212), castiglianismi-«ispanismi» e lusismi, slavismi, orientatismi (arabismi, neoislamismi, turchismi, persianismi, ebraismi, indianismi, sinismi o cinesismi, nipponismi), esotismi.

La componente dei «neologismi endogeni» o neoformazioni è quindi illustrata nell'ottica della *Wortbildung* o «formazione delle parole» (p. 189), analizzando i processi: (a) di «derivazione (morfologica)» (p. 189), distinta in (a-i) «suffissazione» (pp. 189-192, per es. *sincron-ico* p. 194), (a-ii) «alterazione» (pp. 192-193), (a-iii) «prefissazione» (pp. 193-194), (a-iv) «verbi parasintetici» (p. 194); (b) di «composizione» (pp. 195-198), e (c) altri («sigle-acronimi» p. 199, «accorciamenti» p. 199, procedimento di «retroformazione» e di «conversione» p. 199, e «parole macedonia» p. 200 o, con sinonimi qui assenti, incroci o blend(s), per es. «*emoti[onal] X [i]con*» p. 129 nota 5, «*Pol[izia] X fer[roviaria]*» p. 199).

12.1. Non esistono *rubatori* ma solo *ladri*

Quanto alle «regole di formazione delle parole» (p. 190), ci si sofferma sul fenomeno del «blocco della derivazione» con l'es. *rubatore*, «che in italiano non esiste: sebbene sia una parola italiana possibile, costituita dalla base di *rubare* più il suffisso *-tore*, indicante chi compie un'azione, non si è mai formata né se ne è sentita la necessità perché l'italiano ha già *ladro* per esprimere lo stesso concetto» (p. 190). L'esempio è implicitamente tratto da Iacobini (2010-2011) ed è utilizzato soprattutto nell'ambito della morfologia dell'inglese (cfr. per tutti Booij, Lehman, Mugdan 2000-2004: I, 303-311: in ingl. c'è *to steal* 'rubare' ma non il potenziale **stealer* 'rubatore' in quanto esiste già *thief* 'ladro').

In realtà, il nostro *rubatore* è ben documentato nella storia della lingua italiana. La «regola del blocco», quale tendenza del lessico verso l'economia, utilizzata dai morfologi (cfr. Scalise 1994: 222-225 § 8.7, e Scalise 1995: 511-513), per spiegare un possibile ma non attestato derivato, non vale nel caso di *rubatore*. Sulla scorta della *BIZ* (*Biblioteca Italiana Zanichelli* 2010) *rubatore* / *rubatori* risulta infatti attestato soprattutto tra il '300 e il '500:

– nel '300: Dante (2 ess.), Giordano da Pisa, Dino Compagni, Boccaccio (5 ess.), Giovanni Villani (4 ess.), Matteo e Filippo Villani (5 ess.), Iacopo Passavanti («rubatore di strade», «rubatori di mare»), Antonio Pucci (2 ess.), *Esopo toscano* (3 ess.);

- nel '400: Bernardino da Siena, Giovanni di Paolo Morelli, Matteo Palmieri, Luigi Pulci, Giovanni Sabadino degli Arienti;
- nel '500: Pietro Bembo, Leonardo da Vinci, Ludovico Ariosto, Francesco Guicciardini, Giovanni Battista Ramusio (4 ess.), Matteo Bandello, Tommaso Costo;
- nessuna attestazione nel '600 e nel '700;
- residui nell''800 (Massimo D'Azeglio: «rubatore di strade»);
- nel '900 Gabriele D'Annunzio (8 ess.).

Il s.f. *rubatrice* è documentato con 2 ess. (Boccaccio nel 1342 e G.B. Marino nel 1623).

Costante è invece la vitalità di *ladro* e *ladra*: da Cecco Angiolieri e Brunetto Latini fino a D'Annunzio (1421 ess. totali).

La «regola del blocco» utilizzata dai citati morfologi per spiegare un possibile ma non attestato derivato, non è valida nel caso di *rubatore*.

Il problema nel caso specifico non è insomma quello della impossibilità derivazionale di *rubatore*, attestato nell'italiano antico, ma piuttosto quello di spiegarne la differenza semantica rispetto a *ladro* – *rubatore* (a viso aperto) vs *ladro* (nascosto) – che ha eliminato il sinonimo e ne ha determinato la scomparsa nell'italiano corrente, tanto da non apparire più nei correnti dizionari dell'uso moderno.

12.1.1. Laziale vs romano

Un esempio di “blocco (semantico) della derivazione” potrebbe essere invece il seguente. Come è noto, gli abitanti di una regione, come la Sicilia, si indicano col derivato *siciliani*, e i catanesi sono quindi *siciliani*, così come gli abitanti di una regione quale il Piemonte si chiamano *piemontesi* e i torinesi sono quindi *piemontesi*.

Gli abitanti del Lazio si chiamano allora *laziali* e i *romani* sarebbero quindi *laziali*. In realtà però i romani ‘abitanti di Roma’ non si definiscono *laziali*, che percepiscono negativamente (*laziali* sono caso mai i ‘tifosi della Lazio’). A questo punto manca un iperonimo indicante tutti gli abitanti della regione Lazio, Roma compresa. La lingua dispone di una forma analitica come ‘abitanti del Lazio’, il derivato **laziale* ‘abitante di Roma’ essendo «bloccato» dall'esistenza di *laziale* nell'accezione restrittiva di ‘abitante del Lazio, escludendo Roma’.

Il tutto in parallelo con quanto indicato nel De Mauro (2000):

Laziale: TS ling. non com., insieme di dialetti diversi dal romanesco, e cioè umbro-reatini, maremmani, abruzzesi e campani, in quanto parlati in aree inserite nella regione amministrativa del Lazio, dialettologicamente del tutto eterogenea (s.v. *laziale* sub 2);

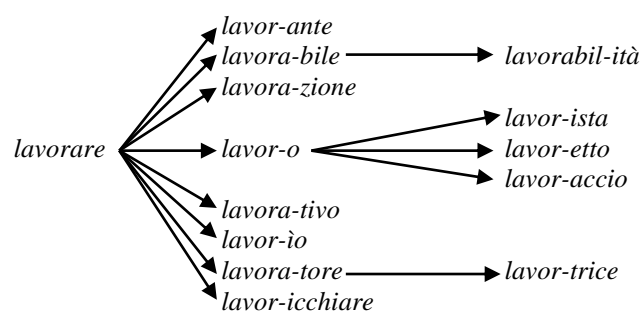
Romano: nativo o abitante di Roma moderna (s.v. *romano*¹ sub 1b);

Romanesco: dialetto della Roma medievale e moderna, di forme inizialmente prossime al napoletano, poi, a partire dal tardo Quattrocento e dopo il sacco e

lo spopolamento della città nel 1527, progressivamente toscanizzato, anche per la forte presenza di un superstrato precocemente italofono, fino ad assumere (in avanspettacolo, cinema e nell'uso) forma e funzione di variante popolaresca dell'italiano comune (s.v. *romanesco* sub 2).

12.2. Paradigmi di derivazione “a stella” e “a catena”

Opportunamente nello stesso capitolo sul lessico (p. 191) si ricorda che i derivati morfologici di una lingua sono organizzati o «a ventaglio» (ovvero potremmo dire “a raggiera” ovvero “a stella”) o «a cumulo» (ovvero “a catena”), ma anche combinando i due criteri, come nel caso di *lavorare*, illustrato nella figura seguente:



12.3. Confissi

Gli Autori dovendo illustrare i «composti neoclassici» (Piro, pp. 194-196, Lubello, p. 79), per es. *macro-economia*, *olig-archia*, *auto-analisi*, *antinebbia* ecc., ricorrono ai termini miglioriniani «prefissoide» e «suffissoide», che senza essere errati non sembrano però una scelta molto felice, rispetto al più moderno e coerente «confisso», usato peraltro altrove nel volume (una volta da D’Aguanno, p. 265). «Prefissoide» e «suffissoide» fanno infatti immancabilmente pensare a processi di formazione di derivazione e non di composizione, come sono peraltro alla fine denominati i «composti neoclassici» con tali «elementi formativi».

L’elemento formativo *anti-* ‘contro’ di origine greca, per es. *antiscivolo* (p. 193), *antinebbia* (p. 194), non andrebbe inoltre classificato come «prefisso», ma piuttosto come «confisso» perché cambia la categoria del lessema con cui si combina. E come si legge nel testo, «di massima i prefissati mantengono la stessa categoria grammaticale della base. [...] Fanno eccezione [...] i prefissati con *anti-* e *inter-*, che, premessi a nomi, possono formare aggettivi» così nel caso di *bande antiscivolo*, *centro interfacoltà* (p. 193). E senza dire che i prefissati comportano la presenza della “testa” morfologica a destra, che manca invece nei pseudo-prefissati con *anti-*. Classificando *anti-* e *inter-* come confissi si farebbe a meno di ricorrere alla nozione di «eccezione» che è sempre

un tallone d'Achille per una teoria. In realtà, *anti-* e *inter-* danno luogo a composti neoclassici, «esocentrici» (p. 198), ovvero senza «testa» morfologica (p. 197).

En passant, l'*anti-* 'contro' (confisso greco) va distinto dall'omonimo-omofono *anti-* (confisso invece di origine latina, p. 194) col duplice valore di 'davanti' per es. *anticamera*, *anticucina*, e di 'prima' per es. *antivigilia*.

I composti, oltre ad essere esocentrici, es. *lavastoviglie*, possono anche avere «due teste», es. *cassapanca* (p. 198), ed anche *cacciabombardiere* 'aereo adatto alla caccia e al bombardamento' (p. 197).

«Alcuni prefissi», si legge ancora (ma anche in altri testi e dizionari), «sono diventati autonomi, [...] *ex* usato come sostantivo (*Ho incontrato il mio ex*)» (pp. 193-194); e ancor prima: «*ex*, da prefisso viene usato anche da solo (*la sua ex*)» (Lubello, p. 75). In realtà si tratta di abbreviazione o «accorciamento» (pp. 199, 76) del composto *ex*[-ragazzo], *ex*[-marito], così come *auto*[bus].

Riferimenti bibliografici

- Berruto, Gaetano – Cerruti, Massimo (2017), *La linguistica. Un corso introduttivo*, Torino, Utet Università.
- Booij, Geert – Lehman, Christian – Mugdan, Joachim (eds) (2000-2004), *Morphologie / Morphology. Ein internationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung / An International Handbook on Inflection and Word formation*, 2 voll., Berlin, Walter de Gruyter.
- De Mauro, Tullio (2000), *Dizionario della lingua italiana*, Torino, Paravia (*Nuovo De Mauro* online <https://dizionario.internazionale.it/>).
- Devoto, Giacomo – Massaro, Domenico (1952), *Grammatica italiana per la scuola media*, Firenze, La Nuova Italia.
- GDLI: *Grande dizionario della lingua italiana*, fondato da Salvatore Battaglia, diretto da Giorgio Barberi Squarotti, 24 voll., Torino, Utet, 1961-2009.
- Graffi, Giorgio – Scalise, Sergio (2013), *Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica*, Bologna, il Mulino (1ª ed. 2002).
- Iacobini, Claudio (2010-2011), *Formazione delle parole*, in Raffaele Simone (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, codiretta da Gaetano Berruto e Paolo D'Achille, 2 voll., Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, I, pp. 513-514 (online [www.treccani.it/enciclopedia/formazione-delle-parole_\(Enciclopedia-dell'italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/formazione-delle-parole_(Enciclopedia-dell'italiano)/), ultima consultazione: 11.04.2020).

- Malagoli, Giuseppe (1946), *L'accentazione italiana*, Firenze, Sansoni, 1968².
- Mioni, A. Alberto (2001), *Elementi di fonetica*, Padova, Unipress.
- Muljačić, Žarko (1972), *Fonologia della lingua italiana*, Bologna, il Mulino.
- Paria, Giuseppe (1870), *Grammatica della lingua italiana*, 9^a ed., Torino, Marietti – Milano Boniardi-Pogliani.
- Scalise, Sergio (1994), *Morfologia*, Bologna, il Mulino (2^a ed. 2002).
- Scalise, Sergio (1995), *La formazione delle parole*, in Lorenzo Renzi – Giampaolo Salvi – Anna Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. 3 *Tipi di frasi, deissi, formazione delle parole*, Bologna, il Mulino, pp. 469-514, 580-582 (2^a ed. 2001, pp. 473-516, 578-587).
- Serianni, Luca (1988), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, con la collaborazione di Alberto Castelvetti, Torino, Utet (2^a ed. 1991; ried. 1997 con il titolo *Italiano*, Milano, Garzanti).
- Serianni, Luca – Trifone, Maurizio (2018), *Nuovo Devoto-Oli. Vocabolario dell'italiano contemporaneo 2019*, Milano, Mondadori Educational.
- Sgroi, Salvatore Claudio (2010), *Per una grammatica «laica». Esercizi di analisi linguistica dalla parte del parlante*, Torino, Utet.
- Trombetti, Alfredo (1918), *Grammatica italiana ad uso delle scuole*, Milano-Roma-Napoli, Società Editrice Dante Alighieri.
-

Riflettere sui dati. A proposito di *L'istruzione in Italia* (Bologna, il Mulino, 2019)

ROBERTA CELLA

Thinking on data. About *L'istruzione in Italia* (Bologna, il Mulino, 2019)

Starting from the *Rapporto sulla popolazione. L'istruzione in Italia* by the Associazione italiana per gli studi di popolazione - Società italiana di statistica, edited by Gustavo De Santis, Elena Pirani e Mariano Porcu (Bologna, il Mulino, 2019), this paper focuses on some relevant issues, such as the decrease of the school-age population, funding, geographical disparities, the quality of education, education as individual and social investment.

Partendo dal *Rapporto sulla popolazione. L'istruzione in Italia* dell'Associazione italiana per gli studi di popolazione - Società italiana di statistica, a cura di Gustavo De Santis, Elena Pirani e Mariano Porcu (Bologna, il Mulino, 2019), il contributo mette a fuoco alcuni temi rilevanti: la decrescita della popolazione in età scolare, i finanziamenti, le disparità geografiche, il rapporto tra quantità e qualità della formazione, e l'istruzione come investimento sia individuale sia collettivo.

ROBERTA CELLA (roberta.cella@unipi.it) insegna Linguistica italiana e Storia della lingua italiana all'Università di Pisa e ha lavorato in precedenza all'Opera del Vocabolario italiano - Istituto del CNR di Firenze. Si è occupata di grammatiche scolastiche nella *Storia dell'italiano scritto* (vol. IV) e in altri contributi apparsi in riviste e in miscellanee; insieme a Matteo Viale condirige la rivista «Italiano a scuola».

Uno sguardo d'insieme al complesso del sistema formativo italiano, basato su dati interrogati con intelligenza, è indispensabile per capire a che punto siamo e verso dove stiamo andando, e quindi per impostare in scienza e coscienza l'agire didattico da un lato, e dall'altro per formulare critiche e avanzare proposte con cognizione di causa. Al fine ci soccorre il volumetto (pp. 170, bibliografia e note comprese) *L'istruzione in Italia* di Gustavo De Santis, Elena Pirani e Mariano Porcu, in ordine di tempo l'ultimo *Rapporto sulla popolazione* che l'Associazione italiana per gli studi di popolazione (AISP), sezione della Società italiana di statistica (SIS), pubblica a cadenza biennale, dedicandolo ogni volta a un tema diverso.

Gli otto capitoli del *Rapporto* affrontano temi centrali e caratterizzanti il complesso della formazione. Il quadro generale iniziale (cap. 1, pp. 9-28) mette a fuoco i tre nodi strutturali che improntano l'istruzione in Italia: le risorse (quasi esclusivamente pubbliche e distribuite in maniera decrescente dalla primaria all'università), le peculiarità storico-culturali (il dominio del pubblico, la propensione alle politiche inclusive, il permanere di una bassa diffusione della formazione universitaria), le caratteristiche del corpo docente (in larga misura femminile e in media più anziano degli altri Paesi OCSE). Seguono analisi puntuali sull'evoluzione della popolazione scolastica (cap. 2, pp. 29-41), sulla mobilità degli studenti universitari (cap. 3, pp. 43-58), sul rendimento scolastico così come misurato dalle indagini PISA (cap. 4, pp. 59-81), sulla correlazione tra livello di istruzione e altri dati demografici, quali quelli relativi alla salute, alla fecondità, alle dinamiche familiari, alla mobilità territoriale (cap. 5, pp. 83-104), sulla presenza di studenti stranieri (cap. 6, pp. 105-122), sulle differenze strutturali legate alle specificità geografiche (cap. 7, pp. 123-139), sulla redditività dell'investimento in istruzione (cap. 8, pp. 141-158).

La fotografia della situazione attuale, basata su dati rilevati nel 2015-2016, non rinuncia mai a tracciare anche andamenti di medio periodo, per mostrare come si sia arrivati all'assetto presente e verso dove ci si stia muovendo. Al proposito, sono illuminanti le stime sull'evoluzione della popolazione scolastica (cap. 2), che rilevano come in poco più di un ventennio, dal 1982 al 2005, il gruppo dei sei-diciottenni sia passato da 11,8 milioni a 7,2 milioni (-39% circa), per risalire, seppur in misura modesta, a 7,4 milioni nel 2017 (+3,6%) solo grazie all'immigrazione: se quindi «dai primi anni '90 l'apporto esterno» ha «rappresentato l'unico elemento positivo in grado di contrastare, quand'anche debolmente e inadeguatamente, l'effetto riduttivo derivante dai processi di ricambio generazionale» (p. 33), tuttavia «nel prossimo ventennio» «l'apporto migratorio sembra destinato a dimezzarsi» e «il bilancio negativo del ricambio generazionale tenderà ad accrescersi» (p. 34). Ne conseguono previsioni catastrofiche: in assenza di significative inversioni di tendenza, dal 2018 al 2036 la popolazione d'età scolare in Italia subirà una ulteriore variazione negativa del 18% (più sensibile al Sud e nelle Isole) a

fronte di un calo del solo 2% per il complesso dei Paesi UE, oppure, al netto delle immigrazioni ipotizzabili, addirittura del 26% (pp. 35-37; si guardino i due grafici della fig. 2.3 di p. 36, con i dati comprensivi e al netto delle migrazioni, se ancora si avessero dubbi sulla necessità di sostenere il ricambio generazionale, endogeno o esogeno, in Italia). Lo scenario prefigurato si traduce in «una contrazione degli organici dei docenti, a partire dai gradi inferiori, per un totale di 55.000 posti/cattedre in dieci anni» (p. 40); con invidiabile ottimismo gli autori provano però a far intravedere delle opportunità aperte dalla «finestra demografica favorevole» (p. 41), qualora il decisore politico volesse reagire al calo demografico non diminuendo l'organico ma ristrutturando il sistema scolastico a parità di livelli occupazionali (per esempio prevedendo l'apertura delle scuole al pomeriggio e nei mesi estivi, il potenziamento delle attività extracurricolari, l'aumento degli insegnanti per classe e la riduzione del numero medio degli studenti per classe). Quel che è certo, è che senza tenere in conto i dati di realtà non si potranno prendere serie decisioni, neppure per ciò che ci riguarda più da vicino, ovvero la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti.

Il *Rapporto* ci permette poi di precisare i confini di fenomeni spesso invocati in modo approssimativo: è quanto accade riguardo al tema del finanziamento dell'istruzione. In realtà, se si misura la spesa (in Italia quasi esclusivamente pubblica) non sul Prodotto interno lordo bensì sui valori assoluti per studente, si scopre che a essere drammaticamente sottofinanziata è solo l'università, dove l'investimento medio per studente crolla al 72% della media OCSE, mentre alla primaria e alle secondarie è del 98% e del 91% rispettivamente (pp. 11-14). Certo, quella spesa media poco sotto i livelli OCSE è allocata in modi che meriterebbero un approfondimento (istintivamente possiamo pensare agli ingenti costi di manutenzione delle strutture edilizie, diffuse sul territorio in modo capillare – ed è un bene – ma troppo spesso vecchie e poco efficienti), anche perché i salari del corpo docente sono sensibilmente più bassi di quelli europei (gli insegnanti di primaria e secondaria di primo grado in Italia percepiscono il 68% dello stipendio medio di un laureato a tempo pieno e gli insegnanti delle superiori il 72%, contro l'82%, l'88% e il 93% di quanto percepiscono gli insegnanti dei Paesi europei dei tre gradi scolastici rispettivamente, cfr. p. 21). Fatto si è che il sottoinvestimento colpisce soprattutto l'università: allora poco ci meraviglia se la percentuale dei diciannovenni che accede al più alto grado di istruzione è tra le più basse dei Paesi industrializzati (il 50% circa nel 2017, a fronte del 63% della Germania e del 73% della Spagna, per non parlare dell'80% del Giappone), se i tempi di permanenza sono lunghi e i tassi di abbandono elevati (pp. 16-17), e, alla fine, se la percentuale dei trentatrentaquattrenni con laurea è notevolmente inferiore a quella della media UE (p. 25, tab. 1.2), con le inevitabili ripercussioni sulla qualità del tessuto produttivo e culturale del Paese.

Già da queste poche righe emerge quanto il *Rapporto*, con la ricchezza dei suoi numeri e la capacità di interpretarli, possa stimolare la riflessione e giovare all'intelligenza del vasto e pluriforme mondo dell'istruzione; desidero però soffermarmi su tre questioni che a mio avviso sono cruciali: le disparità geografiche, non solo tra Nord, Centro e Sud ma anche tra aree metropolitane e periferie rurali; il rendimento dell'istruzione, ovvero il bilancio tra la quantità della formazione e la sua qualità (parametri che utilmente si potrebbero intersecare con la variabile dei finanziamenti); e infine il tema dell'istruzione come investimento, sia individuale sia collettivo, e sulle sue ricadute per il singolo e per la società nel suo complesso.

1. Nord, Centro e Sud; aree metropolitane e provincia. Il tema delle disparità geografiche percorre come un filo rosso tutto il *Rapporto*; che la variabile dominante in Italia sia quella dialettica non va certo spiegato agli esperti di lingua. Vanno invece messe in rilievo due evenienze che dai dati emergono con chiarezza: in primo luogo, da qualche decennio a questa parte le disparità tra Nord e Sud lungi dall'attenuarsi stanno aumentando, con il Centro saldamente attestato in posizione intermedia; in secondo luogo, le differenze interessano anche ciascuna macroarea al proprio interno, e ribadiscono con forza la dialettica tra centro e periferia, tra aree metropolitane e provincia che tanto ha pesato nella storia nazionale e ora, per motivi diversi, torna a riproporsi.

I dati sulla mobilità degli studenti universitari sono esemplari del primo aspetto. Il flusso degli spostamenti dal Sud verso le università del Nord e, in misura minore, del Centro è aumentato nell'ultimo decennio: della coorte 2014, il 21,4% dei diplomati al Sud e ben il 24,7% dei diplomati nelle Isole si sono immatricolati in un corso di laurea triennale al Nord o al Centro (della coorte 2008 erano il 17,1% e il 13,1% rispettivamente, pp. 47-48 e tab. 3.1). Le cose peggiorano con il passaggio alla laurea magistrale: dell'ultima coorte disponibile, quella del 2011, su 100 laureati triennali al Sud 60 hanno proseguito gli studi, poco meno di 14 dei quali (pari al 23%) al Nord o al Centro, nelle Isole hanno proseguito in 58 circa, ben 20 dei quali (pari al 34,5%) al Nord o al Centro (pp. 48-49 e tab. 3.2). Le perdite si sommano alle perdite, dato che, si osservi, i laureati triennali al Nord – qualsiasi sia la loro provenienza – non si immatricolano al Sud né nelle Isole (tab. 3.2), né lo fanno i laureati al Centro se non in percentuali irrisorie (lo 0,8% della coorte 2008 e lo 0,6% della coorte 2011).

Vista così, la mobilità studentesca assume le fattezze di una «fuga» o meglio di un vero e proprio drenaggio di capitale umano dal Sud al Nord (e in misura minore al Centro), soprattutto verso Torino (Università e Politecnico), il polo milanese, gli atenei veneti (Padova e Venezia), Bologna (e in parte anche Modena e Reggio Emilia) e, in posizione più defilata, Pisa (p. 52, fig. 5.2, nella quale si dà rappresentazione grafica anche all'attrattività delle aree di-

sciplinari). Le destinazioni rivelano «una scelta strategica di emigrazione che guarda certamente il mercato del lavoro futuro» (p. 57), e che quindi risulterà decisiva per la vita dei singoli, con conseguenze drammatiche nel prossimo futuro sul tessuto sociale e produttivo del Mezzogiorno e della Sardegna. Se alla mobilità degli studenti si somma la mobilità dei laureati verso il Centro-Nord e verso l'estero, ne risulta non solo che «il Mezzogiorno negli ultimi 5 anni è stato costantemente in perdita» (p. 103), ma anche che il divario territoriale va aumentando. Il meccanismo è perverso perché si autoalimenta: i gruppi più istruiti daranno il loro apporto lavorativo diretto alle zone che già hanno un tessuto produttivo consolidato, e le zone a più basso sviluppo perderanno ulteriori competenze qualificate. Il drenaggio di capitale umano a cui si assiste si può anche leggere in termini brutalmente monetari: posto che «il costo», ovvero la spesa in larga misura a carico della fiscalità generale dello Stato, «di un diplomato è pari a circa 90.000 euro, quello di un laureato oscilla intorno a 165.000 euro (a seconda che sia laureato triennale o magistrale) e quello di un dottore di ricerca arriva a 228.000 euro» (pp. 102-103), «i circa 200.000 laureati partiti dalle regioni del Sud negli ultimi anni» (neppur considerando i diplomati che si spostano per proseguire gli studi) hanno significato «circa 30 miliardi di euro», ovvero «quasi 2 punti di PIL nazionale» (p. 104) investiti al Sud e dei cui risultati beneficiano sostanzialmente il Nord e il Centro.

Quanto al secondo aspetto, dalla descrizione della «distribuzione differenziale delle opportunità formative», misurata sulla base di indicatori che valutano la presenza del tipo di scuole in relazione alle particolarità del territorio e alla percentuale dei giovani in età scolare che vi risiedono, emerge che «l'apparente omogeneità e unitarietà» del sistema scolastico «nasconde profonde differenze, non solo a livello di macroregioni e regioni, ma anche su scala minore (provinciale)» (p. 123). Differenze che, per esempio, concernono la distribuzione delle scuole primarie (ne sono sprovvisti molti Comuni montani del Nord-Ovest e dell'Appennino centro-meridionale) o delle scuole superiori (diffuse sul territorio al Sud, ma di dimensione medio-piccola, mentre al Nord sono concentrate in pochi Comuni che servono un bacino ampio e hanno una dimensione media maggiore, e infine sono particolarmente rarefatte nel Nord-Ovest e in Abruzzo), o ancora riguardano la diffusione delle scuole primarie a tempo pieno (ben presenti in Toscana e in Emilia e nelle province capoluogo di regione al Nord, pochissimo presenti nelle altre regioni del Centro e soprattutto al Sud). Ne consegue che «riconoscere l'esistenza di queste differenze è [...] fondamentale per chiarire che le politiche dell'istruzione [...] finiscono per tradursi in micro-politiche che possono avere esiti molto diversi a seconda dei territori in cui vengono dispiegate» (p. 124); ciò vale in particolare per la «valutazione esterna che finora non è stata sempre capace di fare la tara delle differenze strutturali e

storiche», e così «rischia di creare una condizione nella quale la competizione tra diseguali finisce con lo svantaggiare gli svantaggiati» (p. 139).

2. Quantità e qualità dell'istruzione. Per decenni il problema principale in ambito formativo è stato quello di estendere l'istruzione a più ampie fasce di popolazione e per un arco temporale più lungo: la storia della scuola italiana è segnata dalla conquista progressiva, non priva di ostacoli e arretramenti, della maggioranza dei giovani all'alfabetizzazione elementare prima, poi alla scuola media unica (1940) e alla scuola media unificata (1963), fino a raggiungere, nei primi anni del secolo XXI, alti livelli di partecipazione alla scuola secondaria superiore (pp. 14-15, fig. 1.5; nella sua sinteticità, è esemplare l'evoluzione generazionale descritta alle pp. 141-143). Per quanto il problema della dispersione scolastica sia ancora vivo, specie nelle periferie delle grandi città e in alcune aree (ed è un peccato che il *Rapporto* non ne parli), non c'è dubbio che negli ultimi due-tre decenni il tema della *quantità* di istruzione sia divenuto meno urgente e abbia ceduto il passo alla riflessione sulla sua *qualità*. La questione a mio avviso non è eludibile, anche nella prospettiva di recuperare alla formazione coloro che vi si sottraggono, per ragioni di arretratezza socioeconomica o culturale o, all'opposto, perché vivono in zone geografiche che offrono occasioni di lavoro regolare anche poco qualificato: posto che l'allargamento formativo è un bene per la società nel suo complesso, di per sé non è sufficiente a garantire un avanzamento se non si coniuga con un reale miglioramento delle capacità di agire nel mondo. Il titolo di studio scade davvero a "pezzo di carta" se non corrisponde a contenuti intellettuali, cognitivi e operativi reali.

Ovviamente, il problema ancora aperto è quali indicatori diagnostici predisporre per misurare la qualità (ovvero il rendimento dell'istruzione impartita) tali da minimizzare l'effetto distorsivo che qualsiasi osservazione comporta (il rischio e la tentazione del *teaching to the test* sono sempre dietro l'angolo) e da fornire indicazioni utili per correggere la rotta.

Da un punto di vista astratto, il sistema più veritiero è probabilmente quello di valutare nel medio e nel lungo periodo gli effetti della formazione, ma richiede appunto tempi lunghi ed è viziato – come sempre – dalle condizioni ambientali in cui vivono i singoli. Nel concreto, ad oggi i tentativi di misurare la qualità sono basati su test standardizzati; i due principali, con finalità e caratteristiche diverse (pp. 61-63), sono il *Programme for International Student Assessment* (PISA), avviato nel 2001 dall'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) con indagini triennali sulle competenze raggiunte dai quindicenni in lettura e comprensione del testo, matematica e scienze, e, in Italia, le prove di italiano e di matematica dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI). Il *Rapporto* illustra i dati del primo, poco confortanti e pressoché invariati nelle rilevazioni del 2009, del 2012 e del 2015, mettendo

in evidenza l'alta percentuale di risultati insufficienti e soprattutto «la persistenza [...] di differenti prestazioni scolastiche in funzione del contesto e delle caratteristiche della famiglia di origine» (pp. 76-77), segno del molto lavoro che resta da fare per garantire a ciascuno, secondo il dettato della Costituzione, lo sviluppo del proprio potenziale indipendentemente dalle condizioni di partenza.

3. L'istruzione come investimento individuale e sociale. Se studiare comporta dei costi, tanto individuali quanto collettivi, è opportuno chiedersi se e quanto essi convengano. Nonostante i calcoli necessari per stabilire il rendimento di ogni anno aggiuntivo di istruzione siano oggetto di discussione tra gli stessi economisti (pp. 143-148), tuttavia gli autori concludono che «studiare più a lungo conviene, e [...] il valore di questo investimento è venuto crescendo nel tempo» (p. 148). Adottando un modello di calcolo (non pacifico di per sé, ma confermato da altri modelli) arrivano a precisare che «nell'arco degli ultimi 23 anni (1993-2016), il rendimento monetario di ogni anno di istruzione aggiuntivo è rimasto sostanzialmente costante, tra il 5 e il 6% se ci si riferisce al reddito da lavoro, o è addirittura aumentato (dal 7 al 9%) se si guardano invece i redditi complessivi» (p. 145, fig. 8.2); valutando per titolo di studio stimano che nel 2016 un laureato magistrale abbia percepito un reddito superiore del 50% rispetto ad un diplomato, e questi a sua volta il 40% in più di un lavoratore con la sola licenza media (pp. 148-150, fig. 8.4).

Se, come è ovvio, il titolo di studio aumenta le possibilità di occupazione, il *Rapporto* permette di quantificarle e di vederne l'andamento nel tempo (pp. 150-153): in particolare, rivela che dal 2012 al 2016 sono sensibilmente aumentati – recuperando e superando le percentuali precrisi – i livelli di occupazione dei soli laureati e di coloro che hanno raggiunto un titolo post-laurea, mentre i titoli di studio inferiori non sono riusciti a recuperare i livelli occupazionali che avevano prima della crisi del 2008 (p. 151, tab. 8.1), segno che dai terremoti economici si può sperare di uscire (prima e meglio, cfr. p. 152 fig. 8.6) solo investendo in formazione (e ciò valga come auspicio per affrontare la devastazione che, nella primavera del 2020, stiamo vivendo). Non solo: «l'istruzione ha presumibilmente operato (e continua a operare) come fattore di riduzione delle disuguaglianze di genere nel mercato del lavoro italiano» (p. 155), nonostante il divario salariale e occupazionale tra uomini e donne resti importante anche nella generazione più giovane, nella quale le donne hanno nettamente superato gli uomini quanto a anni di scolarità media (p. 156, tab. 8.2).

Se dal punto di vista individuale è innegabile che «studiare conviene» (p. 157), lo è anche dal punto di vista della società italiana odierna? Io, come gli autori del *Rapporto*, continuo a pensare di sì, sebbene alcuni indicatori mi facciano sorgere dubbi, specie sulla convenienza dell'istruzione terziaria nel breve periodo. I miei dubbi non sono analoghi a quelli che manifestava

Aristide Gabelli nel 1888 sulla pericolosità sociale della disoccupazione intellettuale e delle aspettative frustrate (che pure vanno tenute in conto), ma concernono comunque la difficoltà del mercato del lavoro italiano di «assorbire e premiare i livelli più elevati di qualificazione» (p. 153). Il segno più evidente è dato dall'alto numero di laureati o qualificati con un titolo post-laurea che si sono trasferiti all'estero: il fenomeno è in crescita costante, sia in numeri assoluti sia in percentuale sul totale degli emigrati, a partire dal 2007 (7.604 laureati o più, pari a uno ogni quattro emigrati) fino ad arrivare agli ultimi dati disponibili, quelli del 2016 (24.678 laureati o più, pari a uno ogni tre emigrati), e non è stato compensato dagli arrivi dall'estero (pp. 101-103, tab. 5.4). Se si pone mente ai costi, già menzionati, che si assume la collettività per la formazione di laureati e dottori di ricerca, «lo spreco appare in tutta la sua evidenza» (p. 103).

Si può quindi comprendere che, in momenti di ristrettezze finanziarie, la prima tentazione del decisore politico poco lungimirante sia stata e sia quella di tagliare i costi della formazione terziaria, di cui in così larga parte beneficino altri Paesi (Regno Unito e Germania, che nel 2016 hanno assorbito ciascuno il 20% circa degli emigrati italiani totali, poi Svizzera e Francia, entrambi attorno al 10%, infine Spagna, Stati Uniti e Brasile, tutti al 4% o poco sopra). Ma il decisore politico lungimirante dovrebbe invece, a mio avviso, farsi guidare da altre riflessioni, diverse dall'ottimizzazione del rapporto tra costi e benefici nell'immediato: in primo luogo, la riduzione quantitativa o il ridimensionamento qualitativo dei laureati innescherebbe immediatamente nella società un'inarrestabile spirale al ribasso, tanto più rapida e dolorosa proprio nei territori più fragili; in secondo luogo, solo un certo surplus di manodopera intellettuale qualificata (che non vuol dire solo laureati, ma anche tecnici specializzati) è in grado, nel medio periodo, di garantire "benzina" sufficiente alle politiche di ripresa che, ci auguriamo tutti, verranno dispiegate. Anche senza essere economisti, è facile capire che quando manca il capitale umano ben istruito e formato – e si vede dolorosamente in questi giorni quanto la carenza di medici e infermieri possa nuocere alla società nel suo complesso – non c'è *quantitative easing* o altra iniezione di liquidità che basti da sé sola a non far perdere la fiducia nel futuro.

Riferimenti bibliografici

Associazione italiana per gli studi di popolazione – Società italiana di statistica (2019), *Rapporto sulla popolazione. L'istruzione in Italia*, a cura di Gustavo De Santis, Elena Pirani, Mariano Porcu, Bologna, il Mulino.

Recensione di Paola Bonifacci (a cura di), *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*, Roma, Carocci, 2018

EMANUELA BINI

EMANUELA BINI (emanuela.bini1@istruzione.it) si è laureata in Lingue e Letterature Straniere e in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Bologna, conseguendo inoltre la specializzazione come insegnante di sostegno per alunni disabili. Insegnante, formatrice e reviewer, ha pubblicato saggi e articoli su riviste accademiche. I suoi principali ambiti di ricerca riguardano l'inclusione scolastica, l'educazione interculturale e l'integrazione delle famiglie migranti con minori in disabili.

Il libro a cura di Paola Bonifacci, docente presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università degli Studi di Bologna, affronta il tema del bilinguismo e dei prerequisiti necessari all'apprendimento della lingua italiana e della lettura attraverso l'approccio psicolinguistico e glottodidattico.

L'aumento del numero di alunni migranti bilingui, esposti alla lingua madre (L1) nel contesto familiare e all'italiano (L2) nel contesto scolastico, sollecita l'individuazione di strategie didattiche che favoriscano l'apprendimento dell'italiano. I capitoli del libro, scritti da psicologi, logopedisti e ricercatori di psicolinguistica e glottodidattica, indagano le fasi dello sviluppo linguistico e cognitivo, i metodi e le attività di potenziamento per l'acquisizione dell'italiano nella Scuola dell'infanzia e nella Scuola primaria.

Nel primo capitolo Paola Bonifacci definisce la condizione di bilinguismo, richiamandosi alla letteratura internazionale sul tema. Secondo diversi studi (Peal, Lambert 1962; Bonifacci 2010), la condizione di bilinguismo non costituisce un fattore di rischio per lo sviluppo dei disturbi del linguaggio e per gli

apprendimenti, ma costituisce un vantaggio. Nei bilingui risultano infatti migliori le funzioni esecutive e la flessibilità cognitiva (Zelazo, Frye, Rapus 1996; Bialystok 1999). Sono inoltre state osservate migliori prestazioni in compiti di problem solving e creatività (Kessler, Quinn 1980; Lee, Kim 2011).

Nel secondo capitolo, gli autori Isabella Cesaria, Sonia Yamile Canè e Paola Bonifacci affrontano il tema dello sviluppo linguistico, indagando il bilinguismo simultaneo e consecutivo (o sequenziale) e la relazione tra L1 e L2.

Il terzo capitolo, scritto da Rita Mari, Marina Porrelli, Elena Ferraguti e Luana Gabbianelli, evidenzia l'importanza dell'intervista transculturale e della somministrazione di questionari per conoscere e analizzare la storia linguistica del bambino e della famiglia migrante, elementi necessari per individuare eventuali atipie nello sviluppo del bambino.

Indicazioni su come distinguere il Disturbo specifico del linguaggio (DSL) da una scarsa esposizione alla L2 sono fornite nel quarto capitolo scritto da Rita Mari, Marina Porrelli e Federica Montanari. Un ulteriore approfondimento delle traiettorie evolutive degli apprendimenti scolastici nei bambini bilingui viene fornito nel quinto capitolo. Le autrici Stèphanie Bellocchi, Serena Baraldi e Paola Bonifacci analizzano le capacità e le difficoltà riscontrate nei bambini bilingui nell'ambito della lettura, della scrittura, del calcolo e della comprensione del testo.

Aspetti interculturali e socializzazione sono invece i temi trattati nei due capitoli successivi. Nel sesto capitolo, a cura di Marina Porrelli, Elena Ferraguti e Luana Gabbianelli, vengono illustrati modelli teorici e modalità operative per favorire l'integrazione e l'inclusione dei bambini migranti in contesti scolastici. Il settimo capitolo, scritto da Rita Mari, Marina Porrelli e Luana Gabbianelli, indaga il bilinguismo dei bambini adottati che si caratterizza per un repentino abbandono della L1 a favore di una totale immersione linguistica nella L2 e nella cultura della famiglia adottiva.

Gli ultimi capitoli del libro forniscono indicazioni didattiche e metodologiche per favorire lo sviluppo linguistico e l'adattamento scolastico dei bambini che hanno una scarsa padronanza dell'italiano. Margherita Barbieri e Luca Bernardini, autori dell'ottavo capitolo, illustrano attività didattiche per il potenziamento delle competenze linguistiche facendo particolare riferimento alla Scuola dell'infanzia. Nel capitolo successivo, Paola Sarti e Rita Mari descrivono l'efficacia delle simbologie grafiche (immagini di oggetti e azioni) per facilitare la comunicazione nelle prime fasi dell'apprendimento della L2. Il volume si conclude con un capitolo di Piera Margutti incentrato sulla glottodidattica, in particolare sulle modalità di insegnamento dell'italiano L2 nella Scuola primaria.

Il volume, caratterizzato da un forte impianto teorico, contiene utili indicazioni metodologiche che favoriscono gli apprendimenti dei bambini bilingui in contesti scolastici. In primo luogo, a scuola risulta necessario predisporre un ambiente accogliente verso le diversità linguistiche e culturali.

Grazie a interviste, questionari e ai colloqui con le famiglie, gli insegnanti raccolgono informazioni sulla storia linguistica dell'alunno e, dopo un periodo di osservazione, possono valutare le competenze linguistiche e predisporre attività mirate per potenziare / consolidare l'apprendimento dell'italiano (capitolo 3). Nella Scuola dell'infanzia e nella Scuola primaria il bambino bilingue è immerso nella L2. La cura del contesto, l'approccio ludico e l'uso delle simbologie grafiche (illustrazioni dei libri, immagini e simboli che descrivono oggetti e attività della routine della giornata a scuola) rappresentano utili strategie per facilitare l'apprendimento dell'italiano da parte dei bambini con scarsa conoscenza della lingua (cap. 9). Per consolidare la competenza comunicativa, sono inoltre indicate attività in piccolo gruppo, giochi di ruolo e brevi drammatizzazioni che rimandano a situazioni concrete ed autentiche (capp. 8, 9, 10). Secondo diverse ricerche (Dickinson, Tabors 2001; Stanat, Christensen 2006; Billings, 2009; Marx, Stanat 2012), alla Scuola primaria la lettura ad alta voce condotta dagli insegnanti favorisce l'apprendimento della letto-scrittura, processo da consolidare assegnando compiti di scrittura legati a contesti familiari e riconoscibili per il bambino bilingue (cap. 10).

Corredato da una ricca bibliografia, il volume *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali* a cura di Paola Bonifacci fornisce utili indicazioni teoriche e glottodidattiche per promuovere lo sviluppo della competenza comunicativa dei bambini appartenenti a famiglie con L1 diversa dall'italiano.

Riferimenti bibliografici

- Bialystok, Ellen (1999), *Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind*, in «Child Development» 70, 3, pp. 636-644.
- Billings, Elsa S. (2009), *Prescriptions to read: early literacy promotion outside the classroom*, in «Literacy Teaching and Learning», 13, I, pp. 81-101.
- Bonifacci, Paola (2010), *Lo sviluppo cognitivo bilingue*, in Silvana Contento (a cura di), *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*, Roma, Carocci, pp. 29-40.
- Dickinson, David K. – Tabors, Patton (a cura di) (2001), *Beginning literacy with language: young children learning at home and school*, Baltimora, Paul H. Brookes.
- Kessler, Carolyn – Quinn, Mary Ellen (1980), *Positive effects of bilingualism on science problem-solving abilities*, in James E. Alatis (a cura di), *Current issues in bilingual education: proceedings of the Georgetown roundtable on*

Languages and Linguistics, Washington D.C., Georgetown University Press, pp. 295-308.

Lee, Hangeun – Kim, Kyung Hee (2011), *Can speaking more languages enhance your creativity? Relationship between bilingualism and creative potential among Korean American students with multicultural link*, in «Personality and Individual Differences», 50, pp. 1186-1190.

Marx, Alexandra E. – Stanat, Petra (2012), *Reading comprehension of immigrants students in Germany: research evidence on determinants and target points for intervention*, in «Reading and Writing», 25, pp. 1929-1945.

Peal, Elizabeth – Lambert, Wallace E. (1962), *The relation of bilingualism to intelligence*, in «Psychological Monographs: General and Applied», 76, 27, p. 1.

Stanat, Petra – Christensen, Gayle (2006), *Where immigrant students succeed: a comparative review of performance and engagement in PISA 2003*, Parigi, OECD (https://www.oecd-ilibrary.org/education/where-immigrant-students-succeed_9789264023611-en, ultima consultazione: 16.01.2020).

Zelazo, Philip David – Frye, Douglas – Rapus, Tanja (1996), *An age-related dissociation between knowing rules and using them*, in «Cognitive Development», 11, 1, pp. 37-63.

Recensione di Enzo Caffarelli, *Che cos'è un soprannome*, Roma, Carocci, 2019

YORICK GOMEZ GANE

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

Chi consulti le opere di riferimento della linguistica italiana vi troverà capitoli sull'onomastica, ma difficilmente trattazioni specifiche sui soprannomi. E anche nei testi dedicati alla sola onomastica la trattazione dei soprannomi risulta inevitabilmente limitata (ad esempio, nell'ottimo Marcato 2009 ai soprannomi è dedicato sì un intero capitolo, ma per un totale di sole 15 pagine). Molto apprezzato, dunque, giunge il volume *Che cos'è un soprannome* di Enzo Caffarelli, una delle più recenti *Bussole* dell'editore romano Carocci (una collana di agili manuali per "orientare" il lettore nei diversi campi del sapere).

Il testo è ricco (142 pagine, le ultime due delle quali dedicate ai riferimenti bibliografici) e ben strutturato: a due capitoli di carattere propedeutico e metodologico (su origine, natura, funzioni e possibili classificazioni dei soprannomi), seguono dei capitoli sui soprannomi come elementi onomastici alla base dei cognomi, sui soprannomi collettivi (riferiti a gruppi di persone, innanzitutto gli abitanti di un determinato luogo) e sull'uso dei soprannomi in letteratura; chiudono il volume un capitolo contenente una serie di repertori ragionati (sui soprannomi dei personaggi storici, del mondo dello spetta-

colo e dello sport, dei nomi di luogo, ecc.), e uno di *Conclusioni* in cui si fa il punto sull'argomento (perché si continuano ad attribuire soprannomi, e perché la tipologia onomastica meriti di essere studiata).

L'autore, uno dei maggiori esperti dell'onomastica italiana (fondatore e direttore da un quarto di secolo della «Rivista Italiana di Onomastica»), tratta i vari argomenti in maniera approfondita, talvolta con attenzione ai minimi dettagli. Impariamo così, ad esempio, che tra i vari soprannomi attribuiti a Giuseppe Garibaldi vi era anche quello di *jeune coq* 'giovane gallo, spaccone' (p. 16). E accanto alla dettagliata tipologia dei soprannomi (pp. 38-48: delocutivi, metalinguistici, specchio o duali, ingannevoli, ecc.), particolarmente interessante risulta l'individuazione dei soprannomi in relazione al contesto d'uso (pp. 31-32: soprannome segreto, socializzato, allocutivo o esclusivo).

Quando necessario, gli argomenti sono affrontati con la debita problematicità: nel secondo capitolo, ad esempio, oltre a presentare la tassonomia dei soprannomi di tipo tradizionale (che segue criteri di classificazione principalmente semantici: nomi di mestiere e di luogo, qualità fisiche e morali, aspetti comportamentali, sociali, ecc.), l'autore invita ad andare al di là della tradizionale tassonomia, focalizzando l'attenzione sulla motivazione e sui processi creativi, in quanto «[r]accogliere un bel repertorio di soprannomi senza trovarne la motivazione [...] serve a poco» (p. 28).

Nel capitolo sulla presenza dei soprannomi in letteratura colpisce, in uno spettro cronologico molto ampio (da Dante a Montale), la ricchezza di dati relativa anche ai minori (per esempio tra Cinque e Seicento, alle pp. 73-74, la *Gigantea* di Girolamo Amelongo, la *Nanea* di Michelangelo Serafini e *L'Asino* di Carlo de' Dottori). Non di rado, inoltre, la trattazione si spinge oltre le attese del lettore, come quando si forniscono le forme che designano i nomi dei soprannomi in tutta l'area romanza (pp. 22-23), i più noti soprannomi di personaggi letterari non italiani (pp. 91-92) o, nell'illustrare cosa *non sia* un soprannome, una panoramica delle varie categorie antroponimiche (pseudonimo, allonimo, nome d'arte, nome di battaglia, ecc.: pp. 12-17).

Spicca anche la varietà degli ambiti in cui sono stati individuati e illustrati i soprannomi, con bacini di raccolta anche poco canonici quali gli ambiti militari (p. 68-69), il mondo della musica (pp. 67-68) o delle automobili e delle motociclette (pp. 124-30).

L'estrema meticolosità del lavoro rende più visibili, per contrasto, le pochissime imprecisioni bibliografiche (a p. 18 il DELI è citato in forma incompleta, e la data del volume del *Dizionario* di Tommaseo-Bellini, il IV/1, è da correggere in 1872), cui si aggiunge qualche banale refuso.

Naturalmente la natura di *Bussola* fa sì che la trattazione non sia esaustiva. Nell'indicare, ad esempio, le forme con cui si designano i soprannomi nelle varie regioni italiane (molto interessanti: dal friulano *stracognòm* alla siciliana *'ngiuria*, passando per il campano *scangianòmme* o per l'abruzzese *malenóme*: pp. 20-22), si potranno rilevare delle omissioni relative a specifiche

aree geografiche: limitandoci a una zona in particolare, il Lazio meridionale, si potrebbe segnalare il sostantivo *nommera* ‘soprannomi’ a Cori in provincia di Latina (Vitelli 2006) o il verbo *recaccià* ‘soprannominare’ a Piglio in provincia di Frosinone (*come te recacciano?* ‘qual è il tuo soprannome?’: Felli s.d.: 154).

In relazione alla presenza dei soprannomi nella letteratura italiana, inoltre, si sarebbero potuti citare gli antecedenti della letteratura latina, *in primis* Marziale, autore di epigrammi in cui compaiono diversi soprannomi.

L’elemento diacronico è presente, ma solo in funzione del ragionamento svolto (come a p. 13). Questo comporta la rinuncia a una serie di osservazioni storico-linguistiche: che un soprannome può fornire importanti coordinate per la datazione delle parole (ad esempio *Bellacalza*, attestato nel 1211, costituisce la prima attestazione certa dell’aggettivo *bello* in un documento di carattere pratico, come apprendiamo in LEI: vol. V, col. 941, nota 2); oppure che può manifestare precocemente alcuni costrutti, come l’*Incendimesse* ‘Incendiaraccolti’ dell’843 riportato a p. 18, uno dei più antichi esempi del tipo derivazionale ‘Verbo + Nome’ (sul quale si può rimandare a Dardano 2009: 190-194 e relativa bibliografia). Ma il taglio sincronico appare inevitabile in un manuale agile e orientativo, e del resto è l’autore stesso ad averne rivendicato la scelta (cfr. p. 11).

In ambito universitario questo testo ben si presta ad essere adottato come lettura di approfondimento nei programmi dei corsi di linguistica italiana, mentre nell’ambito della scuola può costituire un valido aggiornamento per i docenti, con diverse ricadute a livello didattico. Cominciando col trattare argomenti “accattivanti” per gli studenti, per esempio i soprannomi dei tifosi sportivi o quelli dei *fans* di cantanti e musicisti (capitolo IV, paragrafi 3 e 4, pp. 65-68), il docente potrà poi passare ad argomenti che permettano di riflettere su tipologie e motivazioni dei soprannomi, facendo ad esempio emergere i soprannomi degli studenti e dei loro amici, oppure quelli relativi alla loro vita sociale (soprannomi dei gruppi giovanili, dei luoghi frequentati, ecc.). Si aprirà così la strada all’illustrazione e al conseguente approfondimento condiviso di qualsiasi dei numerosi temi trattati nel volume. I punti del libro in cui è possibile registrare delle omissioni (dovute alla necessità di selezionare tra tutti i possibili materiali) potranno fornire spunti didattici stimolanti. Si potrebbero, ad esempio, chiamare gli studenti a raccogliere la terminologia con cui si indicano i soprannomi nella loro area linguistica (cfr. p. 22 e quanto segnalato sopra in relazione al Lazio meridionale); ad individuare le frasi o le espressioni che usano in riferimento ai luoghi in cui vivono o vanno a scuola (cfr. pp. 60 e 123; a titolo di esempio, nei paesi che confinano con Anagni, cittadina in provincia di Frosinone, si prende di mira l’asserita scarsa generosità dei suoi abitanti con il motto *Anagni, se nun porti nun magni*; oppure Cosenza è definita da molti *l’Atene della Calabria*); oppure a registrare i soprannomi familiari di cui sono a conoscenza, e i dati a ritroso nel

tempo sulla loro trasmissione all'interno della famiglia (cfr. p. 31; tempo addietro da docente di liceo nel Lazio meridionale ebbi modo di registrare tra gli studenti soprannomi che specifiche ricerche in archivi locali avrebbero dimostrato attestati per i loro antenati sin dall'Ottocento). Operazioni che si muovono su assi diversi della variazione linguistica (in particolare diatopia, diafasia e diacronia), molto utili quindi a potenziare sensibilità e competenza linguistica degli studenti.

Il testo presenta una scrittura piana e senza abuso di tecnicismi (che ci sono, ma sono quasi sempre spiegati la prima volta in cui compaiono, salvo quando risultino comprensibili come a p. 44 *soprannominazione* 'atto di attribuire un soprannome'). L'autore ha saputo coniugare con la trattazione di un argomento specifico e impegnativo uno stile gradevole, non di rado brillante. L'intenzione è confermata e spalleggiata dall'editore in prima di copertina, in cui campeggia il disegno stilizzato di due baffi neri che ci rimandano ai soprannomi di Stalin, *Baffone*, o di Massimo D'Alema, *Baffino* (entrambi, ovviamente, registrati con meticolosità dall'autore alla p. 95). Un volume, insomma, oltre che scientificamente e didatticamente molto utile, anche molto piacevole da leggere.

Riferimenti bibliografici

- Dardano, Maurizio (2009), *Costruire parole. La morfologia derivativa dell'italiano*, Bologna, il Mulino.
- DELI = Cortelazzo, Manlio – Zolli, Paolo, *DELI – Dizionario etimologico della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli, 1999.
- Felli, Massimo (s.d.), *Il dialetto di Piglio*, s.l., s.e.
- LEI = Pfister, Max – Schweickard, Wolfgang, *LEI. Lessico etimologico italiano*, Wiesbaden, Reichardt, 1979–.
- Marcato, Carla (2009), *Nomi di persona, nomi di luogo. Introduzione all'onomastica italiana*, Bologna, il Mulino.
- Tommaseo, Nicolò – Bellini, Bernardo (1861-1879), *Dizionario della lingua italiana*, 4 voll. in 8 tomi, Torino, Unione Tipografica-editrice.
- Vitelli, Pietro (2006), *Uci e parole réntro mmine (Voci e parole del mio intimo). Nnommera (Soprannomi). Dizionario Corese-Italiano*, s.l., s.e.

Recensione di Emilia Calaresu e Silvia Dal Negro (a cura di), *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*, Milano, Of- ficinaventuno, 2018

VALENTINA BIANCHI

VALENTINA BIANCHI (valentina.bianchi@unistrasi.it) è attualmente assegnista di ricerca presso l'Università per Stranieri di Siena, dove è titolare dell'insegnamento del Laboratorio di scrittura accademica nel corso di Laurea in Lingua e Cultura Italiana e Mediazione Linguistica e Culturale, e cultore della materia in Linguistica generale. Si occupa di questioni di psico-neurolinguistica, tra cui i disturbi del linguaggio e dell'apprendimento, l'insegnamento / apprendimento dell'italiano L2 e l'interazione verbale e gestuale.

Riflettere sul soggetto significa prendere in considerazione uno dei temi più discussi nella grammatica e scegliere un punto di osservazione privilegiato per indagare e comprendere le correlazioni e le inte(g)razioni dei piani di analisi linguistica coinvolti (dalla sintassi alla semantica, alla pragmatica e alla testualità).

Il volume *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria* (insignito del premio AItLA 2017) si configura come un dialogo polifonico su una nozione tanto complessa e multiforme che si presta ad essere trattata da molteplici punti di vista, aprendo una finestra su un dibattito più ampio che riguarda l'insegnamento esplicito della grammatica a scuola (cfr. tra gli altri, Colombo 2015, Colombo e Graffi 2017, Dal Negro *et al.* 2016, Graffi 2015, Serianni e Benedetti 2009). Come anticipato già dal titolo, il tema è affrontato adottando come punto di partenza l'analisi dei dati rac-

colti direttamente in contesto scolastico, con l'obiettivo di voler «creare un circuito virtuoso fra applicazione e teoria» (p. 5), dato che «la riflessione grammaticale a scuola dovrebbe presentarsi come un campo di ricerca, esplorazione, discussione», in ragione del «suo essere un terreno adatto a proporre un'esperienza di approccio scientifico a un ambito fondamentale della realtà umana» (Colombo 2015: 217). Da qui la volontà, esplicitata fin da subito, di individuare i limiti dei contesti in cui è presentata la riflessione grammaticale a scuola, troppo spesso privata della dimensione testuale e dialogica.

Da un lato il volume presenta i risultati del progetto GRASS (*Riflessione Grammaticale a Scuola: il Soggetto sintattico*), frutto della collaborazione fra la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano, il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia e il Dipartimento di Istruzione e Formazione italiana della Provincia Autonoma di Bolzano. Dall'altro, i dati illustrati nei vari studi che costituiscono il volume sono stati discussi tra diversi studiosi in occasione della giornata di studio sulla riflessione grammaticale a scuola che si è tenuta a Bressanone il 22 aprile 2016.

La riflessione si basa su dati e informazioni autentiche in modo da fornire indicazioni utili sia per la teoria linguistica sia per i percorsi formativi, specialmente in relazione alle metodologie e alle pratiche didattiche.

Si dà dunque voce a entrambi i protagonisti dell'atto didattico, docenti e apprendenti, e al loro punto di vista sull'oggetto di insegnamento in questione, la grammatica, facendo luce sulle diverse prospettive e sui diversi ambiti interessati dalla nozione di soggetto, dal punto di vista sia teorico sia applicativo, con l'obiettivo di delineare «un percorso ideale, attorno alla nozione di soggetto e al suo costrutto teorico e didattico» (p. 6).

Del resto si tratta di una funzione sintattica che, in quanto tale, è caratterizzata da proprietà (formali e interpretative) che, per opposizione, la distinguono dalle altre funzioni e, allo stesso tempo, parlando in termini saussuriani, la mettono in correlazione con esse (cfr. La Fauci 2009). La difficoltà di definire tale relazione grammaticale è, infatti, dovuta al fatto che il soggetto è una «funzione astratta, che si manifesta concretamente su più piani: semantico, morfologico, sintattico e testuale» (Palermo 2011: 1377).

Il ragionamento si apre, nel saggio di Massimo Palermo, con la trattazione di uno degli aspetti pertinenti alla questione tra i più controversi, ovvero il tentativo di definire la nozione di soggetto a partire da come questa è affrontata nella manualistica, alla ricerca di una «definizione teoricamente accettabile ed esaustiva», che sia «efficace didatticamente», tanto da «consentire, debitamente supportata da un percorso didattico, di raggiungere l'obiettivo di apprendimento» (p. 15). Una riflessione di tipo metalinguistico sul soggetto riconduce ineluttabilmente a tre ordini di problemi richiamati

sin dal titolo del contributo, e cioè la definizione, l'individuazione e l'espressione (o omissione) di tale relazione grammaticale.

Uno dei punti fondamentali su cui riflette l'autore è la necessità di un «completo rovesciamento di prospettiva» (p. 19), per cui nelle grammatiche sarebbe opportuno dare esempi di contesti in cui il soggetto pronominale è omesso, presentando come eccezioni i casi in cui è espresso (casi, di fatto, marcati nella lingua italiana, specialmente nella varietà contemporanea). Nello specifico, i casi, marcati, di espressione del soggetto tramite elementi pronominali con funzione deittica (prototipicamente, i pronomi di prima e seconda persona) suggeriscono inoltre un'apertura alla dimensione testuale, superando la dimensione frastica (per studi sulla rilevanza della dimensione pragmatico-(con)testuale nella riflessione sul soggetto in caso di contesti di parlato, cfr. Dal Negro-Pani 2019).

Dopo una prima riflessione su come, nell'ambito della didattica della grammatica del soggetto, questa nozione, di fatto, venga descritta e trattata nei luoghi principi dell'insegnamento (e apprendimento), si lascia spazio al punto di vista e all'opinione degli insegnanti. A tal proposito, Cecilia Andorno, nel suo studio, presenta dati raccolti durante le conclusioni di laboratori, incentrati proprio sulla didattica della grammatica, condotti nell'ambito di Percorsi Abilitanti per la scuola pubblica. Agli insegnanti che vi hanno partecipato sono state proposte descrizioni di fenomeni problematici (anche dal punto di vista dell'impostazione descrittiva tradizionale) in grammatiche che presentano impostazioni parzialmente diverse tra loro, in ottica comparativa, in modo da cominciare a abituarsi all'osservazione critica di uno stesso oggetto da punti di vista e con modelli descrittivi e analitici diversi.

Dall'analisi condotta da parte degli insegnanti sulle grammatiche scelte emerge ancora il forte legame con la tradizione scolastica, con la sua terminologia e con i suoi modelli descrittivi: pur nella consapevolezza dei limiti, delle mancanze e delle incongruenze di certi approcci e metodi, gli insegnanti mostrano dunque un atteggiamento conservatore dovuto soprattutto al bisogno di sentirsi "rassicurati" dal proprio testo adottato. Un atteggiamento meno conservativo comporterebbe infatti una revisione degli argomenti (e delle questioni problematiche) da insegnare, frutto di una riflessione metalinguistica che richiederebbe una formazione linguistica più forte di quella generalmente riscontrata.

D'altro canto, è comunque evidente il tentativo di apertura verso altri modelli descrittivi e interpretativi che prediligono un'attenzione agli aspetti formali della lingua, provando a individuare criteri di tipo sintattico (gerarchie e legami tra gruppi di parole / costituenti) sufficienti a descrivere certe relazioni grammaticali, come appunto il soggetto, per le quali il piano semantico, eletto molto spesso a criterio di analisi, può risultare fuorviante, causando confusione e interpretazioni distorte, basandosi appunto sulla ricerca di isomorfie semantiche di funzioni sintattiche. Resta comunque piuttosto nebu-

losa, nella percezione dei docenti, la questione della possibilità di conciliare tali approcci con la tradizione grammaticale scolastica.

Dalla parola del docente si passa poi a dare la voce agli studenti, attraverso la descrizione dei dati raccolti nell'ambito del progetto GRASS. Nello specifico, Emilia Calaresu e Silvia Dal Negro, a partire dalle risposte ottenute dagli stessi studenti nei compiti di ricerca e riconoscimento del soggetto, individuano le principali strategie a cui essi ricorrono.

Emilia Calaresu, in particolare, si concentra sul rapporto (e sulla confusione generata in proposito) tra l'espressione del soggetto come funzione sintattica e la propria referenza, dunque sulle interferenze tra sistema linguistico e mondo extralinguistico, ribadendo l'importanza della dimensione testuale, spesso sottovalutata nella tradizione grammaticale scolastica che presenta solitamente esempi di frasi singole, "statiche" e decontestualizzate. L'autrice individua infatti, tra gli intervistati, una forte tendenza a indicare come soggetto il nome (da qui la definizione di strategia «nominalista» o «referenzialista», p. 41) del corrispondente referente, specialmente in casi di complessa interpretazione, poco trattati dalle grammatiche, come i contesti in cui appaiono elementi deittici o soggetti sottintesi. Si pensi ad esempio ad alcune risposte date dagli informanti nei compiti di riconoscimento del soggetto in frasi con il verbo alla prima o alla seconda persona, tra cui «Sì! Sì! Devi proprio vederlo!», «Da solo non riesco ad attraversarlo, il fiume», p. 40, per le quali non si indicano i pronomi *tu*, nel primo caso, o *io*, nel secondo, ma si ricorre al nome del referente a cui i pronomi corrispondono nei singoli discorsi.

In modo più inaspettato, sembra che gli studenti ricorrano a tale strategia anche quando il soggetto da riconoscere è esplicitato in forma di sintagma nominale: in questo caso si ricorre talora anche alla sostituzione tramite sinonimi, sia dal punto di vista contestuale sia cotestuale, suggerendo la mancanza della percezione (e, dunque, di una certa consapevolezza) dell'idea della costituenza sintagmatica del soggetto. In questo senso, la prospettiva testuale permetterebbe di occuparsi di questioni di (macro)sintassi, rendendo ragione delle combinazioni sintagmatiche che si manifestano a tale livello di analisi linguistica, e mostrando dunque come il sistema si attualizza in contesti di lingua in uso.

Certamente l'idea di utilizzare contesti di osservazione "realisticamente" più ampi e dinamici e situazioni di discorso più complesse potrebbe instillare dubbi e perplessità nel docente, soprattutto per quanto riguarda la terminologia da adottare (questione su cui si diffonde anche Cecilia Andorno nel suo contributo), considerando i «molti strati o funzioni facenti riferimento a punti di osservazione diversi» (p. 54) che confluiscono e coesistono nella stessa nozione di soggetto. Si tratta dunque di proporre una serie di distinguo nella definizione di soggetto per rendere la nozione più trasparente, attra-

verso la presa in esame di livelli e strati che permettono di chiarire i diversi piani di osservazione e analisi da non confondere e sovrapporre.

L'analisi dei dati selezionati, oltre a dare informazioni sulla complessità del rapporto tra la relazione grammaticale soggetto e il relativo referente, fornisce anche importanti indicazioni sullo studio del rapporto tra la funzione di soggetto e la marca di persona del verbo, fatto intorno a cui ruota la riflessione di Silvia Dal Negro. In tal senso, l'autrice rileva che, accanto ai «referenzialisti» (così definiti da Calaresu), parte degli intervistati cui sono richiesti compiti di riconoscimento e di definizione del soggetto, a partire da contesti dati, optano per soluzioni "pronominaliste", preferendo cioè una forma pronominale a una lessicale piena, questione che merita una riflessione a parte per le diverse (ma correlate) prospettive adottate.

A giudicare dalle risposte del campione coinvolto nell'indagine, gli elementi pronominali, e in special modo quelli di terza persona come *egli*, servono come espedienti linguistici per esplicitare la persona espressa dal verbo, senza indicare in realtà uno specifico referente (extralinguistico). La (meta)lingua utilizzata dalla grammatica e la lingua "reale" sembrerebbero dunque due codici diversi, e ciò è confermato dai testi scolastici e dal conseguente modo di procedere nella prassi didattica, nonché dalla mancanza di esercitazione all'interpretazione della realtà testuale, che conduce alla conseguente mancata distinzione tra le unità linguistiche e i diversi piani in cui compaiono, da un lato all'interno dei «"fatti del mondo"» (così come li definisce l'autrice a p. 78), dall'altro nei sistemi paradigmatici e classificatori presentati dalle grammatiche scolastiche.

Oltre a ribadire le difficoltà di un compito come quello del riconoscimento del soggetto in determinati contesti, l'analisi dei dati, facendo emergere la scelta degli studenti della terza persona (preferita anche al sintagma nominale lessicalmente pieno, referenzialmente accessibile e presente nei contesti proposti), sottolinea i rapporti di opposizione che caratterizzano il sistema della persona, evidenziata dalla tradizione di studi che fa capo a Benveniste (1946). Tale asimmetria vede contrapporsi le posizioni *io* e *tu*, cui unicamente pertiene lo statuto di persona, a quella di terza persona, la cosiddetta «non-persona», che serve a esplicitare la persona anche quando non è designata. Ed è proprio questo processo di «spersonalizzazione» che «potrebbe spiegare la scelta [...] di selezionare pronomi di terza persona, pur in presenza di sintagmi nominali referenziali disponibili in contesto frasale o testuale, in riferimento alla funzione di soggetto» (p. 78).

Lo studio di Maria Elena Favilla continua le serie dei cinque contributi che discutono i dati raccolti durante le ricerche effettuate per il progetto GRASS. Nello specifico, l'autrice muove dall'analisi delle definizioni di soggetto (e dalle relative esemplificazioni) fornite dagli studenti che si trovano in diverse fasi del percorso formativo. Discutendo i risultati emersi, l'autrice mette in relazione le stesse definizioni con i processi di apprendimento della

nozione di soggetto, indagando quanto e in che modo questi dati possano darci indicazioni utili sull'apprendimento (e, di conseguenza, sulla didattica) del soggetto e, più in generale, della grammatica.

I dati, innanzitutto, confermano l'utilizzo di un criterio semantico per la definizione di una funzione sintattica: la maggior parte degli allievi definisce il soggetto come "colui che compie l'azione", definizione che, nonostante non sia tra le scelte prevalenti dei manuali e dei libri di testo, sembra essere quella più memorizzata dagli studenti, ai vari livelli del percorso scolastico. Anche considerati gli esempi riportati dagli intervistati, la definizione, tuttavia, presenta, come è noto, non pochi limiti, complicando ulteriormente il quadro dell'apprendimento della nozione di soggetto, in quanto non cristallina e poco concretamente esemplificabile negli usi reali della lingua. E di questo tipo di incongruenze insite nella definizione, eccessivamente avulsa dai contesti in cui la lingua si dispiega, gli studenti, tuttavia, facendo esperienza della grammatica nel corso degli anni scolastici diventano, in un certo senso e in parte, consapevoli.

Con i contributi di Fabiana Rosi e Claudia Provenzano si conclude infine lo spazio dedicato al punto di vista degli studenti sulla grammatica come materia di insegnamento scolastico, con riferimento al dibattito ormai sempre più ampio sulla nozione di grammatica nell'ambito dell'educazione linguistica, a cui dette vita la pubblicazione delle *Dieci Tesi per una educazione linguistica democratica* (GISCEL 1975) e che da allora mette «la grammatica sotto accusa» (Lo Duca 2013: 141), come emerge già nel noto saggio di Simone e Cardona, pubblicato nel 1971. Si cerca dunque di capire come un'unica teoria grammaticale, quella tradizionale (e "scolastica"), possa lasciare spazio allo sviluppo di teorie grammaticali che si stanno affermando negli ultimi decenni.

Nel contributo di Fabiana Rosi si intende indagare, nello specifico, quale sia la correlazione tra l'atteggiamento che gli studenti dichiarano di avere nei confronti della grammatica e le competenze grammaticali che dimostrano realmente nel compito di individuazione del soggetto in un testo sviluppato in forma dialogica. Lo studio, che si basa sui risultati ottenuti dal questionario somministrato durante la ricerca nell'ambito del progetto GRASS (rintracciabile nell'Appendice del volume), fa emergere come il grado di apprezzamento della grammatica diminuisca proporzionalmente con l'aumentare della scolarizzazione e dunque della familiarizzazione alla norma. Si deduce quindi un necessario cambiamento nella modalità di presentazione della grammatica che educi e abitui a riflettere attivamente più che a memorizzare elenchi astratti di regole, adottando «un approccio attivo, induttivo e non normativo» (p. 106), coinvolgendo in prima persona il docente e, inevitabilmente, il proprio percorso formativo, in cui si auspica che sia riservato maggiore spazio alla riflessione linguistica *tout court* e allo studio della glottodidattica.

Il contributo di Claudia Provenzano muove dalla percezione e dal gradimento della grammatica da parte degli studenti a cui è stato somministrato il questionario nell'ambito del progetto GRASS, estendendo poi il ragionamento agli aspetti metodologici più critici e alle implicazioni didattiche di una riflessione grammaticale, profonda e attiva, da praticare durante l'intero percorso scolastico.

Dalle risposte degli intervistati si evince che gli aspetti più problematici relativi alla didattica della grammatica riguardano senz'altro la metodologia adottata nell'insegnamento della stessa, basata perlopiù su modalità deduttive, tendenti al mero nozionismo, e su eserciziari costituiti da attività monotone che veicolano una lingua estranea a quella a cui si è esposti nella realtà quotidiana. Basti pensare alla quantità di tassonomie, categorie e sottocategorie che costellano i paradigmi grammaticali. Come si evince dallo studio già citato di Simone e Cardona (1971), le principali accuse mosse alle modalità di fare grammatica in classe sono riconducibili soprattutto all'inaffidabilità a livello scientifico dei contenuti e all'inefficacia degli stessi rispetto agli obiettivi. Nella sintassi, ad esempio, come è noto, l'errore più comune è quello di sovrapporre e confondere criteri formali a criteri funzionali, semantico-nozionali e distribuzionali.

L'adozione di un metodo più scientifico e rigoroso nella presentazione della grammatica non implica tuttavia «fornire regole assolute e indiscutibili», bensì accompagnare lo studente nel percorso di scoperta della regola, attraverso «procedure euristiche, induttive [...], procedendo per ipotesi e verifiche» (p. 118), in modo da assumere un atteggiamento critico (e non di mera accettazione passiva) di fronte agli aspetti più problematici dell'insegnamento della grammatica, cercando di "risvegliare il cervello", così come suggeriscono alcune risposte date nel questionario oggetto di osservazione.

Chiude il volume il contributo di Maria G. Lo Duca che, in linea con la prospettiva adottata da tutti gli autori, per cui si muove dalla pratica (e dai contesti applicativi) alla riflessione teorica, si incentra su un'analisi delle prove INVALSI, utilizzando l'Istituto come una «risorsa [...] inesauribile di dati» (p. 123), concentrandosi sulla progressione dei contenuti relativi alla richiesta di individuazione del soggetto in singole frasi o in brevi testi.

Dall'indagine, svolta sui risultati delle prove somministrate nel quinquennio 2011-2015, emerge immediatamente un dato qualitativamente rilevante, e cioè il costante ricorrere dei quesiti inerenti alla nozione di soggetto e, in particolare, al suo riconoscimento. Il fatto dimostra ancora una volta la complessità della questione, che si ritiene fondamentale trattare ciclicamente (in tutti i livelli di analisi linguistica considerati, dall'ortografia alla morfologia, dalla sintassi alla testualità), durante l'intero percorso scolastico. Valutando la gradualità con cui vengono presentati i contenuti nei quesiti dei diversi cicli, è forse possibile ottenere una sorta di «sillabo implicito», che «po-

trebbe costituire una bussola» (p. 135) per la trattazione degli aspetti da delineare progressivamente nel percorso scolastico.

L'autrice sottolinea che da un'analisi dei diversi quesiti si nota, inoltre, una certa attenzione alla scelta di frasi con soggetto non prototipico (per quanto riguarda posizione, ruolo semantico, presenza di modificatori di tipo diverso), in cui si riscontra maggiore difficoltà di riconoscimento da parte degli studenti. La questione dovrebbe far riflettere sui parametri utili per riconoscere il soggetto: a tal proposito, si ribadisce che tali contesti rivelano che «l'unica bussola valida» (p. 128), l'unico criterio "necessario e sufficiente" per l'individuazione del soggetto, una delle relazioni sintattiche nucleari, è di fatto di tipo sintattico e riguarda la concordanza con il predicato.

Come si legge nella parte finale dello studio di Maria Lo Duca e, dunque dell'intero volume, e come ribadito più volte, il tema affrontato si inserisce all'interno di una riflessione più ampia sulla necessità di incrementare la conoscenza grammaticale per un generale miglioramento della competenza linguistica.

Quanto discusso denota la rilevanza della tipologia dei dati raccolti e dei risultati ottenuti dalla relativa analisi per la riflessione linguistica teorica da un lato, per la didattica e la formazione degli insegnanti dall'altro. Del resto, «la definizione di soggetto è un luogo topico di verifica dei presupposti teorici di una grammatica scolastica» (Colombo 2015: 23): riflettere su una nozione così poliedrica, anche alla luce di come essa viene presentata nelle grammatiche in uso, secondo il punto di vista sia di docenti sia di studenti, mette bene a fuoco alcuni dei problemi relativi all'annosa questione. Questi sono individuati con grande sensibilità e affrontati con estrema chiarezza nel volume che, oltre ad avere il gran pregio di fornire, come ulteriore valore aggiunto, indicazioni operative e di metodo, in un connubio inscindibile tra teoria e pratica, apre nuove strade da intraprendere per i percorsi di ricerca e di formazione, lanciando input su cui continuare a riflettere e dialogare, così come ben mostrano gli autori dei diversi contributi, con tutti coloro che hanno a che fare con i molteplici e complessi aspetti che ruotano, appunto, "attorno al soggetto".

Riferimenti bibliografici

Benveniste, Émile (1946), *Structure des relations de personne dans le verbe*, in «Bulletin de la Société de Linguistique de Paris», 43/1 (ristampato in Id. *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1966, pp. 225-236).

Colombo, Adriano (2015), *'Applicazione'? Linguistica teorica e grammatiche scolastiche*, in Maria Elena Favilla – Elena Nuzzo (a cura di), *Grammatica*

- applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, Studi AItLA 2, Milano, Officinaventuno, pp. 213-230.
- Colombo, Adriano – Graffi, Giorgio (2017), *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Roma, Carocci.
- Dal Negro, Silvia – Calaresu, Emilia – Favilla, Maria Elena – Provenzano, Claudia – Rosi, Fabiana (2016), *Riflettere sulla grammatica a scuola: una ricerca sul soggetto*, in «Cuadernos de Filología Italiana», 23, pp. 83-117.
- Dal Negro, Silvia – Pani, Giuseppina (2019), *TU ed IO nel discorso. Deissi, allocuzione e accordo come problema di ricerca e di didattica*, in Elena Nuzzo – Ineke Vedder (a cura di), *Lingua in contesto. La prospettiva pragmatica*, Studi AItLA 9, Milano, pp. 47-63.
- Graffi, Giorgio (2015), *Teorie linguistiche e insegnamento della grammatica*, in Maria Elena Favilla – Elena Nuzzo (a cura di), *Grammatica applicata: apprendimento, patologie insegnamento*, Studi AItLA 2, Milano, Officinaventuno, pp. 197-211.
- La Fauci, Nunzio (2009), *Compendio di sintassi italiana*, Bologna, il Mulino.
- Lo Duca, Maria G. (2013 [2003]), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Roma, Carocci.
- Palermo, Massimo (2011), *Soggetto*, in Raffaele Simone (a cura di), *Enciclopedia dell'Italiano*, 2 voll., Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani, II, pp. 1377-1383.
- Serianni, Luca – Benedetti, Giuseppe (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci.
- Simone, Raffaele – Cardona, Giorgio Raimondo (1971), *Strutture teoriche di alcune grammatiche scolastiche italiane*, in Mario Medici – Raffaele Simone (a cura di), *L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero*, Roma, Bulzoni, pp. 365-393.
-

Recensione di Federica Casadei e Grazia Basile (a cura di), *Lessico ed educazione linguistica*, Roma, Carocci, 2019

SILVIA DEMARTINI

SILVIA DEMARTINI (silvia.demartini@supsi.ch) è docente-ricercatrice di *Didattica dell'italiano* presso il Dipartimento formazione e apprendimento della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana. Ha tenuto e tiene corsi di scrittura e di linguistica italiana presso varie università.

Come sottolineano le curatrici nella *Presentazione*, la componente lessicale è uno degli aspetti tradizionalmente più trascurati nel quadro dell'insegnamento-apprendimento linguistico. Questa nota mancanza ha stimolato numerosi studi sul tema e il contesto italiano si è negli anni mostrato particolarmente attento e produttivo.

Se ci collochiamo dal punto di vista di una docente o di un docente di lingua, prima di addentrarci nell'opera è utile specificare alcuni elementi, perché proprio in essa si possono trovare risposte ad alcune ricorrenti e delicate questioni. Un primo elemento è la distinzione fra acquisizione piena della propria lingua materna (che presenta uno specifico percorso di evoluzione e arricchimento) e apprendimento di una lingua seconda oppure di una lingua straniera (caratterizzate da specificità e difficoltà peculiari): a seconda del caso, cambia anche la percezione di allievi e docenti rispetto al lessico, così come cambiano i metodi e le priorità didattiche. Un secondo elemento consiste in un diffuso sbilanciamento: se non si dà (o non si è data) sufficiente importanza al lessico negli studi in didattica della lingua e nella didattica stessa non è perché il lessico non sia percepito come un elemento cruciale della padronanza linguistica, ma è perché la didattica del lessico è difficilmente inquadrabile e delicata. Un

terzo aspetto, strettamente connesso al precedente, è che parlare di lessico (studiarne la natura, cogliere i confini incerti dei significati, allenarne l'uso e via dicendo) è particolarmente complesso: il lessico non è un solo un terreno vasto, ma è potenzialmente infinito e in continuo cambiamento, e su di esso non è per nulla facile muoversi con destrezza.

In questo scenario, il volume *Lessico ed educazione linguistica* si propone di agire a fondo sulla consapevolezza di chi è impegnato nella sfida della didattica del lessico, in modo da renderla possibile fornendo solide basi scientifiche su cui costruire proposte reali. Concretamente, come spiegato dalle curatrici, l'«intento è partire da alcuni fenomeni e temi chiave della semantica lessicale – relazioni lessicali, polisemia, omonimia, frequenza, metafora, polirematicità – per esaminarne ricadute e implicazioni nell'apprendimento e insegnamento linguistico» (pp. 11-12). Questa dichiarazione iniziale chiarisce da subito una scelta interessante e fondamentale: quella di orientare l'attenzione del lettore sulla complessità dei fenomeni lessicali, ben lontani dalla visione superficiale o forse solo ingenua di lessico come “sapere tante parole”. Perché, se l'abbondanza di parole conosciute (per quanto difficile da stimare) può voler dire qualcosa, certo non basta a inquadrare compiutamente il senso della competenza lessicale né dal punto di vista teorico, né da quello didattico.

Il primo capitolo (*Lessico e competenza lessicale*, di Silvana Ferreri) serve proprio a inquadrare la complessità della questione, toccandone diversi aspetti: si parte da alcune considerazioni sulla centralità del lessico (o meglio: sulla pari importanza del lessico rispetto alle varie dimensioni della lingua) e si chiude con un cenno alla dibattuta questione dell'insegnabilità del lessico (è possibile? In che termini?). Nel cuore del capitolo, si snodano vari paragrafi che affrontano con chiarezza le caratteristiche cruciali del lessico italiano (quali la formazione delle parole, le polirematiche, le differenze nella frequenza dei lemmi, rispecchiata dalle note “marche d'uso” del *Grande dizionario italiano dell'uso* di Tullio De Mauro) e alcune importanti riflessioni sul senso della competenza lessicale, utilissime per qualsiasi docente, non solo di lingua.

Come si intuisce da subito, la complessità del lessico non è solo e non è tanto *in verba singula*. Lo mostra approfonditamente il secondo capitolo (*Il lessico come sistema: relazioni semantiche e polisemia*, di Grazia Basile), dedicato a illustrare con precisione i differenti tipi di rapporti fra i significati delle parole: per non citarne che alcuni, si parla di sinonimia, opposizione, campi lessicali, collocazioni (parole che compaiono frequentemente assieme, come “bandire un concorso”), iponimia e iperonimia, fino a esplorare l'incerto terreno della polisemia. A tutto ciò consegue che risultino operazioni complesse sia la scelta fra alternative lessicali disponibili (relazioni verticali), sia l'inserimento di una certa parola nella rete formata dalle altre (relazioni orizzontali). La difficoltà nell'abbinare efficacemente e con pertinenza le parole, d'altronde, è qualcosa di intuitivo per chiunque si sia confrontato con una lingua diversa dalla propria (e anche quella materna non è priva di insidie in questo senso):

le parole sono infatti difficili da combinare, ma, poiché il lessico è un sistema di natura fortemente relazionale, questa è una difficoltà inevitabile. In concreto, al riguardo, ogni insegnante ha un ricco bagaglio di combinazioni ambigue, insolite, inedite, talvolta implausibili, prodotte da allieve e allievi. Questo capitolo spiega che cosa c'è dietro a questi fenomeni, suggerendo alcune piste didattiche per sensibilizzare alle differenze e guidare gli apprendenti all'interiorizzazione profonda degli usi.

A complicare, nel senso di arricchire, ulteriormente la situazione entra in gioco la materia esplorata nel terzo capitolo (*Ambiguità lessicale e frequenza: implicazioni glottodidattiche*, di Federica Casadei), cioè, in estrema sintesi, il fatto che a una forma linguistica possano corrispondere più significati. Sul piano lessicale il fenomeno è particolarmente accentuato e si realizza in diverse modalità: si hanno omofonie, omografie, omonimie e polisemie, cioè situazioni – non sempre semplici da distinguere l'una dall'altra – in cui una stessa forma può veicolare diversi significati (come *canto* 'angolo' e *canto* 'canzone') o in cui una parola presenta molteplici accezioni semantiche (*capo*: 'testa', ma anche 'dirigente'). Simili informazioni sono anche arricchite da dati quantitativi che servono a dare una stima concreta del fenomeno per com'è rilevato e rappresentato nella lessicografia (sia nel lessico generale, sia circoscrivendo l'osservazione a quello di alta frequenza). Infine, non mancano indicazioni per orientare la didattica dell'ambiguità lessicale e per gestirne le difficoltà, prima fra tutte la naturale propensione dell'apprendente per il criterio di corrispondenza "una parola-un significato". Particolarmente efficace la sintesi finale di distinzioni didatticamente pertinenti, utile agli insegnanti per districarsi nella varietà del fenomeno e riordinarne le priorità e le sfaccettature in modo funzionale, evitando errori spesso comuni (come quello di una didattica lessicale decontestualizzata).

È compito del quarto capitolo (*Il linguaggio figurato: idioms, metafore, metonimie. Un percorso cognitivo per l'educazione linguistica*, di Mario Cardona) accompagnare il lettore in uno dei cuori pulsanti della lingua e in particolare del lessico: gli aspetti figurati dell'espressione, fondamentali per interpretare la realtà e pervasivi nella comunicazione di tutti i giorni a tutte le età. I tre nuclei tematici individuati (espressioni idiomatiche, metafore, metonimie) vengono affrontati attraverso una parte teorico-esplicativa e una seconda dedicata alle implicazioni pedagogiche: l'attenzione dell'autore per le profonde e affascinanti implicazioni cognitive mira a stimolare l'attenzione nei confronti di quello che resta un «ambito poco frequentato» (p. 143) dalla ricerca nel campo dell'insegnamento della lingua e dell'educazione linguistica, e di conseguenza risulta trascurato nelle prassi didattiche.

Sebbene l'intera opera riservi uno sguardo anche alla didattica delle L2, il quinto capitolo (*Fraseologia in prospettiva multilingue: il continuum lessico-sintassi*, di Paola Cotta Ramusino e Fabio Mollica) dedica particolare attenzione alle diversità e al confronto fra le lingue. Lo fa occupandosi di un fenomeno

comunissimo e, anche questa volta, pervasivo dell'uso linguistico, anche se difficilmente il parlante che non sia un linguista ne ha piena coscienza: la fraseologia, cioè il fatto che si comunichi, senza quasi accorgersene, tramite «sequenze di parole [...] già precostituite, e immagazzinate in quanto tali nel lessico mentale» (p. 145). La descrizione delle differenti possibilità e modalità delle combinazioni (che includono per esempio anche proverbi o cliché situazionali) è oggetto della trattazione, che accompagna chi legge a scoprire differenze di rigidità e fissità delle solidarietà lessicali, spaziando da polirematiche stabili come “anima gemella” o “acqua e sapone” a collocazioni ricorrenti come “prendere una decisione” o “pioggia torrenziale”. Una corposa sezione finale (*Fraseodidattica*) offre un'utilissima panoramica di difficoltà tipiche e di strumenti utili per coinvolgere gli apprendenti in una didattica che prenda in giusta considerazione questa caratteristica delle lingue e del nostro modo di servircene.

Nel suo insieme, il volume ha senz'altro il grande merito di affrontare in modo efficace, chiaro ed esaustivo una serie di complessità peculiari del lessico, comuni nell'uso, ma spesso per nulla o non sufficientemente considerate in chiave didattica. Sta agli insegnanti e alle insegnanti saper innestare su quanto appreso scelte didattiche efficaci, che abbandonino le strategie più tradizionali per spaziare in territori più vasti; *in primis* nella realtà dei testi orali e scritti, che è la sola dimensione in cui le parole cooperano realmente per la costruzione dei significati.

Recensione di Daniele D'Aguanno, *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Roma, Carocci, 2019

LUCILLA PIZZOLI

LUCILLA PIZZOLI (lucilla.pizzoli@unint.eu) insegna Linguistica italiana presso l'Unint – Università degli Studi Internazionali di Roma e collabora con la Società Dante Alighieri per la realizzazione di progetti di promozione della lingua italiana in Italia e all'estero: è tra gli autori delle mostre *Dove il sì suona* (Firenze, Galleria degli Uffizi, 2003) e *La dolce lingua* (Zurigo, Museo Nazionale, 2005) e curatrice della mostra *Una di lingua. La lingua italiana negli anni dell'Unità* (Firenze, Biblioteca delle Oblate, 2011). Dal 2014 collabora con l'Accademia della Crusca per il progetto Osservatorio degli Italianismi nel Mondo (OIM). Di recente ha pubblicato *La politica linguistica in Italia: dall'unificazione dello stato nazionale al dibattito sull'internazionalizzazione* (Roma, Carocci, 2018) e, con Luca Serianni, *Storia illustrata della lingua italiana* (Roma, Carocci, 2018²).

Che la scrittura sia un'abilità che si può apprendere con l'esercizio, e non una dote innata, è una felice constatazione che ormai non viene più messa in discussione da chi si occupa di lingua italiana. Lo dimostra la vitalità, ormai da qualche decennio, del filone di studi dedicati all'insegnamento della scrittura, che ha consentito di iniziare a colmare il divario un tempo esistente tra la tradizione anglosassone (basata su una solida prassi didattica di tipo laboratoriale) e quella italiana, un tempo caratterizzata dalla convinzione che per la conquista della scrittura fosse sufficiente l'esposizione degli studenti alla lettura assidua della buona letteratura. I molti lavori dedicati all'insegnamento della scrittura nei diversi gradi di istruzione hanno offerto innumerevoli spunti alla riflessione teorica ma anche fornito indicazioni operative di sicura

utilità nella prassi didattica: tali strumenti risultano sempre più necessari in un'epoca in cui la scrittura ha guadagnato spazi sempre più visibili (soprattutto in rete).

Il volume di Daniele D'Aguanno si inserisce in questo filone servendosi di una meditata elaborazione della ricerca scientifica recente, attentamente verificata grazie a una lunga esperienza di collaborazione con insegnanti attivi in istituti scolastici diversificati per tipologia e area geografica.

L'impianto teorico del volume si basa su un riuscitissimo incrocio di nozioni offerte dalla linguistica storica, dalla linguistica testuale e acquisizionale e dalla glottodidattica, unite alle più recenti indagini della psicologia cognitiva. La consistente bibliografia che sostiene il volume, infatti, spazia in modo trasversale tra queste discipline offrendo un quadro aggiornato degli studi pubblicati in Italia ma soprattutto in altri contesti internazionali. Accanto alla mole di lavori scientifici aggiornati si percepisce poi la costante presenza della didattica antica, richiamata da tempo da molti studiosi, e della quale lo stesso D'Aguanno si era servito rispondendo alle FAQ sull'insegnare l'italiano scritto a scuola (D'Aguanno 2015; la sigla si scioglieva alla fine in una domanda retorica: "Funziona Ancora Quintiliano?").

Il lavoro vuole offrire agli insegnanti gli strumenti per orientare la pratica didattica della scrittura, nella risoluta convinzione del valore civile dell'apprendimento di questa abilità per gli studenti delle scuole di ogni ordine e grado e con particolare attenzione alla necessità di neutralizzare le inevitabili differenze di partenza nella relazione con la lingua (status socio-economico della famiglia, contesto ambientale, personale motivazione, ecc.).

A fronte della sempre crescente consapevolezza – a vari livelli istituzionali – dell'urgenza di provvedimenti che consentano di rinforzare la competenza linguistica nella propria lingua madre (oltre che l'altrettanto necessaria capacità di muoversi in un orizzonte internazionale dominando anche altre lingue) si moltiplicano le rilevazioni che sottolineano l'inadeguatezza di questa stessa competenza: tanti studiosi – e con loro anche D'Aguanno – hanno insistito ormai sulla necessità di rivedere la formazione degli insegnanti così da orientare l'insegnamento scolastico verso quella tanto vagheggiata educazione linguistica di massa, da sviluppare attraverso una «didattica esplicita, permanente, graduata e inclusiva, scientificamente fondata» (p. 13), che sostenga e affianchi l'educazione letteraria ma si mantenga su un curriculum autonomo, tarato sui bisogni linguistici degli alunni.

Il libro si compone di tre capitoli, rispettivamente concentrati su indicazioni generali, idee e modelli per l'assegnazione di compiti di diversi generi testuali e infine su altre attività di apprendimento indicate per addestrare gli alunni alla scrittura.

Nel primo capitolo vengono richiamate in modo chiaro – in un promemoria articolato in sette punti chiave – le buone pratiche generali di educazione alla scrittura: 1. far fare molta pratica; 2. far leggere e notare modelli,

buoni e cattivi; 3. dare istruzioni complete e dettagliate; 4. far scrivere diversi generi di testi; 5. graduare le difficoltà dei compiti; 6. correggere dapprima senza registro e con flessibilità; 7. costruire la motivazione alla scrittura. Si tratta di indicazioni che vengono giustificate ricorrendo agli studi di psicologia cognitiva e in particolare al rapporto tra scrittura e memoria di lavoro (ML) presente negli studi di Kellogg, secondo il quale «la progressione nell'abilità di usare la lingua scritta dipende dalla crescente capacità di saper operare con la limitata capacità della ML» (p. 29). Le tradizionali operazioni della pianificazione, traduzione e revisione (nient'altro che *inventio*, *dispositio* ed *elocutio*) vanno gestite in modo graduale, evitando il sovraccarico di funzioni: un dominio pieno e maturo della scrittura si ottiene infatti solo automatizzando – attraverso la ripetizione delle stesse attività – un passaggio alla volta, partendo dalle abilità primarie (come quelle del trasferimento della parola nel segno grafico, da praticare, in accordo con molti altri studi recenti, rigorosamente a mano)¹. Del resto, anche Luca Serianni ha più volte richiamato l'attenzione sull'utilità, per l'insegnamento della lingua, di ridurre il peso della grammatica teorica (a partire dalla meccanica classificazione mnemonica di tipologie di preposizioni o complementi) e proporre per converso attività ancora troppo spesso considerate “pedestri”, come gli esercizi suggeriti dalla glottodidattica e dalla ludolinguistica (dal *cloze* alla “ricerca dell'intruso”) e al fondamentale esercizio del riassunto (cfr. per esempio Serianni 2013, specie pp. xv-xx).

L'apporto della glottodidattica, nel lavoro di D'Aguanno, si apprezza anche in relazione all'incitamento a praticare la scrittura attraverso l'osservazione diretta dei testi (non letterari, in chiave comunicativa) appartenenti a diversi generi testuali e soprattutto alla possibilità di servirsi anche per gli studenti madrelingua del modello dei sillabi concepiti per l'insegnamento dell'italiano come L2, strumenti utili per costruire un percorso didattico in gradazione di difficoltà seguendo un curriculum verticale o, piuttosto “a spirale” (p. 55). Sempre dalla linguistica educativa viene l'attenzione al concetto di interlingua: analizzando le realizzazioni intermedie dei propri alunni l'insegnante potrà servirsene come strumento diagnostico per rilevare i bisogni linguistici nella classe e costruire esercizi mirati per favorire la progressione nell'apprendimento (pp. 72-73). In generale, è particolarmente opportuno il richiamo alla strumentazione didattica usata con successo nell'insegnamento delle lingue straniere anche in considerazione della sempre più consistente presenza in classe di alunni italiani di madrelingua straniera, le cui esigenze andranno vagliate alla luce di variabili molto articolate (negli studi di sociologia delle migrazioni si distingue tra bambini nati in Ita-

¹ Cfr., per esempio, oltre alle considerazioni provenienti dalla ricerca educativa, citate da D'Aguanno (Antonutti, Gainotti, Poce, James, Jao, Berninger), anche Bianchi, Favilla 2019, e Setti 2019.

lia e bambini arrivati nei primi anni di vita, con diversi esiti in base all'età al momento dell'arrivo; questo comporta ovviamente diverse modalità di apprendimento della lingua del paese ospite e un diverso grado di integrazione linguistica; la relazione tra lingua dei genitori e lingua delle seconde generazioni viene spiegata ricorrendo, a seconda dei casi, ad etichette come lingua di contatto, adottiva, filiale: cfr. Palermo 2020, pp. 326-27).

Affrontando il complesso tema della correzione e della valutazione, inoltre, e distinguendo tra valutazione formativa e sommativa, D'Aguanno si serve convenientemente delle strategie generali messe a punto dalla ricerca educativa e suggerisce di valorizzare quanto più possibile la relazione tra docente e apprendente per mezzo della condivisione di obiettivi e criteri; la correzione si rende efficace infatti solo segnalando esplicitamente sia le mende sia le realizzazioni più felici².

Una riflessione stimolante viene, infine, dai suggerimenti che mirano a rinforzare la motivazione, elemento fondamentale in qualunque forma di apprendimento, e che nella scrittura va costruito anche mostrando l'utilità della competenza raggiunta al di fuori dell'aula: da qui l'invito, in tutte le attività proposte nel volume, a far realizzare testi spendibili in contesti specifici (dal giornale scolastico o locale, ai *wiki*, ai blog, ecc.).

Il secondo capitolo contiene modelli di compiti ideati per la didattica della scrittura nelle scuole superiori ed è organizzato in una parte descrittiva, in cui si presenta dettagliatamente l'attività, e in una parte di commento, che prende spunto da esempi di compiti realmente svolti in licei e istituti tecnici italiani e propone articolate note per la valutazione formativa, che, coerentemente con le indicazioni date nella prima sezione del volume, insistono nel valorizzare le scelte felici presenti nei testi degli alunni, e discutono i problemi relativi alla coerenza e alla coesione alla luce degli strumenti della linguistica testuale.

Risultano particolarmente interessanti le proposte di attività meno consuete nella pratica didattica tradizionale. Per esempio, si presenta la tecnica del *film retelling*, usata nella didattica L2, per sollecitare la scrittura di un testo narrativo senza sovraccaricare la memoria di lavoro con la ricerca del contenuto e dell'organizzazione della trama (§ 2.1)³: si consente così agli alunni di concentrare l'attenzione sulle procedure testuali della narrazione e agli insegnanti di valutare in modo omogeneo la classe sulla base delle specifiche istruzioni fornite per la stesura del testo. Analogamente, la proposta di

² Con il ricorso, per esempio, a colori differenziati, come il verde, a più riprese suggerito da Serianni in aggiunta al tradizionale rosso e blu (cfr. Serianni 2014: 111 ss.), oppure con il sistema "a stelle e auguri" proposto da Pallotti e Rosi (cfr. <https://interlingua.comune.re.it>).

³ La tecnica del *film retelling* viene qui adattata agli alunni di scuola superiore seguendo il modello sperimentato da Gabriele Pallotti per le scuole primarie e secondarie di primo grado (cfr. Pallotti, Rosi 2011; Rosi, Borelli 2014).

scrivere il testo di istruzioni e FAQ su un attività già conosciuta (§ 2.2) ha l'indubbio vantaggio di motivare gli studenti alla scrittura (perché essi stessi potranno condividere il testo in rete o in altre sedi e coinvolgere lettori realmente interessati al contenuto delle loro prove) e al contempo di gerarchizzare i contenuti in base alla loro rilevanza informativa selezionando le domande a cui rispondere nelle FAQ (con un utile allenamento a proiettare il punto di vista al di fuori del sé, tipicamente egocentrico, degli scriventi ancora inesperti).

Si rivelano molto efficaci anche le istruzioni fornite in merito a prove più abituali nella scuola, come le recensioni (§ 2.3), le email formali (§ 2.4), le relazioni (§ 2.5), gli appunti e i resoconti (§ 2.6), e infine gli articoli e i saggi (sintesi da più testi: § 2.7), cioè quelle attività di scrittura documentata particolarmente importanti anche perché propedeutiche non solo allo svolgimento delle prove previste dall'esame di stato ma anche a compiti abituali all'università e in molti contesti lavorativi.

Nel terzo capitolo si propongono attività per l'ampliamento delle conoscenze linguistiche generali. Molto opportunamente si insiste su attività dedicate al lessico più formale, il cosiddetto lessico accademico⁴, da rafforzare con attività strutturali e programmate (§ 3.1; non basta, evidentemente, l'esposizione passiva a testi complessi, peraltro sempre condizionata da variabili socio-ambientali); si passa ad esercizi di combinazione sintattica, che possono avere ricadute positive «non solo sulla competenza sintattica, ma anche sullo sviluppo del decentramento cognitivo, dell'uso della punteggiatura, della capacità di rivedere i testi e di quella più generale di leggere e comprendere» (p. 217, § 3.2); si presentano poi esempi di esercizi pensati per potenziare la coesione del testo tramite l'uso di coesivi e connettivi testuali (§ 3.3) e infine rinsaldare il corretto uso della punteggiatura e dei segni paragrafematici (§ 3.4), ancora scarsamente dominati dagli studenti per la difficoltà di abbandonare la considerazione puramente prosodica dei segni interpuntivi (erroneamente interpretati come indicazioni grafiche corrispondenti alle pause del parlato). Nel paragrafo dedicato, come del resto in tutte le attività commentate, sono forniti correttivi per una scelta adeguata di esercizi mirati, che pur si trovano comunemente in grammatiche scolastiche e eserciziari, ma che non sempre favoriscono una matura e consapevole riflessione sugli usi linguistici. In questo senso, per esempio, il richiamo alla scelta di esercizi variati, basati, piuttosto che su banali frasi irrelate, su brevi testi autentici, ben punteggiati all'origine e solo in un secondo tempo più marcati rispetto all'uso

⁴ Il richiamo è a Beacco *et al.* 2016; si fa riferimento ovviamente, in chiave didattica, anche alla classificazione per rango di frequenza proposta da Tullio De Mauro nel suo *Grande dizionario dell'uso*: cfr. Chiari, De Mauro 2014.

standard, consentirà di condurre gli alunni a orientarsi in un territorio così poco rigido ma comunque fondamentale per la corretta comprensione del testo come quello della punteggiatura.

Grazie a una documentazione solida, ottenuta comparando con rigore scientifico molteplici punti di vista sull'apprendimento e a un'esposizione chiara e paziente, frutto di una capillare sperimentazione *in re*, questo libro si presenta come una guida indispensabile per accompagnare i docenti delle scuole superiori (ma in qualche caso anche, perché no, dei docenti che operano nei gradi dell'istruzione inferiore e nell'università) nella costruzione di un proprio personale percorso didattico: e l'approccio risulta particolarmente convincente perché se ne spiegano diffusamente le ragioni, proprio come viene suggerito di fare in ogni classe.

Riferimenti bibliografici

- Beacco, Jean-Claude *et al.* (2016), *A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training. The Language Dimension in All Subjects*, Council of Europe, Strasbourg.
- Bianchi, Valentina – Favilla, Maria Elena (2019), *Scrivere a mano: un'abilità da sviluppare o un'abitudine fuori moda?* 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, Cesati, pp. 185-194.
- Chiari, Isabella – De Mauro, Tullio (2014), *The New Basic Vocabulary of Italian as a Linguistic Resource*, in Roberto Basili, Alessandro Lenci, Bernardo Magnini (a cura di), *First Italian Conference on Computational Linguistics CLiC-it 2014* (Pisa 9-10 dicembre 2014), Pisa, Pisa University Press, pp. 113-116.
- D'Aguanno, Daniele (2015), *Insegnare l'italiano scritto a scuola: FAQ*, Speciale Treccani *Dalla grammatica alla pratica: esercizi di scrittura*, 20 dicembre, www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/scrittura/D_Aguanno.html (ultimo accesso febbraio 2020).
- Palermo, Massimo (2020), *Linguistica italiana*, seconda ed., Bologna, il Mulino (I ed. 2015).
- Pallotti, Gabriele – Rosi, Fabiana (2011), *Osservare l'interlingua a scuola: dall'analisi alla didattica*, in «Educazione interculturale», 9, 3, pp. 339-354.

Rosi, Fabiana – Borelli, Chiara (2014), *Il processo di produzione scritta: la coesione verbale in testi di scuola primaria*, in «Italiano LinguaDue», 6, 2, pp. 247-268.

Setti, Raffaella (2019), *La scoperta della lingua italiana. Linguistica per insegnare nella scuola dell'infanzia e primaria*, Firenze, Cesati.

Serianni, Luca (2013), *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura*, Roma-Bari, Laterza (2015²).

Serianni, Luca (2014), *Giusto e sbagliato: dove comincia il territorio dell'errore*, in Sergio Lubello (a cura di), *Lezioni d'italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, Bologna, il Mulino, pp. 235-246 (poi in Id., *Per l'italiano di ieri e di oggi*, Bologna, il Mulino, 2017, pp. 441-451).

Recensione di Pierangela Diadori (a cura di), *Insegnare italiano L2*, Firenze-Milano, Le Monnier-Mondadori, 2019

PAOLO NITTI

PAOLO NITTI (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 letto-scrittura. Membro attivo delle società SLI e DILLE, dal 2015 è il Responsabile scientifico del Centro Interculturale della Città di Torino.

Il manuale curato da Pierangela Diadori è concepito per la formazione del personale docente che si occupa dell’insegnamento dell’italiano come lingua seconda.

L’impostazione generale della monografia presenta alcuni tratti particolarmente innovativi, tra i quali emerge il fatto di rispondere a quesiti epistemologici dell’area glottodidattica (quale lingua insegnare, con quali metodologie e con quali strumenti), riformulati sulla base delle nuove specificità che la didattica dell’italiano come L2 assume all’interno della società contemporanea. Difatti, i fenomeni migratori, la riduzione dei contesti di dialettofonia in Italia, i progetti di mobilità studentesca e professionale e l’(auto)apprendimento a distanza rappresentano solamente alcune delle sfide attuali per la didattica della lingua e il manuale si orienta verso la formazione dei docenti proprio rispetto a queste tematiche.

Riguardo alla struttura della monografia, sono disponibili 24 capitoli, ciascuno curato da uno o più autori, ripartiti in tre sezioni, alle quali sono aggiunte la prefazione e l’introduzione.

Nella prefazione, scritta da Pietro Cataldi, si offre il contesto entro il quale l'opera è stata concepita e si dà risalto all'importanza dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e straniera. Un elemento interessante messo in luce dalla prefazione accenna alle certificazioni internazionali per l'insegnamento dell'italiano e, in particolare, alla DITALS. In effetti, la struttura del manuale si presta bene in merito all'autoformazione e alla formazione dei docenti che desiderino conseguire una certificazione, proprio in relazione alle specificità delle sezioni proposte: i docenti di italiano L2, gli apprendenti di italiano L2 e l'analisi e progettazione di materiali didattici.

Nel primo capitolo Diadori tratta la formazione iniziale del docente di lingua seconda, delineando le competenze da acquisire, gli strumenti per l'autovalutazione e la prospettiva della ricerca-azione. L'ultimo punto è particolarmente apprezzabile, poiché sono pochi i contributi scientifici a riguardo. Infatti, i percorsi di ricerca-azione sono generalmente disponibili come studio di casi, ma non sono integrati nella formazione iniziale del personale docente.

Nel secondo capitolo, Pierangela Diadori e Letizia Vignozzi discutono la differenza fra approccio e metodo e trattano, secondo una prospettiva diacronica, seppur non trascurando la dimensione applicativa nel presente, gli approcci maggiormente dibattuti in letteratura: gli approcci deduttivo, induttivo, comunicativo e umanistico-affettivo. Il capitolo riprende le linee generali della formazione degli insegnanti di lingua.

Il terzo capitolo, curato da Elena Monami, tratta le dinamiche di interazione nella classe di L2 e al suo interno si osserva un'apprezzabile *liaison* fra la dimensione della ricerca accademica relativa all'interazione e la prospettiva dell'analisi e della correzione degli errori. Un aspetto innovativo del capitolo, oltre alla sinergia fra mondo accademico e pratiche professionali, riguarda proprio la sua collocazione. All'interno dei manuali di glottodidattica, generalmente, la trattazione della correzione degli errori è situata verso la fine, mentre nella monografia è presentata immediatamente, poiché direttamente collegata all'interazione e alle pratiche didattiche in classe.

Nel quarto capitolo Donatella Troncarelli si occupa di tecnologie per la didattica della L2, esaminando le specificità dei corsi di lingua *online* e dell'apprendimento massivo in rete.

Il capitolo successivo esamina i cambiamenti a cui è stato sottoposto il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* dal 2001 al 2018, soffermandosi in particolare sui principi e sulle finalità del documento. Laura Marrazzo propone una sintesi delle revisioni del Quadro fino alla versione del 2018, esplicitandone gli obiettivi.

Il sesto capitolo, collegato direttamente al terzo e curato da Antonella Benucci, individua le principali modalità di correzione degli errori in lingua seconda. Inoltre, nel capitolo di sottolinea che la teoria linguistica è strettamente connessa con la pratica glottodidattica.

I capitoli successivi trattano la valutazione linguistica, curata da Roberto Tomassetti, e le certificazioni di italiano L2, curate da Monica Barni e Sabrina Machetti.

È particolarmente apprezzabile la progressione di contenuti all'interno della monografia, che risulta di facile lettura, attuando pienamente una prospettiva di *scaffolding* delle competenze dell'insegnante di L2. Il lettore, infatti, arricchisce le proprie conoscenze, nel corso della lettura, attraverso una gradualità di contenuti connessi logicamente l'uno con l'altro.

La seconda parte si apre con il nono capitolo, curato da Diadori, sulle variabili relative all'apprendimento della L2. Rispetto alle trattazioni di carattere glottodidattico, si osserva qui un distacco dalla dimensione didattica e un avvicinamento a una prospettiva più ampia, di carattere sociolinguistico, poiché non sono prese in considerazione solamente le variabili linguistiche, ma anche quelle ambientali e individuali, funzionali all'organizzazione di un corso e di una lezione.

Nel decimo capitolo Andrea Villarini tratta alcuni principi di linguistica acquisizionale utili alla didattica dell'italiano, soffermandosi in particolare sul concetto di interlingua e sullo stato dell'arte rispetto alle attività di ricerca.

All'interno dei quattro capitoli successivi si discutono le specificità del profilo glottodidattico dei bambini, a cura di Stefania Semplici, con attenzione particolare alla dimensione ludica; del profilo degli adolescenti, a cura di Emilia Petrocelli, concentrandosi sulla dimensione L2/LS e sulle specificità del CLIL; del profilo degli adulti e *senior*, a cura di Villarini; del profilo studenti universitari, curato da Stefania Semplici, Elena Monami ed Elisabetta Tronconi.

Nei capitoli che seguono si procede con la disamina dei profili e si avanzano alcune analisi innovative: il profilo immigrati, trattato da Diadori, quello degli oriundi italiani, curato da Troncarelli, quello degli operatori turistico-alberghieri, approfondito da Diadori, e l'ultimo dei cantanti d'opera, curato da Beatrice Fanetti. All'interno della letteratura scientifica, infatti, questi profili sono poco dibattuti e i contributi risultano piuttosto datati. Il profilo immigrati, in particolare, risulta apprezzabile per gli insegnanti che si rivolgono ai centri di accoglienza e alle situazioni di emergenza sociale che caratterizzano l'Italia a partire dagli anni Ottanta. In effetti, il tentativo è di far acquisire alcune competenze di carattere glottodidattico anche agli insegnanti che operano come volontari, affidando l'azione didattica a competenze scientifiche piuttosto che al buon senso del singolo individuo.

La terza sezione si occupa di progettazione e materiali didattici, nonostante l'indicazione sia già presente come paragrafo dei capitoli precedenti, dedicati ai profili di apprendente. In effetti, la sezione si concentra non tanto sulle specificità del discente quanto sull'opportunità dell'utilizzo di alcuni materiali all'interno della lezione di lingua seconda.

Il diciannovesimo capitolo, curato da Semplici, passa in rassegna la manualistica per l'italiano L2, offrendo alcune indicazioni per una scelta consapevole del tipo di manuale da utilizzare in classe.

Nel capitolo successivo, Giuseppe Caruso tratta la dimensione della progettazione didattica soffermandosi sulle fasi della microprogettazione e della macroprogettazione.

Gli ultimi quattro capitoli discutono le specificità del testo letterario per l'italiano L2 (Marianna Marrucci), del testo audiovisivo (Diadori), del fumetto (Eleonora Spinosa) e delle immagini (Mirella Pederzoli). La prospettiva che collega i capitoli è la dimensione applicativa della teoria didattica, in quanto sono discussi esempi di uso dei diversi materiali. Un altro elemento che accomuna la terza sezione, ma che in effetti è riferibile all'intero impianto dell'opera, riguarda la consapevolezza del personale docente: ogni azione didattica dovrebbe essere affidata a insegnanti con un solido bagaglio di competenze, in modo da aderire pienamente a una deontologia professionale del docente di L2.

Il carattere innovativo della monografia consiste in primo luogo nella mancanza di una pretesa di esaustività; la lettura dell'opera porta il docente in formazione a porsi alcune domande sul proprio modo di comportarsi a lezione e lo guida progressivamente all'autonomia grazie alla di riferimento contenuta in ogni capitolo. L'indagine bibliografica dei singoli contributi, infatti, risulta aggiornata e pienamente adeguata rispetto agli scopi della trattazione.

Un altro aspetto innovativo riguarda, come si è detto, l'inserimento di alcuni profili di apprendente poco presenti nella letteratura scientifica, dando risposta al bisogno formativo di docenti che operano o che opereranno con utenze specifiche, caratteristiche della società attuale.

È opportuno notare, infine, che la disamina dei profili è successiva a un'impalcatura teorica imprescindibile, sottolineando come l'insegnamento dell'italiano come L2 sia possibile con qualsiasi tipo di apprendente, disponendo di competenze solide sul piano scientifico e professionale.

Recensione di Elena Maria Duso, *Grammatica dell'italiano L2*, Roma, Carocci, 2019

MARIA CRISTINA PECCIANI

MARIA CRISTINA PECCIANI (mariacristina.peccianti@gmail.com) ha insegnato all'Università per Stranieri di Siena e si è occupata di insegnamento di italiano L2 e L1, di didattica della grammatica e di formazione degli insegnanti, sia in Italia che all'estero. È autrice di saggi e manuali scolastici. Fa parte del gruppo di lavoro di italiano dell'INVALSI.

Il volume è dedicato ad apprendenti stranieri adulti che vogliono imparare un buon italiano, non accontentandosi di acquisire una competenza linguistica efficace sul piano comunicativo, ma mirando a raggiungere anche un'ottima correttezza delle forme, unita alla consapevolezza della loro articolazione e dei loro usi.

I destinatari primi, come dichiarato dalla stessa autrice, sono gli studenti stranieri che frequentano le università italiane. Ma il libro può essere proficuamente utilizzato anche da studenti di scuole superiori o da adulti che, per scopi personali o professionali, vogliono imparare, sviluppare o consolidare l'italiano, raggiungendo un buon livello di padronanza. Può essere uno strumento integrativo per corsi strutturati di italiano L2, e quindi da usare sotto la guida di un insegnante, o può essere agevolmente utilizzato per un percorso autonomo o anche come strumento di consultazione per approfondimenti mirati o per trovare eventuali soluzioni a dubbi e incertezze.

Il manuale è suddiviso in capitoli riguardanti le diverse parti del discorso o le diverse costruzioni frasali.

Ogni capitolo ha una struttura ricorsiva e presenta una serie di schede sulle diverse forme linguistiche, poste in ordine di difficoltà e identificate secondo la suddivisione dei livelli del *Quadro comune europeo*, da A1 a C2.

Ogni scheda richiama innanzi tutto l'attenzione dell'apprendente su esempi d'uso delle forme, talvolta arricchiti da disegni esplicativi, schemi o altro, a cui fanno seguito la descrizione delle forme, la loro funzione e le regole d'uso, più generali e basiche per i livelli bassi, più particolari e raffinate per i livelli alti. A chiusura di ogni scheda sono posti alcuni esercizi applicativi di quanto presentato, la cui complessità è graduata secondo il livello che identifica la scheda.

Completano il volume le soluzioni degli esercizi, un glossario e un indice analitico.

La progressione degli argomenti rispecchia quella delle grammatiche tradizionali (si inizia dall'articolo e si finisce con le varie tipologie di subordinate), e tale impostazione è sicuramente di aiuto all'apprendente straniero, specie se in autoapprendimento, che si orienterà meglio in una sequenza tradizionale di argomenti, a cui è generalmente più abituato.

Ma le schede articolate per livelli costituiscono un'interessante novità nel panorama delle grammatiche italiane per stranieri, anche perché esse non si limitano a differenziare le attività, ma anche il livello di descrizione del singolo elemento, sia sul piano quantitativo che qualitativo. E vanno così a costituire un sillabo pedagogico con struttura ciclica, a spirale, che induce lo studente a tornare più volte su un certo aspetto della lingua o sui suoi campi d'uso e a scoprire la rete delle sue implicazioni.

Anche la lingua usata per le descrizioni e spiegazioni è controllata e graduata secondo il livello delle schede, agevolandone l'accessibilità agli studenti dei livelli più bassi. Al livello A1 ad esempio, come ricorda la stessa autrice nella sua introduzione, «vengono evitate le frasi al passivo o con il *si* impersonale o passivante (*L'articolo si usa...; il presente indicativo viene utilizzato...*), sostituite da costruzioni transitive con il *tu* (*Usi l'articolo per...*). Vengono inoltre evitate subordinate implicite al gerundio e al participio, congiunzioni coordinanti e subordinanti troppo complesse, frasi relative introdotte da *cui*, pronomi atoni (*le usi per...*) ecc.» (p. 18).

Comunque in tutte le scelte, sia di contenuto che di forma e metodo, si apprezza in modo evidente la grande sensibilità dell'autrice per le difficoltà degli apprendenti stranieri e la profonda conoscenza degli ostacoli in cui si imbattono nel confronto con i punti critici della grammatica italiana.

Le diverse schede contengono infatti molto spesso dei box in cui si richiama l'attenzione degli apprendenti su regole d'uso riguardanti elementi che risultano per lo più trasparenti al vaglio percettivo del parlante nativo, ma che sono molto spesso per gli stranieri degli scogli non facilmente superabili e che, se didatticamente ignorati, finiscono per determinare produzioni devianti, a rischio cristallizzazione.

Troviamo ad esempio in A1: «Con **c'è, ci sono** il soggetto va dopo il verbo: *C'è una piscina*» (p. 115), oppure «**Perché** non può andare mai a inizio di

frase: *Sono stanca, vado a letto, Vado a letto perché sono stanca / *Perché sono stanca vado a letto*» (p. 375).

Mentre troviamo in B1: «Vanno evitati i gerundi dipendenti da un elemento diverso dal soggetto, frequenti nell'italiano degli stranieri per interferenza della madrelingua o di altre L2 con verbi di percezione, come *Carlo ha visto Maria *leggendo un libro*. In italiano *leggendo un libro* può essere riferito solo a Carlo, cioè al soggetto. Se invece è Maria che legge, la frase corretta è: *Carlo ha visto Maria che leggeva un libro / Carlo ha visto Maria leggere un libro*» (p. 186).

Gli esempi potrebbero essere tanti, ma già da quelli esposti possiamo ampiamente apprezzare come questo manuale sia uno strumento prezioso per qualsiasi apprendente di italiano L2 il quale, grazie anche alla struttura flessibile del libro, potrà sceglierne l'utilizzo più consono ai propri bisogni. Potrà utilizzarlo come un corso strutturato, seguendo passo passo, scheda dopo scheda le spiegazioni ed eseguendo gli esercizi proposti per il proprio livello, oppure servirsene come strumento di consultazione, aiutato in ciò anche dall'indice analitico e un glossario molto chiaro e ricco di esempi.

Recensione di Paolo Nitti, *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*, Brescia, Editrice La Scuola, 2018

ELENA BALLARIN

ELENA BALLARIN (ballarin@unive.it) è Collaboratrice Esperta Linguistica di italiano per stranieri presso l'Università Ca' Foscari Venezia e Docente a contratto di Didattica delle microlingue presso l'Università telematica Ecampus. I suoi interessi scientifici vertono sull'italiano accademico, sulla didattica delle microlingue e sulla didattica dell'italiano per stranieri. È autrice di una monografia sull'italiano accademico e di numerosi articoli scientifici. Ha partecipato e partecipa a convegni nazionali e internazionali su tematiche di didattica dell'italiano per stranieri.

In questo volume l'autore si propone di presentare le criticità conseguenti a fattori di disomogeneità dei contesti didattici rispetto agli apprendenti sia per quanto riguarda i livelli linguistici, sia per quanto riguarda l'influenza che le lingue di provenienza di ciascun apprendente provocano nell'interlingua degli studenti. Nei diversi contesti della Scuola italiana, dunque, si manifestano disomogeneità di livello linguistico e anche disomogeneità di strategie didattiche che, di volta in volta, i docenti devono adottare. Paolo Nitti propone alcuni strumenti legati alla programmazione didattica e alla pianificazione delle strategie da attuare in classe. Gli strumenti e le strategie di pianificazione proposti sono entrambi il frutto della formazione scientifica dell'autore e riguardano tanto la linguistica acquisizionale, quanto la glottodidattica.

Questa monografia sviluppa la linea di pensiero dell'autore in otto capitoli indipendenti, viene aperta da un'introduzione e chiusa da una conclusione.

Nell'introduzione lo studioso indica il pubblico ideale a cui intende rivolgere il volume e si rivolge essenzialmente agli insegnanti di lingua italiana per stranieri, anche se il volume offre, in effetti, spunti per chi insegna italiano come L1. Questa monografia, tuttavia, può costituire uno strumento efficace per l'approfondimento scientifico anche da parte di studenti di linguistica o di glottodidattica.

Il primo capitolo, *La tutela delle lingue di minoranza*, esamina il panorama sociolinguistico in Italia, ed evidenzia il fatto che le lingue di minoranza contribuiscono a creare una condizione di plurilinguismo anche all'interno della Scuola italiana. Dopo un breve *excursus* storico sulla posizione del sistema educativo italiano rispetto alle lingue minoritarie, Paolo Nitti esamina progressi e criticità della legislazione e mostra, molto opportunamente, quanto, sia urgente tutelare le lingue minoritarie.

Il secondo capitolo, *Insegnare e imparare la grammatica*, ripercorre le linee teoriche già tracciate dall'autore nella sua monografia del 2017, nella quale esamina le grammatiche pedagogiche, normative, teoriche e descrittive. Il capitolo, tuttavia, mette a fuoco alcuni riferimenti relativi alla grammatica valenziale e alla grammatica del testo che segnano un progresso rispetto agli scritti precedenti. Alcune considerazioni operative sull'insegnamento della grammatica, intesa come processo che possa condurre lo studente all'acquisizione di una competenza metalinguistica, chiudono e definiscono il tema.

Insegnare e imparare il lessico è il terzo capitolo dedicato all'acquisizione del lessico. La personalità scientifica dell'autore, specialista di linguistica acquisizionale, risulta del tutto evidente quando egli illustra le principali difficoltà connesse all'insegnamento del lessico, in particolare rispetto alle unità lessicali superiori e ai meccanismi lessicali di inclusione e di opposizione. Emerge, tuttavia, anche la contaminazione con la glottodidattica, quando l'autore illustra una didattica per *task* e una didattica per aree. Il capitolo si chiude con un riferimento all'uso della ludolinguistica e della didattica ludica, efficaci solo se inserite in una dimensione situazionale. La dimensione linguistica e la dimensione glottodidattica definiscono le aree in cui lo studioso si muove cercando un dialogo continuo fra le due discipline scientifiche.

La tensione fra linguistica acquisizionale e glottodidattica si concretizza nel quarto capitolo, *Le classi plurilingui: nativi e non nativi*, nel quale l'attenzione del lettore è indirizzata all'insegnamento della lingua italiana ad apprendenti sinofoni, arabofoni e ispanofoni. Dopo una disamina puntuale delle caratteristiche rilevanti della lingua cinese e araba e dei sistemi di scrittura, segue la trattazione delle rispettive varietà linguistiche e la descrizione delle caratteristiche tipologiche. Il medesimo percorso viene riservato anche alla lingua spagnola, con particolare riguardo al fenomeno del *transfer* positivo, ovvero al fenomeno di produzione linguistica corretta (trasferimento positivo) che si verifica nel caso di due lingue tipologicamente vicine come nel caso di italiano e spagnolo. La disamina delle relazioni fra lingue tipologica-

mente vicine e lontane non può concludersi senza un confronto sul piano glottodidattico fra i diversi sistemi linguistici: tecniche glottodidattiche utili per il potenziamento delle abilità di comunicazione possono rivelarsi efficaci o meno, a seconda della storia e dello stile di apprendimento di uno studente inserito in un altro sistema scolastico.

È nel quinto capitolo, *Gruppi disomogenei e alfabetizzazione*, che le due dimensioni con le quali l'autore dialoga diventano una sola disciplina. Il capitolo si apre con la definizione di analfabetismo e prosegue con l'identificazione delle caratteristiche che rendono efficace un corso di alfabetizzazione. A partire dai metodi globali (che partono dalle parole), e dai metodi analitici (che procedono dalle lettere o dalle sillabe), l'autore non trascura di citare la strategia montessoriana, il metodo Freire e le teorie di Ferreiro. Incontrando ciascun metodo, l'autore evidenzia "cosa" debba essere insegnato e "come" e, dopo aver fornito alcune indicazioni operative per le attività di alfabetizzazione, nella parte finale del capitolo, fa emergere la capacità di ricercare nella disciplina attraverso la presentazione dei risultati di una ricerca condotta a Torino su gruppi di studenti analfabeti nel biennio 2015/2016 e 2016/2017.

In una rassegna così varia in merito ai contenuti, non poteva mancare un capitolo dedicato alle glottotecnologie. Il sesto capitolo, *Glottotecnologie e didattica dell'italiano*, esplora nuove tecnologie nella didattica e la loro influenza positiva nell'espone agli *input* chi apprende. Il lettore che si soffermi sulla griglia di valutazione dei dispositivi, potrà trovare un utile strumento.

Il settimo capitolo, *L'insegnamento della lingua italiana alle seconde generazioni*, ripropone il tema della mancanza di attenzione nella scuola italiana per gli studenti di seconda generazione, figli di almeno un genitore non nativo. La disomogeneità nell'acquisizione della lingua italiana, che può essere provocata da variabili di diverso genere – condizioni ostacolanti all'apprendimento determinate da condizioni sociali deprivanti, oppure da impedimenti legislativi legati al permesso di soggiorno – può altresì essere condizionata anche da altri fattori più propriamente linguistici, come la presenza di più lingue parlate in famiglia. Le classi, inoltre, appaiono sempre più varie per ciò che riguarda loro composizione: si verifica in una classe la compresenza di studenti nativi, non nativi, studenti di seconda generazione (che, ormai stabilmente, tendono a superare di numero gli studenti non nativi). Tutti questi fattori tendono a contribuire alla disomogeneità della classe per ciò che riguarda l'apprendimento della lingua.

Lo studioso individua nel *cooperative learning* una risposta efficace alle criticità di una classe disomogenea e, grazie a un questionario sociolinguistico (proposto nell'ultimo capitolo), offre agli insegnanti uno strumento utile a tracciare una biografia linguistica dello studente.

L'ottavo e ultimo capitolo, *La costruzione di un questionario sociolinguistico*, concretizza la struttura di un questionario e ne elenca i benefici. Un do-

cente che decidesse di utilizzare questo strumento potrebbe facilmente ottenere un quadro della situazione sociolinguistica della classe, ricavando utilissime informazioni sulla lingua madre e sulle eventuali altre lingue conosciute dagli studenti. Potrebbe agevolmente fare inferenze sul livello della competenza linguistico-comunicativa in italiano e capire quali siano i bisogni e le motivazioni degli apprendenti.

Una bibliografia aggiornata ed esaustiva correda opportunamente il volume.

Questo contributo, che raccoglie il testimone da altri volumi (Caon 2006, 2017; Miotto 2016) sul tema della disomogeneità, presenta senza dubbio una rassegna completa degli aspetti linguistici e glottodidattici che caratterizzano la realtà scolastica italiana. Rispetto ai contributi precedenti, tuttavia, l'autore offre una testimonianza scientifica innovativa nel far dialogare su questo tema linguistica acquisizionale e glottodidattica.

Un lettore disattento potrebbe trovarsi disorientato da un indice eclettico in merito agli argomenti presentati e potrebbe faticare a cogliere il filo rosso che collega tutto il volume. Chi leggesse tra le righe, tuttavia, riconoscerebbe facilmente la "firma" di Paolo Nitti proprio in questa varietà unita da un unico intento scientifico, che l'autore persegue sempre con coerenza e rigore: l'attenzione per l'acquisizione della lingua e per la didattica che la rende possibile.

Se il lettore raccoglie subito questo filo d'Arianna, non faticerà nella lettura attraverso gli otto capitoli e troverà in questo volume un prezioso strumento per l'approfondimento scientifico e per la didattica in classe.

Riferimenti bibliografici

Caon, Fabio (2006), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra.

Caon, Fabio (2017), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Torino, Loescher.

Miotto, Erika (2016), *Didattica dell'italiano come lingua seconda. Lineamenti teorico-operativi per allievi non nativi con abilità differenziate*, Roma, Stamen.

Nitti, Paolo (2017), *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano per stranieri. Metodi e modelli per l'acquisizione della grammatica*, Saarbrücken, Edizioni Accademiche Italiane.

Recensione di Daniela Notarbartolo, *Padronanza linguistica e grammatica. Perché e cosa insegnare*, Loreto, Academia Universa Press, 2019

ILARIA BONOMI

ILARIA BONOMI (ilaria.bonomi@unimi.it), già professore ordinario di Linguistica italiana all'Università degli Studi di Milano, vi insegna ora Lingua italiana e testi per musica. Ha insegnato nei percorsi di formazione per l'insegnamento (SSIS e TFA, con ruolo di coordinamento). Socia dell'Accademia della Crusca, dell'Accademia di Arcadia, dell'Istituto Lombardo Accademia di Scienze e Lettere, si è occupata principalmente di grammatica italiana, di linguistica dei media, di italiano lingua per musica (tra i suoi ultimi volumi *Lingua italiana e televisione*, Roma, Carocci, 2012; *La lingua dell'opera lirica*, Bologna, il Mulino, 2017, e la raccolta di saggi *La lingua che fa scena*, Firenze, Cesati, 2018).

Un libro molto importante, e coraggioso, *Padronanza linguistica e grammatica. Perché e cosa insegnare* di Daniela Notarbartolo, diretto agli insegnanti e a tutti coloro che, non digiuni di linguistica, desiderano approfondire e riflettere sui vari aspetti e sulle molte ragioni per cui è opportuno, anzi necessario, insegnare grammatica nella scuola italiana.

Il volume ha un taglio nuovo prima di tutto perché coniuga una riflessione, teoricamente motivata, sull'insegnamento della grammatica e sulle sue ragioni, con una descrizione soprattutto grammaticale dell'italiano, che in parte riprende, ampliandola e approfondendola, la descrizione fatta nel manuale *Grammatica e pratica dell'italiano*, che l'autrice ha scritto con Daniela Graffigna e Giuseppe Branciforti (2018).

Riflessione teoricamente motivata, dicevo: l'orizzonte teorico a cui l'autrice si rivolge è particolarmente ampio, e questo è sicuramente un primo

pregio per un'opera che non intende apportare una visione originale della grammatica, ma soprattutto guidare a insegnarla in modo consapevole. Gli approcci e gli autori a cui Notarbartolo guarda, nella direzione di una innovazione mai tanto accentuata da cancellare del tutto la tradizione, sono diversi, e chiamati in causa secondo la loro funzionalità alla descrizione delle diverse partizioni e dei singoli aspetti. Alla innovatività di metodo concorrono in una pregevole sintesi principi del funzionalismo con forte attenzione alla semantica, della grammatica valenziale, della linguistica testuale, della linguistica pragmatica, della grammatica generativo-trasformativa. Particolarmente insistita è l'interazione tra funzioni sintattiche semantiche e testuali.

L'approccio testuale, riferimento d'obbligo per il capitolo sulla sintassi del testo (cap. 18), è in diversi punti affermato, come nel capitolo iniziale programmatico sul metodo:

i rapporti tra **grammatica e testualità** sono considerati oggi molto più stretti che un tempo. L'analisi testuale è stata a lungo intesa come un ramo del tutto indipendente della grammatica, ma oggi è condivisa l'idea che alcuni fenomeni linguistici come per esempio i coesivi e i connettivi (tradizionalmente ristretti ai pronomi e alle congiunzioni) possano essere compresi solo all'interno della dimensione testuale. [...]

Anche la materia grammaticale può quindi essere osservata riguardo ai suoi effetti interpretativi all'interno del testo, non cioè in ottica di catalogazione di oggetti grammaticali, ma osservando come le strutture linguistiche sono funzionali all'atto comunicativo e alla sua misura fondamentale che è il testo (p. 28),

e richiamato nel corso della descrizione grammaticale, per esempio nel pronome (distinzione tra deittico e coreferente), nel gruppo del nome, con il riferimento alla funzione di rema svolta dai modificatori; nell'importante paragrafo *Ordine della frase e focalizzazione* (§ 16.3, pp. 229-231) del capitolo sulla subordinazione il legame tra testualità e sintassi è particolarmente evidenziato nei concetti di focalizzazione debole e forte e di impliciti della comunicazione: la struttura gerarchica delle informazioni è chiaramente riflessa nell'ordine sintattico.

Ma, nel superamento della descrizione grammaticale tradizionale un ruolo primario è svolto dal concetto di lingua come sistema multi-multivoco (cap. 2: il termine è attinto dal linguista russo Mel'čuk), fondato sulla stretta connessione tra lessico e morfologia, e tra semantica e sintassi: un principio particolarmente importante e produttivo nella pratica didattica della grammatica, che coinvolge l'analisi logica nella sua implicazione semantica, e la classificazione dei complementi. L'autrice definisce l'analisi logica come «un esercizio fondamentale, specialmente nel segmento della scuola secondaria di I grado, di ricostruzione del contesto di senso, come invito al ragionamento sulle circostanze di realtà attraverso il linguaggio» (p. 43).

Lo studio grammaticale, sottolinea Daniela Notarbartolo, comporta di necessità una “sana astrazione”: «studiare grammatica è accedere agli aspetti formali del linguaggio, superando progressivamente quelli più intuitivi legati alla semantica» (p. 23). La progressiva acquisizione di competenze grammaticali basate su categorie interpretative astratte (astrazione e non astrattezza, sottolinea l'autrice) è ben presente nella descrizione dei diversi gradi di abilità degli studenti delle prove INVALSI: «In un crescendo di difficoltà dei compiti, corrispondenti ai diversi gradi di abilità degli studenti, si passa dalla semplice competenza implicita del parlante, nel primo livello, fino alla consapevolezza e al controllo analitico nel quinto» (p. 24).

La grande esperienza maturata dall'autrice nel gruppo di lavoro INVALSI, oltre che naturalmente la sua lunga e intensa attività didattica, sono un bagaglio ricchissimo a cui attinge e ricorre continuamente nella sua descrizione della grammatica. Sui tanti punti deboli dell'acquisizione della competenza grammaticale Notarbartolo insiste con particolare convinzione, sicurezza e innovatività di metodo descrittivo, superando la rigidità e la scarsa funzionalità della grammatica tradizionale: ne sono un esempio le parole che appartengono a più classi e hanno più funzioni, come *dopo*, *che*, per la descrizione delle quali è fondamentale partire dalla sintassi.

In alcuni casi l'adesione a un riferimento teorico è in parte modificata dall'esperienza didattica: per esempio, per i modelli sintattici di frase, seguendo di base il modello dei gruppi sintattici, l'autrice dichiara di ibridarlo con il modello valenziale «in maniera un po' eclettica e orientata alla didattica» (p. 65).

Gli *input* che vengono dalla pratica didattica sono fondamentali anche nella bellissima parte dedicata dalla Notarbartolo alla sintassi del testo, il cui riferimento primario è Angela Ferrari, con continui riferimenti alle criticità nella comprensione e nella strutturazione dei testi che emergono dalle prove INVALSI e dai dati OCSE-PISA.

Taglio strettamente didattico hanno invece le due appendici, dedicate rispettivamente al lessico e alla punteggiatura (per la quale si sente la mancanza di un approccio più legato alla sintassi del periodo).

Per concludere queste note iniziali dedicate ai riferimenti teorici, penso sia utile sottolineare che alcuni nomi di linguisti ricorrono con particolare frequenza e rilevanza nel volume: Michele Prandi, Christoph Schwarze, Giulio

Lepschy, Francesco Sabatini¹, Angela Ferrari, Igor A. Mel'čuk, Raphael Kühner e Bernhard Gerth² per la sintassi.

Un ultimo accenno alla presenza limitata della prospettiva sociolinguistica³, soprattutto nel capitolo *Le regole del testo* (§ 6.5 *Il peso del contesto*). Quanto, poi, al riferimento alla variazione sociolinguistica per i fenomeni grammaticali innovativi nell'italiano di oggi, questo non emerge molto nel volume, mentre in *Grammatica e pratica dell'italiano* (Notarbartolo, Graffigna, Branciforti 2018) si notano da un lato indicazioni nette verso l'italiano standard, come per esempio il congiuntivo obbligatorio dopo i verbi di opinione, dall'altro aperture rilevanti come per i pronomi soggetto *egli/ella* («suona arcaico» p. 212), *esso* («suona artificioso» p. 212). Ma nel manuale appare fondamentale nel confronto tra usi innovativi e usi tradizionali il riferimento alla categoria di "italiano adulto"⁴, che in *Padronanza linguistica e grammatica* trova più rara presenza, ricorrendo in particolare nell'appendice sul lessico. Nella descrizione dei fenomeni grammaticali, al taglio didattico e pratico del manuale per la scuola (Notarbartolo, Graffigna, Branciforti 2018) fa riscontro nel volume del 2019 un'analisi precisa e approfondita del fenomeno sotto il profilo funzionale: valga ad esempio la trattazione dell'estensione dell'atono *gli* al plurale e al femminile, a cui in *Padronanza linguistica e grammatica* è dedicata un'ampia e analitica trattazione nel paragrafo dei pronomi personali (§ 12.5).

Passo ora a mettere in evidenza alcuni dei punti che mostrano l'innovatività del metodo seguito dall'autrice nella descrizione delle strutture della lingua, metodo che trova nel manuale scolastico *Grammatica e pratica* una significativa applicazione, naturalmente in prospettiva squisitamente didattica (e su questa non mi fermerò).

È la frase ad aprire la parte di analisi e descrizione delle strutture grammaticali (Parte II *La frase e i suoi pilastri: la frase, il soggetto, la predicazione*). La frase (a cui è dedicato il cap. 7), «un vero e piccolo testo costituito da una sola unità di "senso compiuto" capace di realizzare il compito del linguaggio, cioè elaborare il pensiero e comunicare qualcosa ad altri» (p. 104), è contemporaneamente una struttura predicativa, una struttura intenzionale e comunicativa, una struttura sintattica. Così, la descrizione procede analizzando in profondità la predicazione e il rapporto tra soggetto e predicato (uno dei punti dolenti, come ben noto, nella didattica scolastica), oggetto dei due capi-

¹ Ma non sono pochi i punti in cui dal modello valenziale elaborato da Sabatini l'autrice si distanzia (per esempio non accogliendo il concetto di "circostanti del nucleo" per i determinanti e modificatori del nome, o nell'accennare ad alcune criticità del modello nella pratica didattica (p. 62).

² Filologi classici: Kühner è autore di una *Ausführliche Grammatik der griechischen Sprache* (1834-35), rielaborata da Gerth a cavallo tra '800 e '900.

³ Ben presente invece nel manuale nel volume B.

⁴ Ricordo a questo proposito l'importante volume di Coletti (2015).

tolì successivi (cap. 8 *Il soggetto*, cap. 9 *La predicazione*); i diversi tipi di frase in rapporto all'azione compiuta dalla frase stessa (frase enunciativa, frase interrogativa, frase imperativa) e dalla sua "direzione" (frase attiva, frase passiva, frase riflessiva). La descrizione prosegue con l'ordine delle parole, attraverso il quale si evidenziano le funzioni informative della frase e il rapporto tra tema e rema (frasi marcate), e con la frase come struttura sintattica.

Segue la terza parte, *Le parti e la loro composizione*. Alla problematicità della individuazione delle parti del discorso nella grammatica tradizionale, che muove dalla pluralità di criteri con cui sono state definite e dalla predominanza del criterio nozionale, l'autrice contrappone la centralità delle funzioni da esse svolte nella frase (frasi prototipiche, frasi non prototipiche), e quindi la necessità di muovere dalla sintassi.

Al modello della verbo-dipendenza, che come visto l'autrice sceglie di ibridare al modello dei gruppi sintattici, si deve com'è ben noto la centralità del verbo, e quindi il suo primo posto nella trattazione delle classi di parole. La trattazione del verbo è svolta con attenzione specifica al significato e alla trasformazione delle forme (un principio molto funzionale dal punto di vista didattico, più sviluppato nel manuale scolastico che nel volume *Padronanza linguistica*: trasformazione secondo la persona, da tempo semplice a composto, da attivo a passivo, ecc.), con ottimo effetto sul piano della chiarezza e della semplicità. Enucleando da questo ampio capitolo alcuni punti particolarmente interessanti e innovativi rispetto alla grammatica tradizionale, debitori a vari modelli teorici, sceglierei la distinzione tra tempi deittici e tempi anaforici (che stabiliscono un «valore di relazione rispetto ad un altro evento della frase» p. 135), il riferimento all'aspetto, la trattazione del modo⁵, il collegamento tra i concetti di transitività / intransitività e di diatesi attiva / passiva alla coppia soggetto / complemento.

La trattazione dei complementi, uno dei punti maggiormente critici nella grammatica tradizionale, trova nel volume di Daniela Notarbartolo una elaborazione innovativa e originale, che ha la sua base nel modello della centralità del verbo. Nel gruppo del nome e dei suoi modificatori si ha un primo accenno ai complementi del nome, retti dal nome (*il vestito di seta*), e dall'aggettivo (*diverso da tutti*). Segue il capitolo sulle preposizioni e i complementi, in cui questi vengono introdotti e classificati sulla base di criteri semantici (ruolo determinante della parola piena, principio della polisemia delle preposizioni) e soprattutto sintattici: i complementi fondamentali nella frase minima sono gli argomenti retti dal verbo nella predicazione (senza preposizione il complemento oggetto e il complemento di misura, con preposizione il complemento di termine e il complemento di agente e causa efficiente); i complementi retti da verbi specifici (complemento di luogo, com-

⁵ Per il concetto di modalità Notarbartolo si rifà a Schwarze; l'accenno alla funzione di "atto linguistico" dell'imperativo riporta naturalmente alla linguistica pragmatica.

plemento di colpa e pena o di stima o prezzo, complemento di argomento); i complementi retti da aggettivi (complemento di paragone, complemento partitivo), i complementi retti da un nome (complemento di specificazione, complemento di materia, complemento di qualità e di età, complemento di fine, complemento di limitazione); i complementi circostanziali, al di fuori della frase minima (complemento di tempo, complemento di mezzo, modo, compagnia, complemento di causa, fine e concessivo). Per finire, un accenno ai complementi costituiti da avverbi o pronomi e a quei particolari complementi che sono definiti piuttosto «costrutti dipendenti dal lessico»: «Ogni lingua [...] ha i suoi costrutti in cui la preposizione utilizzata è obbligatoria per ragioni lessicali e non si tratta di una categoria generale di significato (complemento): per esempio in italiano si dice *avere bisogno di qualcosa* (nelle lingue germaniche questo verbo è transitivo: *I need anything*) ma *di qualcosa* non è un complemento» (p. 215); appartengono a questa categoria i costrutti (non veri complementi, dunque) di abbondanza e privazione, eccettuativo, di sostituzione, distributivo. Un ottimo esempio, questo, di collegamento stretto tra grammatica e lessico (si veda la teoria della lingua come sistema multi-multivoco).

Ne esce un quadro molto diverso dei complementi rispetto a quello tradizionale, molto ben fondato sul piano teorico, che, pur nella sua complessità, può trovare una sua declinazione didattica (adattata e in parte modificata rispetto a quella seguita nel volume del 2019), come mostra l'ampia e chiara trattazione dei complementi in *Grammatica e pratica dell'italiano*.

Molto altro ci sarebbe da dire su questo volume così denso e importante. Chiudo questa nota sottolineandone, oltre ai motivi sostanziali su cui mi sono fermata, un paio di pregi ulteriori: il frequente riferimento contrastivo ad altre lingue, tra cui il latino, l'inglese, il tedesco, e la ricca bibliografia di supporto, ben collocata nelle note nei punti chiave, oltre che in fondo al volume. Dispiace, invece, la mancanza di un indice analitico.

Un volume importante, e coraggioso, ho scritto in apertura: perché è importante lo si sarà già capito, ma perché coraggioso? Perché regala agli insegnanti uno strumento di altissimo livello, anche di una certa difficoltà in alcune parti, teso ad accrescerne e ad approfondirne le conoscenze linguistiche, in un contesto in cui la preparazione disciplinare e didattica dei futuri insegnanti è stata sacrificata con l'abolizione dei percorsi formativi post-laurea: per fortuna, non mancano altri strumenti linguistici di alto livello pensati proprio per questa finalità, rispetto ai quali comunque questo volume si distingue per ampiezza e completezza della descrizione grammaticale, e per lo stretto nesso tra analisi teorica e approccio didattico⁶.

⁶ Di Daniela Notarbartolo si ricorda l'utilissimo strumento rappresentato dal sito www.insegnaregrammatica.it (ultima consultazione: 15.04.2020).

Riferimenti bibliografici

Coletti, Vittorio (2015), *Grammatica dell'italiano adulto*, Bologna, il Mulino.

Notarbartolo, Daniela – Graffigna, Daniela – Branciforti, Giuseppe (2018), *Grammatica e pratica dell'italiano. Vol. A Dalla frase minima alla frase complessa, Vol. B Dalla scelta delle parole al testo, e Libro per il docente*, Firenze, Bulgarini Tagete.

Recensione di Luca Serianni, *Il sentimento della lingua. Conversazione con Giuseppe Antonelli*, Bologna, il Mulino, 2019

VERONICA BAGAGLINI

VERONICA BAGAGLINI (veronica.bagaglini@gmail.com) è dottore di ricerca in Linguistica italiana; è stata assegnista di ricerca presso l'Università di Pisa, docente a contratto presso l'Università degli studi Guglielmo Marconi. Ha tenuto seminari di linguaggio politico presso l'Universitetet i Oslo e presso l'Istituto norvegese di Roma. Si interessa di critical discourse analysis, linguistica pragmatica e didattica dell'italiano.

Il sentimento della lingua è un libro breve, agile alla lettura, che prende la forma di una conversazione tra Luca Serianni e Giuseppe Antonelli. Le domande e i commenti di quest'ultimo guidano il dialogo nella forma di un'intervista su alcuni tra i temi che hanno caratterizzato maggiormente la riflessione linguistica di Serianni quale storico della lingua: l'insegnamento, il rapporto tra norma e uso, la poesia e la prosa nella storia e nel presente, il futuro dell'italiano, il suo rapporto con la tecnologia e le altre lingue in una comunità sempre più globalizzata. Proprio per rilevare una certa continuità di pensiero con i lavori precedenti, i titoli dei cinque capitoli in cui è stata ordinata la conversazione citano, come esplicita Antonelli (p. 7), quelli di alcune tra le sue pubblicazioni più famose: 1. *Prima lezione*, 2. *L'ora di italiano*, 3. *Norma dei puristi e lingua d'uso*, 4. *Viaggiatori, musicisti e poeti*, 5. *Per l'italiano di domani*¹.

¹ Molte delle affermazioni che si leggono nel libro si ritrovano anche in Serianni 2003 e Serianni 2013.

Gli argomenti trattati si intrecciano al di là della distinzione in capitoli, proprio come accade nelle conversazioni, in cui un tema viene ripreso più volte secondo angolazioni diverse.

Nel primo capitolo, l'intervista comincia con una richiesta dei motivi che hanno spinto Luca Serianni a interessarsi alla storia della lingua italiana. Si delinea così una breve biografia del professore, attraverso il quadro della sua carriera universitaria, prima come studente e poi come insegnante: l'incontro, nel 1967, con l'empirismo didattico e l'asciuttezza retorica di Arrigo Castellani; gli incarichi di assistente, prima di Arrigo Castellani e poi di Ignazio Baldelli; il raggiungimento dell'ordinariato nel 1980; la scrittura della *Grammatica Italiana* nel 1986; infine, la lezione di congedo tenuta nel 2017 presso La Sapienza di Roma. Non mancano gli aneddoti: ad esempio quello sul suo precoce contatto con la prosa manzoniana (a soli sei anni!) e sul rapporto con gli alunni durante le docenze di latino e greco nei licei, subito dopo la laurea.

Il secondo capitolo è incentrato sull'insegnamento. Riguardo alla grammatica, Serianni auspica un rinnovamento almeno su tre fronti: 1. l'ampiamiento del lessico, che spesso nei ragazzi si ferma a quello fondamentale; 2. lo sviluppo della gittata sintattica; 3. la testualità. Per quest'ultima, torna a essere ribadita l'utilità del riassunto, uno dei metodi più adeguati a esercitare lo studente nella gerarchizzazione, nell'ordinamento e nella riproduzione delle informazioni di un testo in maniera coerente; tutte operazioni di cui si lamenta la scarsa abilità degli scriventi italiani. Altrettanto importante è educare alle varietà dell'italiano, alla sua capacità di adeguarsi alla situazione in cui è usato, evitando la *norma sommersa*, ovvero tutte quelle regole non supportate da rigore scientifico e applicate rigidamente senza tener conto del contesto d'uso, come il rifiuto del *tu generico* in qualsiasi produzione scritta.

L'ora di italiano però non si esaurisce nella grammatica: si tratta piuttosto di un'ora complessa, in cui è necessario far riferimento a culture e lingue diverse, variando anche a seconda delle esigenze specifiche della classe e degli indirizzi di studio nei quali il docente di italiano svolge il proprio lavoro. Negli istituti tecnici e professionali sarebbe fruttuoso per la maturazione culturale degli studenti che il docente si preoccupasse di trattare anche di arte, materia che, non essendo parte del curriculum di questo tipo di studi, non sarebbe altrimenti trattata; nei licei, invece, lo studio delle lingue classiche permette maggiori occasioni per una riflessione metalinguistica approfondita, scaturita dal confronto con sistemi linguistici diversi. Serianni si trova d'accordo con la proposta di Maurizio Bettini di rinnovare la tradizionale prova di traduzione dalla prosa classica con testi incentrati su generi letterari diversi, tra cui la poesia o, ancora, la prosa dei Vangeli: un esercizio utile a render conto dei diversi modi con i quali la lingua è in grado di articolare la realtà e tutte le sue sfaccettature. L'attrito tra generi, il confronto, è per il pro-

fessore il modo migliore attraverso cui imparare ad affrontare aspetti diversi della realtà, ad ampliare la comprensione del passato e del presente:

La scuola, per riprendere un'immagine usata ad altro proposito dal grande glottologo ottocentesco Graziadio Isaia Ascoli, funziona sul principio dell'attrito. Cioè deve creare anche una difficoltà da superare: comunque, un ambito con cui confrontarsi diverso da quello quotidiano (p. 46).

Un attrito che si ha anche nello studio della lingua di Dante, soprattutto della *Commedia*, il cui superamento permette però di comprendere appieno la complessità del reale e di accedere ad un grado culturale elevato. Serianni propone di dedicare al Sommo un intero anno scolastico, il terzo delle superiori: questo, inevitabilmente, richiede di lasciare da parte alcuni autori minori, come Cavalcanti.

In questo stesso capitolo si ripercorrono anche le esperienze di collaborazione con il Ministero dell'Istruzione e ci si sofferma sulla polemica relativa alla decisione di abolire l'obbligatorietà del tema storico nella prima prova di italiano dell'esame di maturità. La scelta è stata dovuta non certo all'intento di sminuire l'importanza della storia, che anzi rimane fondamentale sfondo per la trattazione dei temi trattati da altre tipologie delle prove di maturità, quanto piuttosto alla impossibilità dei maturandi di sviluppare adeguatamente una prova del genere: il rischio è l'approssimazione. Non a caso, solo l'1% sceglieva questo tipo di prova.

Serianni non è favorevole all'uso in classe delle nuove tecnologie², come tablet e smartphone, di cui i giovani hanno piena padronanza e di cui fanno un uso smodato, soprattutto dei social network nei quali prevale un lessico fondamentale e l'informalità.

Eppure, le nuove tecnologie sono quelle che hanno permesso ai parlanti e agli scriventi italiani di manifestare il proprio attaccamento alla lingua materna, o almeno a quella variante della lingua materna imparata sui banchi di scuola. Sono numerosi i gruppi o le pagine pubbliche Facebook o di Instagram ad essa dedicate³, pagine sulle quali è possibile leggere commenti e post nei quali gli utenti assumono una posizione netta contro tutti quei fenomeni che, secondo loro, mettono a rischio l'italiano e la sua ricchezza. I primi nemici sono individuati nei neologismi, nei forestierismi, negli errori ortografici e nell'uso dei modi verbali. Sebbene si riscontri effettivamente una certa sciattezza di parlanti e scriventi sui media⁴, nel capitolo 3 Serianni spiega che le

² Ci sono comunque numerose pubblicazioni che hanno dimostrato i vantaggi di apprendimento dati dall'uso delle nuove tecnologie: si veda per esempio Viale 2018.

³ Si veda per esempio l'analisi del gruppo *La lingua batte Radio 3* in Gola 2019.

⁴ Per la scrittura sulla rete, si vedano Tavosanis 2011; Fiorentino 2011a, 2011b; Gheno 2017, per i media Morgana, Bonomi, Masini 2003, e, per il linguaggio politico in particolare, Antonelli 2017.

visioni apocalittiche sono da evitare. La lingua italiana non si trova in uno stato di disfacimento: reggono bene i modi verbali come il congiuntivo o l'uso del punto e virgola, che rimane nelle scritture più controllate. I cambiamenti ci sono (*lui/lei* per *egli/ella*, o del *lui* per *esso* per indicare animali o la declinazione al maschile di nomi di professione che sono stati tradizionalmente maschili) ma fanno parte di quel naturale processo storico che è il mutamento linguistico, sintomo di vitalità, di resilienza dell'italiano in un mondo che evolve. Non è la norma che fa l'uso, ma l'uso che fa la norma. Una vivacità che si riscontra anche in un rinnovato rapporto con il dialetto, tutt'altro che dimenticato in alcune regioni italiane, usato soprattutto nel contesto familiare o per scopi espressivi. Non è un pericolo nemmeno il lessico straniero: la maggior parte di questo è costituito dagli anglicismi, di cui pure l'uso rimane concentrato in un settore specifico della conoscenza, quello dell'informatica, e per i quali si hanno comunque alternative italiane (come per *file* e *cartella*).

Il terrore del parlante comune⁵ per il cambiamento linguistico può essere evitato proprio a partire da quella riflessione storica e metalinguistica di cui si scriveva sopra:

Abituarsi a vedere la lingua nello spessore dei suoi usi è sempre un'esperienza istruttiva, e questa sì – aggiungo – tipica dell'atteggiamento dello storico della lingua (p. 62).

Nel capitolo 4, approfondendo alcuni aspetti della storia della nostra lingua, si comprende infatti come le grandi elaborazioni in volgare di poeti, librettisti, scienziati e mistici hanno reso l'italiano uno strumento efficace per parlare, scrivere e, dunque, trasmettere conoscenza sul mondo in ogni sua forma. La ricchezza culturale passa anche attraverso la ricchezza linguistica.

Il pericolo reale si presenta allora quando si impone in certi contesti l'uso di una lingua diversa da quella materna, diminuendone il prestigio, come accadde con la decisione dell'Università di Milano di avviare alcuni corsi solo in lingua inglese.

Si dovrebbe agire dunque per favorire una maggiore diffusione dell'italiano e una maggiore consapevolezza della propria lingua materna.

Al futuro dell'italiano è dedicato il capitolo 5: si auspica una più ampia *condivisione* dell'italiano, tra parlanti nativi e parlanti non nativi. Per i primi, una maggiore condivisione del lessico alto, che porterebbe anche ad elevare la media culturale della popolazione; per i secondi, stabilitisi in Italia, una maggiore condivisione della lingua dei nativi attraverso un supporto istituzionale per il suo apprendimento: l'integrazione passa dalla capacità di esprimere sé stessi nella comunità in cui ci si trova o si decide di vivere, dalla possibilità di partecipare alla sua cultura e, quindi, di sentirsi pienamente

⁵ Si intende con *parlante comune* colui che non sia un linguista.

parte di essa. Serianni è favorevole infatti allo *ius culturae*, con il quale la cittadinanza è acquisita dopo aver compiuto un ciclo di studi svolto in Italia.

Ma l'italiano è parlato anche in altre parti del mondo, nonostante la sua scarsa spendibilità nell'ambito lavorativo. Anche in questo caso, dovrebbero essere maggiori i supporti statali per gli istituti di cultura che promuovono la lingua italiana, così da poter condividere la nostra lingua e la nostra cultura al di là dei confini territoriali.

Per ottenere questi risultati sono necessari adeguati finanziamenti e investimenti, che purtroppo, spesso, mancano.

Nel frattempo, l'Università, in generale, e il linguista, in particolare, possono far ricadere in maniera positiva i risultati delle ricerche nella società migliorandola e rendendola consapevole delle proprie potenzialità (la cosiddetta *terza missione*), ovvero nel caso specifico a livello linguistico e culturale.

Il libro mette in rilievo un concetto fondamentale: il rapporto stretto tra lingua e mondo, per il quale la prima permette all'essere umano di ordinare le proprie percezioni, di comprendere la realtà, di conoscere, di formare e trasmettere la propria cultura, la propria identità, il proprio essere civile⁶.

A pagina 53 si legge «mi sento anche un servitore dello Stato, delle istituzioni», parole che recuperano quelle della lezione di congedo dello stesso Serianni: «Sapete che cosa rappresentate per me? Immagino che non lo sappiate. Voi rappresentate lo Stato». Serianni ha sempre dimostrato di vivere il suo ruolo di professore e studioso con un'attenzione a questo *voi*, allo Stato, considerando la propria attività intellettuale, di linguista, un impegno civile.

Il sentimento della lingua permette al lettore, dunque, di conoscere meglio il sentimento della lingua del professor Serianni e allo stesso tempo di interrogarsi sul proprio, invitando a riflettere sulla lingua in modo concreto, osservandone gli sviluppi in una realtà in movimento.

Riferimenti bibliografici

Antonelli, Giuseppe (2017), *Volgare eloquenza. Come le parole hanno paralizzato la politica*, Roma, Laterza.

Fillmore, Charles J. (1976), *Frame semantics and the nature of language*, in «Annals of the New York Academy of Sciences: Conference on the origin and development of language and speech», 280/1, pp. 20-32.

⁶ La linguistica cognitiva ha messo ben in rilievo questa caratteristica del linguaggio. Si veda, ad esempio, Fillmore 1976; Jackendoff 1983.

- Fiorentino, Giuliana (2011a), *Informe informale: le amicizie in rete*, in Massimo Cerruti – Elisa Corino – Cristina Onesti (a cura di), *Formale Informale*, Roma, Carocci, pp. 102-125.
- Fiorentino, Giuliana (2011b), *Scrittura liquida e grammatica essenziale*, in Ugo Cardinale (a cura di), *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità*, Bologna, il Mulino, pp. 219-241.
- Gheno, Vera (2017), *Social-linguistica. Italiano e Italiani dei Social Network*, Firenze, Cesati.
- Gola, Sabina (2019), *Il gruppo Facebook 'La lingua batte- Radio 3': i linguabat-tenti e il sentimento della lingua*, in Sabina Gola (a cura di), *L'italiano che parliamo e scriviamo*. Firenze, Franco Cesati, pp. 121-135.
- Jackendoff, Ray (1983), *Semantic and Cognition*, Cambridge (Mass.), MIT Press.
- Morgana, Silvia – Bonomi, Ilaria – Masini, Andrea (2003), *La lingua italiana e i mass media*, Roma, Carocci.
- Serianni, Luca (2003), *Italiani scritti*, Bologna, il Mulino.
- Serianni, Luca (2013), *Leggere, scrivere e argomentare: prove ragionate di scrittura*, Roma, Laterza.
- Tavosanis, Mirko Luigi Aurelio (2011), *L'italiano del web*, Roma, Carocci.
- Viale, Matteo (a cura di) (2018), *Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e insegnamento dell'italiano*, Bologna, Bononia University Press.
-

Recensione di Salvatore Claudio Sgroi, *Gli Errori ovvero le Verità nascoste*, Palermo, Centro di studi filologici e linguistici siciliani, 2019

ALFIO LANAIA

ALFIO LANAIA (alfio.lanaia@libero.it), dottore di ricerca in Filologia moderna, già docente a contratto di Etnolinguistica e di Linguistica generale all'Università di Catania, insegna lingue e letterature classiche al Liceo europeo di Catania. Redattore del *Vocabolario Siciliano* a cura di Piccitto-Tropea-Trovato (1977-2002), è autore di saggi e articoli di lessicografia dialettale e di etno-dialettologia.

Ecco un libro che ci libera dalle paure, dai sensi di colpa e dall'ossessione degli errori che commettiamo quando parliamo e quando scriviamo. Si tratta dell'ultima fatica di Salvatore Claudio Sgroi, *Gli Errori ovvero le Verità nascoste*, appena uscito per «Lingue e culture in Sicilia. Piccola Biblioteca per la Scuola», una collana che il Centro di studi filologici e linguistici siciliani dedica al mondo della scuola e della cultura. Lo diciamo subito, non si tratta dell'ennesimo libro sugli errori a cui l'editoria italiana ci ha abituato, anche se in esso vengono studiati in un vero e proprio «prontuario per l'uso linguistico» molti usi linguistici giudicati errati. È un libro, invece, che invita il lettore a dubitare che l'errore sia un oggetto "naturale", materiale. Secondo Sgroi, infatti, l'«errore» è un uso linguistico giudicato errato in base a criteri di volta in volta diversi: etimologici, puristici "logicistici", estetici, ecc. Esso in realtà è generato da una Regola nascosta e da scoprire rispetto a un'altra Regola che genera un uso linguistico valutato positivamente. Dietro ogni errore, dunque, vi è una regola altra, una «verità nascosta» che va cercata, scoperta ed esplicitata. Le riflessioni che ora propone in forma più agile sono frutto di un lungo lavoro che l'autore ha condotto in sue più ampie pubblicazioni pre-

cedenti, a partire da *Per una grammatica 'laica'. Esercizi di analisi linguistica dalla parte del parlante* (Torino, Utet, 2010) fino ai due recenti volumi *Saggi di grammatica 'laica'* e *(As)saggi di grammatica 'laica'* (entrambi usciti nel 2018 per le Edizioni Dell'Orso di Alessandria).

La prima parte del nuovo volume è dedicata a una classificazione degli errori: 1. errore comunicativo di verbalizzazione, 2. errore diastratico (italiano popolare), 3. improprietà. La seconda parte è una raccolta di centosessanta e più schede, dedicate ciascuna a un uso linguistico marcato, e articolate nei seguenti paragrafi:

1) «Usi linguistici», in cui l'autore, presentando i casi da discutere (pseudo-errori di verbalizzazione, errori ortografici, errori fonno-ortografici, errori fonno-prosodici, errori grafo-morfologici, errori di morfologia lessicale, errori morfo-sintattici, errori sintattici, errori lessicali), mostra due forme concorrenti, di cui una considerata corretta, l'altra errata;

2) «Due Regole antagoniste», in cui l'autore descrive le regole alla base degli usi linguistici contrapposti: ad esempio alla base della grafia canonica *qual è vi* è la regola [R1] del troncamento, mentre alla base della forma contestata *qual'è vi* è la regola [R2] (la «verità nascosta») dell'elisione. Non esistono, secondo l'autore, «usi» senza «regole», per cui un uso può essere giudicato errato ma non può essere «sgrammaticato».

3) «Due Genesi», in cui l'autore spiega l'origine delle due regole contrapposte. L'origine, la «genesi» di una regola, può essere diacronica oppure sincronica: a) è diacronica se l'etimo risale a una lingua diversa, «esogena». Sono considerati «esogeni» non solo i prestiti («doni»), i dialettalismi, ma anche le forme ereditarie (es. *loro* da lat. *illorum*) sono considerate esogene al pari dei latinismi (es. *esatto* dal lat. *exactus*); b) è sincronica se il termine o il significato risalgono a una fase precedente della stessa lingua. È questo un fenomeno «endogeno» che dà luogo a neoformazioni (es. *esigito* da **esigire*, *esigiuto* da *esigere*) e a neosemie (es. *imparare qualcosa a qualcuno* 'insegnare qualcosa a qualcuno').

4) «Due Norme», in cui «norma» va intesa nel senso coseriano di «uso sociale della lingua»: da questo punto di vista si avrà dunque una «norma» approvata (ad es. un uso dello standard: *il diabete*) e una «norma» non approvata (ad es. un uso del substandard: *la diabete*);

5) «Valutazione sociolinguistica (uso corretto-errato?)», in cui l'autore, sulla base della documentazione che ricava dalla grammaticografia, dalla lessicografia, dai testi letterari, giornalistici ecc., prende posizione nei confronti della forma giudicata errata.

Ogni paragrafo si chiude con le sigle dei riferimenti bibliografici essenziali che saranno sciolte alla fine del volume. Per una consultazione cursoria, infine, il libro contiene un «Indice selettivo delle *parole* (in corsivo) e delle nozioni e e tecnicismi (in tondo) e dei luoghi».

Con quest'opera, dunque, Sgroi ci fa scoprire il motivo, la regola (la verità nascosta) che spiega perché molti dicano / dicono *egida* al posto di *ègida*, *persuàdere* e *dissuàdere* per *persuadere* e *dissuadere*, *sàlubre* per *salubre*, o scrivano / scrivono *qual'è* invece di *qual è*, *sognamo* per *sogniamo*, e quali siano / sono le regole che ci fanno scegliere *arancino* o *arancina*, *la tav* o *il tav*, *interdisciplinarità* o *interdisciplinarietà*. Di una frase come *a me mi hanno fregato alla grande*, che fa inorridire grammar-nazi e neopuristi («a me mi» non si dice!), viene individuata la Regola antagonista (la verità nascosta), trattandosi di un costrutto con «dislocazione a sinistra» con valore enfatico: *a me* è il tema collocato in posizione prolettica e ripreso dal pronome *mi*, obbligatorio, in questo caso. La «Genesi» di questa regola è di tipo sincronico ed endogeno in quanto fa parte della varietà neostandard dell'italiano. In una frase come *mettere la macchina nel garage* la genesi della regola è sincronica ed endogena, mentre *entrare la macchina (nel garage)* è di tipo diacronico ed esogeno, in quanto di provenienza dialettale. Detto ciò, come si fa a decidere quale delle due «norme» (uso standard vs dialettalismo) sia / è quella errata? Sgroi propone un duplice criterio per etichettare l'uso di un parlante nativo come «errato»: a) è errato un testo poco comprensibile o incomprensibile di qualunque parlante, colto o incolto che sia; b) è errato un uso tipicamente e pressoché esclusivo dell'italiano popolare, in quanto socialmente privo di prestigio e ostacolo serio all'integrazione sociale.

Un libro, infine, che non vuole confermare il lettore nei suoi pregiudizi e nelle sue certezze, ma vuole, al contrario, invitarlo a riflettere, a insinuargli il dubbio: se un uso linguistico, considerato errato, lo ritroviamo non solo diffuso nell'italiano dell'uso medio o nelle tante varietà regionali, ma anche nella migliore letteratura (De Roberto, Brancati, Sciascia), risulta veramente difficile classificarlo come errore *tout court* senza scoprirne la verità nascosta.

Riferimenti bibliografici

Sgroi, Salvatore Claudio (2010), *Per una grammatica 'laica'. Esercizi di analisi linguistica dalla parte del parlante*, Torino, Utet.

Sgroi, Salvatore Claudio (2018), *Saggi di grammatica 'laica'*, Alessandria, Edizioni Dell'Orso.

Sgroi, Salvatore Claudio (2018), *(As)saggi di grammatica 'laica'*, Alessandria, Edizioni Dell'Orso.

Recensione di Lilia Andrea Teruggi, *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*, Roma, Carocci, 2019

PAOLA BORGHI

PAOLA BORGHI (paolaborghimo@gmail.com), laureata in Lingue e culture europee all'Università di Modena, è docente di scuola primaria all'Istituto Comprensivo 5 di Modena; ha partecipato a progetti, ricerche e sperimentazioni relativi all'acquisizione dell'italiano in contesti multilingui e interdisciplinari.

Il volume si presenta come una guida esauriente per gli insegnanti di scuola primaria e di scuola dell'infanzia che si interrogano su come sviluppare competenze di lettura e scrittura nei loro allievi. A partire dall'incontro con le ricerche di Ferreiro e Teberosky (1985) sulla scoperta della scrittura da parte dei bambini, l'autrice sviluppa un percorso in cui teoria e pratica si intrecciano in modo coerente all'interno di un sistema complesso costituito da insegnante, alunno e contenuto / sapere da insegnare – situati in un determinato ambiente – e dalle relazioni dinamiche che si stabiliscono tra questi elementi «dando luogo a situazioni peculiari, uniche» di insegnamento-apprendimento della lingua scritta (p. 15). Tenendo sempre in conto questi fattori, Teruggi propone un'ampia gamma di strumenti conoscitivi, di rimandi coerenti ai traguardi e agli obiettivi di apprendimento contenuti nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012), di esempi didattici ed approcci metodologici concreti, affinché gli insegnanti possano orientarsi in modo più consapevole nella progettazione di percorsi e attività didattiche mirati ed efficaci per sviluppare nei bambini competenze di lettura e scrittura. È, infatti, il controllo della «trasposizione didattica dei saperi» (p. 25) che permette agli insegnanti di mettere a punto attività e metodologie di insegnamento efficaci: una volta indivi-

duato l'elemento del sapere da insegnare, sarà loro compito rielaborarlo di volta in volta in proposte didattiche opportunamente calibrate sul gruppo di allievi che, in quel determinato momento e contesto socioculturale, "abitano" la classe. È bene, tuttavia, tenere sempre presente che i bambini sono circondati, sin dalla nascita, dalla scrittura nelle sue molteplici forme e, nel momento in cui iniziano il loro percorso scolastico, hanno già sviluppato ipotesi su come essa funzioni. Ed è proprio dalle ipotesi dei bambini sul funzionamento della lettura e della scrittura, sugli scopi per cui si legge e scrive, che si deve partire.

Nella prima parte del libro, l'autrice analizza le pratiche didattiche più efficaci per sviluppare competenze di lettura e scrittura, partendo dal significato stesso di competenza: sviluppare competenza linguistica nei bambini, spiega Teruggi, significa fare riferimento alla loro «capacità di costruire testi adeguati, in relazione alla situazione di comunicazione, ed efficaci, in quanto utili a raggiungere lo scopo prefissato dall'autore» (p. 26). La competenza linguistica, infatti, non è che una delle componenti della più ampia competenza comunicativa, che implica sia la conoscenza della lingua, ma, soprattutto, il saperla utilizzare correttamente, efficacemente e in modo appropriato nei diversi contesti comunicativi (p. 37). Anche la didattica, quindi, deve essere ripensata per sviluppare nei bambini competenza comunicativa. Da qui l'importanza di coinvolgere gli allievi in pratiche autentiche di lettura e scrittura, integrando i diversi approcci offerti dalla ricerca per costruire percorsi didattici che partano da situazioni comunicative concrete e quotidiane, in cui i bambini possano fare esperienze ripetute di testi diversificati (informativo, regolativo, narrativo ecc.), presentati nei vari supporti materiali che li contengono, al fine di coglierne le diverse funzioni e situazioni d'uso. Per questo è importante, sottolinea l'autrice, che tutti gli insegnanti dei diversi ambiti disciplinari, e non solo dell'ambito linguistico, concorrano a proporre situazioni diverse di lettura e scrittura per contribuire «alla formazione di cittadini linguisticamente competenti» (p. 35).

Ma come procedere? Quale metodo adottare? A quale età iniziare? Per rispondere a questi interrogativi, l'autrice passa in rassegna le teorie più rilevanti e i risultati più significativi della ricerca nei diversi ambiti (linguistica testuale, cognitivista, sociocognitivista ecc.), integrando i diversi approcci, in modo da offrire un ricco panorama di attività e metodologie adeguate alle diverse fasi dello sviluppo dei processi di lettura e scrittura nei bambini.

Per quanto riguarda la metodologia, i contributi degli studi di impostazione costruttivista e comportamentista hanno evidenziato l'importanza dell'interazione tra pari nella costruzione condivisa di conoscenze. Pertanto, le situazioni di apprendimento collaborativo facilitano tra gli allievi il confronto, la circolazione di idee, di informazioni e strategie più vicine alle possibilità cognitive degli allievi, collocandosi in quella che Vygostkij definisce la zona di sviluppo prossimale (p. 33); da questo interscambio tra i bambini

emergono le strategie più efficaci per lo svolgimento del compito di lettura e scrittura.

L'autrice chiarisce anche le questioni relative all'età più appropriata in cui iniziare i bambini all'apprendimento della lettura e della scrittura: ogni bambino «si avvicina alla scrittura in tempi e con modalità proprie» (p. 51) che dipendono non solo dai diversi stili di apprendimento o dagli strumenti cognitivi e culturali di cui ciascun bambino dispone, ma anche dalla sua partecipazione a pratiche di lettura e scrittura nei vari contesti sociali, la cui diversità, pertanto, non permette di stabilire un'età precisa in cui i bambini iniziano questo processo.

Relativamente alla scelta del metodo più efficace per tale insegnamento, Teruggi spiega che l'apprendimento della lingua, come messo in luce dalle ricerche in ambito psicolinguistico di Ferreiro e Teberosky (1985), non segue un percorso lineare e sequenziale, ma si struttura progressivamente attraverso la messa in campo da parte dei bambini di ipotesi interpretative la cui eventuale conferma o confutazione permette loro di «costruire e/o decostruire personali strutture di conoscenza» (p. 52). Per questo, continua Teruggi, è meglio evitare inutili frammentazioni e presentare la scrittura nella sua complessità «offrendo agli alunni la possibilità di “attraversarla” più volte, da diverse direzioni (le diverse funzioni) e con diverse modalità (di scrittura e lettura)» (p. 53), così da permettere agli allievi di confrontarsi sulle loro conoscenze pregresse e di costruirne insieme di nuove.

L'autrice passa in rassegna le principali funzioni della lettura e scrittura, che, pur considerate separatamente, sono strettamente collegate. Quando ci accingiamo alla lettura di un testo, sia esso una ricetta o una voce di enciclopedia, siamo influenzati dagli obiettivi che ci poniamo (fare una torta, ampliare le nostre conoscenze ecc.), che ci orientano nella ricerca di strategie idonee a raggiungerli. Per questo è opportuno offrire agli studenti, come suggerito anche dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, un'ampia gamma di testi, sia cartacei che digitali, che permettano di affinare strategie diverse funzionali alla comprensione. Il testo regolativo, ad esempio, permette di potenziare nei bambini l'abitudine a tornare su quanto letto per seguire le istruzioni e realizzare correttamente un prodotto o comprendere esattamente le regole per svolgere un gioco, mentre la lettura di tipo esplorativo, attraverso titoli, immagini di copertina, inizi di capoversi ecc., permette al lettore di attivare le sue conoscenze pregresse su quel tipo di testo, sulle sue caratteristiche e funzioni, facilitandone così la comprensione.

Anche la scrittura svolge diverse funzioni: si scrive, ad esempio, per prendere nota di cose da fare (lista della spesa), per mantenere il ricordo di stati ed eventi (diario personale), per dare istruzioni (regole di un gioco), per fornire resoconti di attività ecc. Indipendentemente dal tipo di testo che si scrive a scuola, ciò che importa, sottolinea l'autrice, è esplicitare sempre pri-

ma in modo chiaro lo scopo per cui lo si scrive, coinvolgendo i bambini nella pianificazione e nella stesura del testo scritto, così come nella revisione in itinere e finale.

La seconda parte del volume ripercorre dettagliatamente le tappe evolutive dei processi di lettura e scrittura, abilità prese in considerazione sia dal punto di vista dell'apprendimento dei bambini sia dell'insegnamento.

Teruggi sintetizza le principali teorie sull'apprendimento della lettura, soffermandosi in particolare sulle ricerche in ambito di psicologia genetica che indagano come i bambini che ancora «non leggono convenzionalmente» (p. 140) si avvicinano gradualmente all'interpretazione dei testi scritti, quali idee si formano sulla scrittura e come esse si evolvono: inizialmente centrati sul contesto (immagine, supporto materiale, situazione di comunicazione) arrivano a considerare gradualmente le proprietà della scrittura grazie alle loro esperienze pregresse di atti di lettura e scrittura ad alta connotazione sociale già praticati in famiglia e a scuola (pp. 138-141). I bambini, inoltre, imparano più facilmente a leggere formulando ipotesi sui testi da loro stessi prodotti, muovendosi alla progressiva scoperta delle caratteristiche quantitative e qualitative delle parole (relative, cioè, al numero e al tipo di lettere). Quindi, ribadisce l'autrice, nonostante lettura e scrittura seguano percorsi cognitivi diversi, sono strettamente correlate. Ne consegue, da parte dell'insegnante, la necessità di proporre percorsi e attività didattiche in cui favorire la scrittura spontanea¹ e la sua esplorazione da parte dei bambini, affinché sviluppino e affinino le loro ipotesi interpretative.

Nella prima alfabetizzazione è opportuno tenere presente che i bambini sono attratti soprattutto da ciò che "accompagna" il testo, come le immagini o il supporto materiale, che li orienta nella ricerca del significato; è pertanto efficace proporre testi che rispondano alla curiosità dei bambini e siano alla loro portata, come, ad esempio, pubblicità, etichette di prodotti alimentari, volantini ecc. o, per i testi senza immagini, quelli con cui hanno più familiarità, come liste della spesa, avvisi per le famiglie, vari tipi di registri delle presenze e/o calendari.

Anche dopo la prima alfabetizzazione, i bambini hanno bisogno di sviluppare strategie adeguate per la comprensione del testo, dal momento che

un lettore efficace impara a formulare ipotesi mettendo in relazione le informazioni sensoriali, sintattiche, ortografiche e semantiche del testo con le sue conoscenze pregresse sull'argomento, sul genere discorsivo e con le sue esperienze precedenti di lettura. Allo stesso tempo impara a verificare le sue ipotesi attraverso strategie di controllo in linea con lo scopo per cui sta leggendo (p. 181).

¹ Attività nella quale il bambino viene sollecitato a scrivere parole o frasi "come sa", senza essere esposto a modelli né orali né scritti.

Per quanto riguarda la scrittura, Teruggi sottolinea l'importanza di non considerarla come un mero processo di trascrizione di unità sonore, «bensì come oggetto di cultura che rappresenta il linguaggio» (p. 242). Ripercorre, poi, il percorso di concettualizzazione della scrittura nei bambini come definito da Ferreiro e Teberosky (1985): in una prima fase i bambini operano la distinzione tra disegno e scrittura, che iniziano a rappresentare con vari tipi di «grafismi primitivi»; attraverso l'«ipotesi di quantità minima» e «varietà interna»² dei segni, i bambini sviluppano poi la «scrittura sillabica», in cui una lettera corrisponde ad una sillaba orale e, dopo aver attraversato la fase della «scrittura sillabico-alfabetica», approdano, infine, alla «scrittura alfabetica» (pp. 244-259). Dall'acquisizione della scrittura convenzionale, Teruggi prosegue indagando i processi che sottostanno alla produzione di testi scritti. Propone i più importanti modelli di riferimento di stampo cognitivista: quello elaborato da Hayes and Flower (1980) e quello messo a punto da Bereiter e Scardamalia (1995). Il primo considera la produzione scritta come un processo di *problem solving* composto da tre parti interconnesse: l'ambiente del compito, la memoria a lungo termine e il processo di scrittura, presieduti e regolati da una funzione esecutiva di controllo (*monitor*); il secondo considera il processo di scrittura come un continuum tra il *knowledge-telling*, in cui lo scrittore inesperto scrive tutto ciò che sa sull'argomento nell'ordine in cui le informazioni gli si presentano via via alla memoria, e il *knowledge-transforming*, in cui lo scrittore esperto è in grado di "trasformare" ciò che sa selezionando, rielaborando e organizzando le informazioni di cui dispone sull'argomento. In particolare, Bereiter e Scardamalia (1995) hanno elaborato strategie di intervento, definite "facilitazioni procedurali", che l'insegnante dovrebbe mettere in atto per sostenere gli studenti durante il processo di produzione scritta (pp. 219-225).

Per insegnare a scrivere, continua Teruggi, la sfida didattica è quella di progettare situazioni e percorsi di scrittura significativi e motivanti, in cui siano chiari i destinatari e lo scopo per cui si scrive e che permettano a tutti gli alunni di parteciparvi attivamente, ciascuno con la propria competenza e il proprio stile di apprendimento (pp. 263-265). Soprattutto durante la prima alfabetizzazione, ma in generale durante tutto il lungo percorso necessario per imparare a scrivere, l'autrice indica come metodologia particolarmente utile quella della scrittura collaborativa, a coppie o a piccoli gruppi, perché, oltre ad essere più motivante per gli allievi, permette loro di partecipare in modo più attivo alla costruzione collettiva del testo. La condivisione, inoltre, contribuisce ad alleggerire il carico cognitivo individuale, poiché l'impegno

² L'«ipotesi di quantità minima» dei segni si riferisce al numero di segni che una parola deve avere (generalmente tre) per essere una scritta, e l'«ipotesi della varietà interna» riguarda la necessità di variare i segni che caratterizzano una parola affinché questa sia considerata leggibile.

del compito viene suddiviso sul gruppo o sulla coppia di bambini. Di rilievo, poi, anche il ruolo svolto nel gruppo dai bambini più avanzati nelle capacità scritte, i quali possono aiutare o supportare i compagni ancora nelle prime fasi di concettualizzazione della scrittura con argomenti e parole più adeguati, suggerendo strategie più vicine alle loro possibilità.

L'autrice tratta in modo esaustivo i processi che regolano l'acquisizione della lettura e della scrittura, avendo cura di allargare lo sguardo a tutte le componenti che ne sono parte integrante, da quella socio-relazionale a quella motivazionale. Delinea inoltre con chiarezza una figura di insegnante che, con consapevolezza, guida gli allievi alla progressiva scoperta del funzionamento della lingua scritta. Il volume ha anche il pregio di offrire una varietà di indicazioni sulle metodologie didattiche più efficaci per accompagnare gli allievi durante questo percorso. Teruggi affianca, infatti, alla descrizione delle varie fasi evolutive dei processi di lettura e scrittura esempi autentici di composizioni scritte prodotte da bambini, trascrizioni di stralci di conversazioni, tratti da progetti di tirocinio da lei coordinati e realizzati all'interno di varie scuole dell'infanzia e primaria. Si tratta di materiali utilissimi, che aiutano a comprendere le peculiarità delle diverse fasi di scrittura. Altrettanto utile è l'ampio spazio dedicato alla descrizione di specifiche attività didattiche, alle modalità con cui sono state realizzate, alle strategie utilizzate per elicitarne determinati contenuti, fornendo spunti preziosi a chi intenda poi riproporre le stesse attività adattandole e calibrandole opportunamente sul gruppo di bambini delle proprie classi / sezioni.

Riferimenti bibliografici

Bereiter, Carl – Scardamalia, Marlene (1995), *Psicologia della composizione scritta*, Firenze, La Nuova Italia.

Ferreiro, Emilia – Teberosky, Ana (1985), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti.

Hayes, John R. – Flower, Linda S. (1980), *Identifying the organization of writing processes*, in Lee W. Gregg – Erwin R. Steinberg (a cura di), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Ass., pp. 3-30.

Recensione di Matteo Viale (a cura di), *Esperienze di e-learning per l'italiano: metodi, strumenti, contesti d'uso*, Bologna, Bononia University Press, 2018
(*Didattica dell'italiano*, 1)

ALESSANDRO IANNELLA

ALESSANDRO IANNELLA (alessandro.iannella@gmail.com) si occupa di progettazione didattica e tecnologie educative. Ha lavorato presso la scuola di dirigenza aziendale SDA Bocconi, l'Università Commerciale "Luigi Bocconi" e il centro per l'innovazione in campo educativo Future Education Modena. Dall'a.a. 2018/2019 è docente a contratto di discipline informatiche presso l'Università degli Studi di Milano. Attento osservatore del rapporto tra digitale e discipline umanistiche, si è dedicato in più occasioni allo studio di nuove soluzioni per la didattica del latino.

È un'immagine di copertina che lascia solo intuire la ricchezza dei contenuti proposti quella di *Esperienze di e-learning per l'italiano: metodi, strumenti, contesti d'uso*, una raccolta di buone prassi che ha il merito di ridisegnare il panorama della didattica universitaria della lingua italiana L2/LS testimoniando un proficuo scambio dialettico tra didattica e tecnologia. Strumenti collaborativi, social media, ambienti di apprendimento digitali ed esperienze aumentate si fanno strada tra le pagine di questo piccolo volume (poco più di 130 pagine), corroborando metodi didattici che spaziano dall'apprendimento informale a quello autentico.

I sei casi di studio illustrati danno conto dei risultati delle ricerche condotte presso l'Università di Bologna nell'ambito del progetto europeo E-LENGUA e offrono una visione chiara, organica e critica del rapporto tra digitale e glottodidattica. Non è il digitale in sé a risultare particolarmente effica-

ce o inefficace, quanto il suo impiego in un contesto formativo rigoroso, che abbia intenti pedagogico-didattici chiari e definiti (Kern 2006) e sappia coniugare il quadro teorico promosso dagli studi linguistici e glottodidattici con i modelli operativi, gli approcci e le caratteristiche delle diverse tecnologie coinvolte. Si tratta di una sfida complessa, resa ancora più difficile dall'attuale panorama mediatico, caratterizzato da un'ampia *specializzazione* a livello dei contenuti e da una *convergenza* di funzionalità e dinamiche di interazione che inevitabilmente condizionano la gestione della pratica educativa. Bisogna quindi concentrarsi innanzitutto sulla lingua e considerarla in quanto sistema forte, complesso e olistico, che attraverso le sue componenti linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche rappresenta per lo studente un *iter* certo, la cui forma muta a seconda delle novità digitali con le quali di volta in volta si intreccia.

Ampio spazio è dedicato al racconto della progettazione e della sperimentazione di ambienti digitali impiegati per erogare corsi in auto-apprendimento (*on-demand*) o attività di supporto e/o avvicendamento rispetto a lezioni tenute in presenza (*blended*). Realizzati come veri e propri spazi sociali, questi ambienti consentono di accedere a contenuti multimediali, svolgere compiti ed esercizi mirati, ricevere *feedback* personalizzati, interagire attraverso forum e aule virtuali. I corsi sono generalmente organizzati su base modulare e ruotano attorno a una *fiction* che replica il contesto nel quale l'apprendente è inserito, con particolare attenzione alle dinamiche sociali che potrebbe esperire nella quotidianità e agli aspetti di competenza interculturale (Bennet 2005).

A queste proposte, parte di una tradizione ormai trentennale erede dei video-corsi di lingua del secolo scorso, si affiancano intenzioni ben più innovative e creative. Particolare, per esempio, l'impiego di Twitter per la progettazione di sfide linguistiche, congeniali a quella continua «creativa ricerca di brevità ed espressività» (Biffi 2006: 91) che costituisce la *cultura digitale* di questo social (Stella *et al.* 2018). Interessante anche l'integrazione di *plug-in*, strumenti e servizi come WimbaVoice, Padlet, Fotobabble, UtellStory, Tagul e Google Drive, spesso impiegati per attività significative relative a contesti reali (*task-based language teaching*). Sicuramente in linea con l'attuale tendenza dell'apprendimento mobile è l'applicazione UniON, che grazie a un sistema di geolocalizzazione fornisce supporto linguistico a scopo comunicativo in qualsiasi luogo o situazione lo studente si trovi, facilitando così l'acquisizione di conoscenze e abilità in maniera incidentale.

Il lettore più attento noterà la presenza di alcuni anacronismi, retaggio di una visione ancora acerba del mondo *ed-tech*, come l'idea secondo la quale l'acquisizione di informazioni sia facilitata da una loro erogazione secondo lo stile più consono all'apprendente (es. visuale, auditivo, cinestetico) o il presupposto per cui un ambiente ricco di stimoli sensoriali e multimediali agevoli l'apprendimento (Weinstein, Sumeracki 2019). Ma questo non toglie asso-

lutamente valore alle numerose filosofie e metodologie coinvolte, che costituiscono l'anima delle esperienze di ricerca-azione descritte. Fondamentale è la già citata attenzione alla creazione di spazi sociali nei quali interagire, collaborare e cooperare, con l'obiettivo di filtrare la conoscenza della lingua attraverso lo scambio con l'altro, così da costruirla *da* e *sul* soggetto che apprende. Dal rapporto con l'altro si passa alla riflessione su se stessi, grazie al coinvolgimento di aspetti emotivi, motivazionali, percettivi e meta-cognitivi promossi da attività di auto-valutazione e da dinamiche di personalizzazione. Alcuni autori hanno focalizzato la propria ricerca sulla didattica delle competenze pragmatiche, altri sull'apprendimento informale, altri ancora sul potere educativo dell'errore; troviamo poi chi ha sottolineato il valore dell'interdisciplinarietà e chi ha cercato di favorire l'acquisizione di competenze trasversali.

Progettazione didattica esperta e sensibile alle esigenze dei destinatari, monitoraggio continuo, attenzione alla *user experience* e all'accessibilità, revisione e arricchimento costanti sono ulteriori aspetti che ricorrono nei diversi contributi, a testimonianza di come docenti e ricercatori non solo possiedano una *forma mentis* adeguata rispetto all'impatto della loro azione educativa ma vogliano rendere il processo di insegnamento / apprendimento "visibile" agli studenti (Hattie 2017), coinvolgendoli non solo sul piano strettamente formativo ma anche su quello progettuale (*participatory-methodology design*). Una co-costruzione vincente soprattutto se si considera il variegato panorama dei destinatari delle esperienze proposte, che spazia dagli studenti universitari di lingue a quelli *incoming*, dagli italiani nati all'estero a chiunque voglia rafforzare le proprie conoscenze e abilità.

Da *Esperienze di e-learning per l'italiano* traspare soprattutto passione, un aspetto che raramente viene preso in considerazione quando si affronta il tema della didattica. Infatti, sebbene alcuni contributi proponessero strumenti e metodologie *ed-tech* già consolidate nel panorama nazionale e alcuni autori diano poco peso alla narrazione dell'esperienza digitale prediligendo la descrizione degli aspetti di linguistica e glottodidattica coinvolti, è evidente una grande emozione per la sperimentazione, accompagnata dalla volontà di aggiornarsi e aggiornare.

Il volume dimostra come le tecnologie non siano più il futuro della didattica ma facciano parte di un presente fatto di «nuovi saperi, al confine tra cultura umanistica, scientifica e tecnologica» (UniBo 2016: 5). Un presente che deve essere rincorso continuamente, nel quale docenti e studenti collaborano per abbattere quelle forme di *digital divide* che riguardano tanto l'uso competente, responsabile e autonomo della rete (Hargittai 2002) quanto la capacità di trarne benefici concreti e duraturi (van Deursen, Helsper 2015).

Riferimenti bibliografici

- Bennett, Milton J. (2015), *Principi di comunicazione interculturale. Paradigmi e pratiche*, Milano, Franco Angeli.
- Biffi, Marco (2016), *Le parole nella Rete*, Roma, Gruppo Editoriale L'Espresso.
- van Deursen, Alexander J.A.M. – Helsper, Ellen J. (2015), *The third-level digital divide: Who benefits most from being online?*, in Laura Robinson – Shelia R. Cotten – Jeremy Schulz – Timothy M. Hale – Apryl Williams (a cura di), *Communication and Information Thechnologies Annual. Digital Distinctions and Inequalities*, Bingley (UK), Emerald Group, pp. 29–52 (Studies in Media and Communications, 10).
- Hargittai, Eszter (2002), *Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills*, in «First Monday», 7/4, in <https://firstmonday.org/article/view/942/864> (ultima consultazione: 22.10.2019).
- Hattie, John (2012), *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*, Londra, Routledge.
- Kern, Richard (2006), *Perspectives on Technology in Learning and Teaching Languages*, in «TESOL Quarterly», 41/1, pp. 183-210.
- Stella, Renato – Riva, Claudio - Scarcelli, Cosimo M. – Drusian, Michela (2018), *Sociologia dei New Media*, Torino, UTET Università.
- UniBo (2016): Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, *Piano Strategico 2016-2018*, in <https://www.unibo.it/it/ateneo/chi-siamo/piano-strategico> (ultima consultazione: 22.10.2019).
- Weinstein, Yana – Sumeracki, Megan – Caviglioli, Over (2019), *Understanding How We Learn. A Visual Guide*, Londra, Routledge.
-