



ASLI - ASLI Scuola



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

ISSN 2704-8128

Italiano a scuola

2021/3

Italiano a scuola

ISSN 2704-8128

<https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/v3-n1-2021>

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), Pietro Trifone (Università di Roma “Tor Vergata”), Raymund Wilhelm (Universität Klagenfurt)

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



Creative Commons Attribution 4.0 International License

Sommario

Volume 3 (2021)

Editoriale

- Che cosa resterà della didattica a distanza?* I-VI
Roberta Cella e Matteo Viale

Ricerca

- La competenza ortografica nelle prove INVALSI* 1-38
Maria G. Lo Duca e Zuzana Toth
- La didattica dell'ambiguità lessicale:
il ruolo del dizionario* 39-66
Federica Casadei
- Tra le righe delle grammatiche:
il sessismo linguistico nei libri di testo* 67-82
Chiara Urru
- Prova strutturata vs prova con svolgimento aperto:
gli effetti sul rendimento degli studenti in Italiano* 83-98
Giuseppina Le Rose e Veronica Ricciardi
- Plurale o singolare? Disomogeneità linguistica di
numero nei manuali di matematica della scuola
primaria e secondaria di primo grado italiani* 99-132
Michele Canducci, Silvia Demartini e Silvia Sbaragli

<i>Il ruolo del testo nell'interdisciplinarietà tra matematica, fisica ed educazione linguistica: il tema del moto parabolico tra testi storici e manuali di fisica per la scuola secondaria di secondo grado</i> Veronica Bagaglini, Laura Branchetti, Alessandro Gombi, Olivia Levrini, Sara Satanassi e Matteo Viale	133-184
--	---------

Discussioni ed esperienze didattiche

<i>Parole della scuola: quinquemestre / pentamestre, semestre / esamestre</i> Yorick Gomez Gane	185-190
<i>Le regole della grammatica e le regole del testo. Riflessioni in chiave didattica</i> Massimo Palermo	191-206
<i>Una grammatica per l'apprendimento</i> Gianpiero Costanzo, Fernanda Italiano, Chiara Di Giacomi, Teresa Lagnese, Nicoletta Lucchini, Gerardo Silvestri, Rossella Spadafora e Nicola Zuccherini	207-220
<i>Ortogramia, faccio mia l'ortografia. Un'esperienza alla scuola primaria</i> Chiara Carsano	221-232
<i>Scrittura collaborativa e tecnologie nella scuola secondaria di primo grado: sperimentazioni didattiche sul processo redazionale</i> Federica Rinaldi	233-262
<i>Correggere con i simboli: una proposta per la valutazione della produzione scritta in classe</i> Laura Manzoni e Marta Dondini	263-290
<i>Il ruolo del docente di Italiano nel nuovo curriculum di Educazione civica</i> Cecilia Demuru	291-302
<i>Il blog di classe come strumento di didattica della scrittura</i> Elena Bollini	303-330

<i>A lezione di tolleranza: leggere il Decameron in classe</i> Luca Serianni	331-342
<i>Leggere e riscrivere i classici della letteratura ai tempi della didattica a distanza</i> Martina Di Febo	343-354
<i>“Da domani le lezioni si fanno online”. Le sfide della pandemia all’insegnamento dell’italiano L2 a scuola</i> Valeria Colombo, Stefania Ferrari e Alice Moro	355-380
<i>Didattica in ambiente digitale per aspiranti insegnanti di italiano L2</i> Paola Polselli	381-410

Aggiornamento

<i>Lingua di scolarizzazione, equità e qualità nell’istruzione e successo scolastico. Note a margine della Raccomandazione CM/Rec (2014)5 del Consiglio d’Europa</i> Alessandro Turano	411-426
<i>Alcuni recenti strumenti INVALSI per l’insegnamento dell’italiano</i> Antonella Mastrogiovanni, Luca Pieroni e Antonella Vendramin	427-432
<i>A proposito della nuova edizione di Elisabeth Bing, ...Ho nuotato fino alla riga. Bambini alla conquista della scrittura (Bologna, La Linea, 2021)</i> Angela Chiantera	433-436
<i>Lingua e matematica: dialogo su un libro recente. A proposito di Educazione matematica, lingua, linguaggi. Costruire, condividere e comunicare matematica in classe di Pier Luigi Ferrari (Torino, UTET, 2021)</i> Pietro Di Martino e Francesca Gallina	437-446

<p><i>Alcune considerazioni sulla nuova traduzione in italiano del Volume complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione («Italiano LinguaDue», 2, 2020)</i> Greta Zanoni</p>	447-454
<p>Recensione di Erminia Ardissino (a cura di), <i>Insegnare italiano nella scuola secondaria</i>, Milano, Mondadori Università, 2018 Fabio Ruggiano</p>	455-458
<p>Recensione di Roberto Carnero, <i>Il bel viaggio. Insegnare letteratura alla Generazione Z</i>, Milano, Bompiani, 2020 Giulio Vallarino</p>	459-464
<p>Recensione di Elisa De Roberto (a cura di), <i>Fuori e dentro il libro di italiano. Grammatiche e antologie nella scuola secondaria</i>, Firenze, Franco Cesati Editore, 2020 Carolina Venco</p>	465-472
<p>Recensione di Cristiana De Santis, Michele Prandi, <i>Grammatica essenziale e ragionata. Per insegnare, per imparare</i>, Novara, UTET Università, 2020 Elena Maria Duso</p>	473-484
<p>Recensione di Angela Ferrari, Letizia Lala e Luciano Zampese, <i>Le strutture del testo scritto. Teoria e esercizi</i>, Roma, Carocci, 2021 Silvia Demartini</p>	485-490
<p>Recensione di Ilaria Fiorentini, Chiara Gianollo e Nicola Grandi (a cura di), <i>La classe plurilingue</i>, Bologna, Bononia University Press, 2020 Eleonora Zucchini</p>	491-494
<p>Recensione di Stefano Ondelli, <i>L'italiano delle traduzioni</i>, Roma, Carocci, 2020 Floriana Carlotta Sciumbata</p>	495-498
<p>Recensione di Gabriele Pallotti, Claudia Borghetti e Fabiana Rosi, <i>Insegnare a scrivere nella scuola primaria. Il progetto Osservare l'interlingua</i>, Cesena-Bologna, Caissa Italia, 2021 Daniele D'Aguanno</p>	499-504

Recensione di Daniela Pietrini, <i>La lingua infetta. L'italiano della pandemia</i> , Presentazione di Giuseppe Antonelli, Roma, Treccani, 2021 Michele A. Cortelazzo	505-512
Recensione di Giuseppe Pontiggia, <i>Per scrivere bene imparate a nuotare</i> , a cura di e con Postfazione di Cristiana De Santis, Introduzione di Paolo di Paolo, Milano, Mondadori, 2020 Silvana Loiero	513-518
Recensione di Gino Ruoizzi e Gino Tellini (a cura di), <i>Didattica della letteratura Italiana, Riflessioni e proposte applicative</i> , Firenze, Le Monnier, 2020 Giacomo Ventura	519-526
Recensione di Luca Serianni, <i>Il verso giusto. 100 poesie italiane</i> , Bari, Laterza, 2020 Raphael Merida	527-532
Recensione di Salvatore Claudio Sgroi, <i>Dal Coronavirus al Covid-19. Storia di un lessico virale</i> , Alessandria, Edizioni dell'Orso, 2020 Claudia Tarallo	533-536
Recensione di AA.VV., <i>Facciamo grammatica. Lezioni e attività per la Scuola secondaria di primo grado. Parte prima e Parte seconda</i> , Bologna, Bonomo editore, 2019 e 2020 Daniela Graffigna	537-540
Recensione di Veronica Ujcich, <i>Grammatica dei bambini: le parole</i> , Roma, Carocci Faber, 2020 Cristiana De Santis	541-548
Recensione di Matteo Viale, <i>I fondamenti delle discipline scientifiche. L'italiano per la matematica per le scienze a scuola</i> , Padova, Cleup, 2019 Silvia Demartini	549-552

Che cosa resterà della didattica a distanza?

ROBERTA CELLA E MATTEO VIALE

What will remain of distance learning?

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](#)

Questo terzo numero di «Italiano a scuola» esce dopo un lungo periodo di didattica a distanza (DaD), che speravamo relegata nel tragico 2020 ma invece ha caratterizzato anche buona parte dell'anno scolastico 2020/2021: le scuole, a seconda dell'ordine e grado e della collocazione geografica, hanno infatti svolto una parte più o meno ampia della loro attività in streaming o in forma mista¹, e alcune università non hanno addirittura mai aperto le proprie strutture alla presenza. A lenire, almeno parzialmente, la difficile situazione è la constatazione che si è fatto ogni sforzo per limitare al minimo la didattica a distanza per le fasce d'età costitutivamente meno autonome e i più fragili, cioè per i bambini della scuola primaria e del primo anno della secondaria di primo grado, e per gli allievi DSA.

Come scrivevamo nell'editoriale del numero precedente, è innegabile che la didattica a distanza abbia causato molti problemi, specie in quei contesti in cui si è tradotta semplicemente in abbandono scolastico – in dispersione tanto esplicita quanto implicita – e in impoverimento formativo (il cosiddetto “Learning Loss”). Il danno, come era prevedibile, è stato tanto maggiore per chi già era più fragile: dal *Report preliminare all'Indagine tra i docenti italiani “Pratiche didattiche durante il lockdown”* dell'INDIRE, datato al 20 luglio 2020 e basato su un campione di risposte volontarie di 3774 docenti di ogni ordine e grado, emerge che sono stati esclusi dalla DaD gli studenti in condizioni socio-economiche svantaggiate ancor più di quelli con BES nella primaria e nella secondaria di primo grado, e coloro che già erano stati riconosciuti a rischio di abbandono nella secondaria di secondo grado (INDIRE 2020: 33); più specificamente, l'indagine preliminare al progetto *Oltre le distanze* promosso dalla Fondazione Agnelli, dalle Università di Bolzano, Trento e Lumsa rileva, sulla base di un questionario compilato in modo volontario da 3170 docenti, che, nonostante l'impegno delle scuole, la DaD non sia stata efficace per il 25% degli alunni con disabilità (*Oltre le distanze* 2020: 1). Di fatto, lo sconvolgimento della prassi scolastica ha aumentato il divario che già esisteva: è significativo che, disaggregando i dati per tipo di scuola superiore, mentre la DaD ha coinvolto più del 75% degli studenti dei licei, ha raggiunto solo il 56,4% degli studenti degli istituti tecnici e si è fermata al 32,6% degli studenti degli istituti professionali (INDIRE 2020: 32).

Si tratta del resto di problemi ben noti agli insegnanti: la situazione di emergenza non ha fatto altro che acuirli e il ritorno, auspicabile, a una situazione di normalità non potrà di per sé eliminarli.

Ferme restando queste analisi, nella discussione pubblica e nella riflessione privata pare prevalere il pessimismo, certo giustificato ma un po'

¹ «Nel 2019-2020, le scuole di ogni grado hanno chiuso i battenti per un minimo di 75 giorni tra marzo e giugno 2020 (che sono diventati più di 80 per le regioni che hanno chiuso prima). Nel 2020-2021, la scuola secondaria di secondo grado è rimasta chiusa per altri 43 giorni almeno (ma anche per più di due mesi in alcune regioni) e ci sono state chiusure diversificate per regioni anche nelle scuole del primo ciclo» (Ghigi, Piras 2021: 82).

sterile, perché viziato da qualche pregiudizio che porta a ignorare gli elementi potenzialmente positivi all'interno di una situazione certamente complessa. Vale forse la pena provare a fare un esercizio di ottimismo, cercando invece di elencare qualche effetto positivo della situazione che si è venuta a creare.

Il dibattito pubblico a volte è parso un po' "avvitato" attorno a luoghi comuni. In primo luogo, si tende talvolta a dimenticare che la DaD non è stata il frutto di una scelta deliberata o di un capriccio, ma il modo per fronteggiare un'emergenza che non ha lasciato altre soluzioni: basti pensare a cosa sarebbe potuto accadere se questa situazione si fosse verificata anche solo dieci-quin dici anni fa, quando la disponibilità di strumenti di interazione a distanza e di connessioni casalinghe di rete era decisamente inferiore a oggi.

Inoltre, se nessuno può mettere in dubbio che la didattica in presenza sia e resti la forma principe dell'esperienza scolastica – perché la scuola è comunità, socialità e relazioni umane e di gruppo che si instaurano tra l'alunno e l'insegnante e nella classe e fuori dalla classe –, tuttavia la presenza fisica di per sé sola non garantisce la bontà dell'azione formativa. La contrapposizione tra una didattica basata sulla relazione umana, sulla comunicazione e sulla costruzione da un lato, e dall'altro una didattica sterile di pura e semplice trasmissione non si può tradurre *sic et simpliciter* in contrapposizione tra didattica in presenza (in cui tutto va bene) e didattica a distanza (in cui tutto va male). La cronaca e la storia della scuola ci mostrano che può esistere una didattica in presenza molto "lontana", tale da creare una grande distanza tra la cattedra e lo studente: è la scuola del predellino, che qualcuno ha persino proposto di considerare come un simbolo del sistema formativo. Un'idea meramente trasmissiva dell'insegnamento quale emerge dalle parole di Paola Mastrocola, che in *Togliamo il disturbo* (2011: 23) scriveva: «La scuola, lo ridico, è questo: l'insegnante spiega, l'allievo studia, l'insegnante interroga e l'allievo ripete». Una frase che sintetizza bene l'idea di cosa la didattica (non solo linguistica) non dovrebbe mai essere.

Per contro, l'esperienza della seconda metà dello scorso anno scolastico e di quest'ultimo insegna che ci può essere una didattica a distanza estremamente vicina alle esigenze degli studenti, molto partecipata e inclusiva, dalla quale si può trarre, pur nell'emergenza, qualcosa di buono, forse persino imparare qualche tecnica didattica o ricavare qualche riflessione utile per migliorare il ritorno in classe (si veda ad esempio il contributo di Martina Di Febo in questo numero, ma molti altri casi potrebbero essere portati ad esempio).

È innegabile che ci sia che ci sia stata da parte della scuola una certa dose di diffidenza nei confronti delle tecnologie, soprattutto quando esse siano intese come fini e non come mezzi. Un esempio ne è stato il dibattito – un po' scomposto e non di rado superficiale e preconcepito – di qualche anno fa, quando l'allora ministra in carica aveva aperto alla possibilità di usare in classe il telefono cellulare come strumento didattico; le polemiche che ne seguirono,

pervicacemente basate su luoghi comuni, rivelarono in tutta la sua portata la pregiudiziale diffidenza nei confronti degli oggetti tecnologici – identificati con la contemporaneità antitetica ai severi studi tradizionali –, a prescindere dai diversi modi in cui la tecnologia si può impiegare e dai diversi fini ai quali si può volgere: che i cellulari, così come i software di gestione degli esercizi o le ormai preistoriche registrazioni audio-video, se usati con giudizio e lucidità, possano essere strumenti didattici utili e versatili non dovrebbe turbare più di quanto non disturba che per la didattica della matematica si usi anche la calcolatrice. Per non dire poi che, oltre ai semplici strumenti, la tecnologia odierna mette a disposizione risorse didattiche altrimenti costose (i dizionari online) o inimmaginabili fino a pochi anni fa (le banche dati testuali online, ormai molto diversificate), che consentono di progettare e realizzare un'ampia gamma di attività. Attività utili a patto, beninteso, che le si finalizzi a scopi formativi reali, e non le si consideri fini a sé stesse o puramente ludiche o meramente esecutive.

Varie testimonianze suggeriscono che siano potuti passare alla DaD senza grossi traumi e nel giro di pochi giorni quegli insegnanti e quegli allievi che già prima della crisi sanitaria erano abituati all'apprendimento in forma collaborativa e in ambiente anche digitale: chi già sapeva dove trovare il materiale da rielaborare e proporre alla classe, come condividere contenuti didattici, dove e come consegnare il proprio compito non si è trovato disarmato e ha potuto dedicare energie anche al ripristino delle forme minime di socialità venute bruscamente meno, soprattutto con il primo lockdown. Al contrario, dove la didattica si svolgeva nelle forme tradizionali della spiegazione-assimilazione-valutazione e l'ambiente di apprendimento collaborativo non era formato, il processo è stato più lungo o fallimentare, tanto che, in questi casi, «la DaD [...] ha riprodotto i limiti e gli svantaggi della didattica in presenza, senza però godere dei benefici relazionali che essa comporta» (Ghigi, Piras 2021: 86). Si tende infatti a dimenticare che didattica a distanza non vuol dire fare lezione in streaming con un'applicazione come Meet (la più utilizzata secondo INDIRE 2020: 23), Zoom, WeSchool o altro: il vero problema non è far funzionare l'app che gestisce l'incontro in remoto, ma organizzare il lavoro didattico nello spazio digitale.

L'avversione di parte del mondo della scuola per la didattica a distanza – la diffidenza per la tecnologia o l'insofferenza per gli indubbi cali di attenzione che la mancata presenza fisica comporta – nasconde a nostro avviso un altro e ben più profondo problema, che la didattica a distanza non ha fatto altro che far esplodere in tutta la sua contraddittorietà: la fragilità del modo tradizionale di concepire la didattica. Infatti, laddove la lezione frontale trasmissiva era la principale o l'unica modalità di insegnamento, la DaD ha stentato ad attivarsi, e quando lo ha fatto, ha mostrato solo i suoi aspetti peggiori (la difficoltà di raggiungere tutti gli allievi e di mantenerli attenti, l'impossibilità di controllarne e valutarne i comportamenti, la debolezza della scuola contro

l'eterno risorgere delle differenze di condizione socio-economica); in casi del genere la radice del problema non va ricercata tanto nella distanza fisica quanto nell'idea asfittica della didattica convenzionale.

Con questo non si vuole certo sostenere che la didattica a distanza sia di per sé la soluzione del problema; si vuole invece sottolineare che, come varie esperienze ci hanno mostrato, buona parte del mondo della scuola ha saputo sfruttare in maniera intelligente l'opportunità offerta dalla nuova modalità di concepire la lezione. Ne ha tratto occasione per rimettersi in discussione e trovare nuove pratiche di lavoro che lasceranno il segno. Di fatto, se la didattica a distanza ha costretto a reinventare la propria prassi d'insegnamento, il bravo insegnante già sapeva che la buona didattica è soltanto quella che si reinventa ogni giorno, adattandosi alle diverse classi, alle diverse individualità e alle diverse contingenze ambientali, e quindi non si è trovato del tutto spiazzato dalla sfida.

Il punto di crisi è probabilmente proprio questo: ciò che è sempre stato ovvio per i singoli insegnanti – ovvero che sia necessario rinegoziare la propria didattica per adeguarla ai cambiamenti – è repentinamente diventato tema di riflessione per l'intero mondo della scuola. Nello specifico, andrà ripensato il rapporto con le tecnologie, in un mondo scolastico – specie nell'ambito umanistico – non privo di qualche pregiudizio, e a fronte della cronica carenza di infrastrutture e di strumentazione adeguata, sia nelle famiglie sia nelle scuole (si vedano i dati sulla disponibilità di pc o tablet e di spazi casalinghi adeguati, e sullo stato delle attrezzature scolastiche riferiti in Ghigi, Piras 2021: 83-85). Tanto più che le idee per ripensare il rapporto tra tecnologia e didattica linguistica sono state avanzate in maniera chiara e significativa in alcuni documenti europei, quali *l'European Framework for the Digital Competence of Educators - DigCompEdu* (Punie / Redecker 2017) e *l'European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference* (Kelly et al. 2004).

Più in generale, stanno emergendo tutte le inadeguatezze del modo in cui negli ultimi anni sono stati formati i nuovi insegnanti, anch'essi per molti versi impreparati a gestire la situazione, che richiedeva appunto una grande capacità di adattamento e le competenze per superare le pratiche più tradizionali. Alcune lacune del nostro sistema di formazione insegnanti sono emerse con forza: l'accesso all'insegnamento basato sulla raccolta di crediti, spesso disordinata, in determinati settori scientifici-disciplinari, anche incoerenti con il proprio percorso di studio. Per usare una metafora culinaria, raccogliere gli ingredienti per preparare un piatto – ammesso che siano quelli corretti per la ricetta – non garantisce la riuscita e la bontà del prodotto finito.

Nel ripensare la formazione degli insegnanti, non andrà quindi trascurato il dato che emerge dagli studi sulla percezione stessa che i giovani tra i 18 e i 33 anni hanno delle competenze possedute dai propri docenti, presenti o dell'immediato passato: se il 73,5% e, rispettivamente, il 72,2% degli

intervistati ritiene che i propri docenti abbiano il «possesso sicuro dei contenuti» che insegnano e la «capacità di spiegare», solo il 46,5% riconosce loro la «capacità di servirsi delle nuove tecnologie per l'attività didattica» (Mesa, Triani 2021: 42-48). Il dato è tanto più significativo perché espresso da un campione che manifesta «una fiducia di fondo nei confronti delle istituzioni formative, ma anche una richiesta di maggiore qualità» (Mesa, Triani 2021: 31).

Riferimenti bibliografici

- Ghigi, Rossella – Piras, Mauro (2021), *Se la pandemia fa scuola. Disuguaglianze, partecipazione e inclusione dal banco allo schermo*, in «il Mulino», LXX/513, pp. 78-87.
- INDIRE (2020), *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Rapporto preliminare – 20 luglio 2020* (www.indire.it/2020/07/29/indagine-indire-sulle-pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-uscito-il-report-preliminare/, ultima consultazione: 17.06.2021).
- Kelly, Michael - Grenfell, Michael - Allan, Rebecca – Kriza, Christine – McEvoy, William (2004), *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*, Final Report to the European Commission, Directorate General for Education and Culture (www.researchgate.net/publication/235937694-European_Profile_for_Language_Teacher_Education_-_A_Frame_of_Reference, ultima consultazione: 18.06.2021).
- Mastrocola, Paola (2011), *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, Milano, Guanda.
- Mesa, Diego – Triani, Pierpaolo (2021), *Ripensare la scuola nell'epoca del Coronavirus*, in Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2021*, Bologna, il Mulino, pp. 23-56.
- Oltre le distanze* (2020): Fondazione Agnelli - Università di Bolzano – Università Trento – Lumsa, *Oltre le distanze. Sintesi risultati questionario* (www.fondazioneagnelli.it/2020/05/05/oltre-le-distanze/, ultima consultazione: 17.06.2021).
- Punie, Yves - Redecker, Christine (2017), *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, EUR 28775 EN, Luxembourg, Publications Office of the European Union (<https://publications-jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>, ultima consultazione: 18.06.2021).
-

La competenza ortografica nelle prove INVALSI

MARIA G. LO DUCA E ZUZANA TOTH*

The orthographic competence in the INVALSI tests

This contribution examines the orthographic competence of Italian students, on the basis of their answers to questions related to orthography in the INVALSI tests of Italian. After a presentation of the structural characteristics of Italian orthography, we ask ourselves what kinds of variables affect the difficulty of the orthographic questions at different school levels; what kinds of strategies (phonological, lexical or morphosyntactic) may be activated by the students when answering these questions; if it is possible to identify a progression of difficulty in the questions administered at different school levels and, if yes, in what sense. We attempt to answer these questions by means of a quantitative (percentages of correct answers) and qualitative (peculiar characteristics) analysis of the orthographic questions administered within the tests of Italian, by taking into consideration the following variables: school level, the question intent, the question format, the correction criteria and the statistical elaboration of students' answers.

Il contributo esamina la competenza ortografica degli studenti italiani, così come traspare dalle loro risposte ai quesiti relativi a temi ortografici presenti nelle prove INVALSI di italiano. Dopo una presentazione delle caratteristiche strutturali dell'ortografia dell'italiano, ci si chiede che cosa renda facile o difficile una domanda di ortografia nei diversi gradi scolari; quali strategie (fonologica, lessicale o morfosintattica) attivino presumibilmente gli studenti nel rispondere ai quesiti; se sia possibile individuare una progressione nella difficoltà dei temi nei diversi segmenti scolari, ed eventualmente quale essa sia. Si tenta di rispondere a queste domande attraverso un'analisi quantitativa (percentuali di risposte corrette) e qualitativa (caratteristiche peculiari) di tutti i quesiti ortografici presenti nelle prove, con la giusta attenzione a tutte le variabili in gioco: grado scolastico, contenuti

specifici, formato della domanda, modalità di correzione e di elaborazione statistica dei risultati.

MARIA G. LO DUCA (mariag.loduca@unipd.it) è stata ordinaria di Lingua italiana e di Didattica dell'italiano all'Università di Padova. È autrice di volumi e saggi dedicati alla descrizione della lingua italiana e al suo insegnamento come lingua materna e come lingua seconda. Tra le sue maggiori pubblicazioni si ricordano *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica* (2003), *Esperimenti grammaticali* (2004), *Sillabo di italiano L2* (2006), *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria* (2018), *Italiano: la formazione delle parole* (2020).

ZUZANA TOTH (zzn.toth@gmail.com) è assegnista di ricerca presso l'INVALSI e tiene corsi di linguistica e didattica dell'italiano presso l'Università di Bratislava. I suoi interessi di ricerca riguardano la didattica della grammatica, lo sviluppo della competenza grammaticale e l'apprendimento dell'italiano come L1 e L2.

* Il saggio è frutto del lavoro congiunto delle due autrici, che tuttavia si sono suddivise il compito di redigere i diversi paragrafi nel modo che segue: Maria G. Lo Duca, §§ 1, 2 e 3; Zuzana Toth §§ 4 e 5. La ricerca svolta da Zuzana Toth è stata finanziata da un assegno di ricerca conferito dall'INVALSI nell'ambito del progetto "Prove Nazionali", cofinanziato da risorse europee.

1. L'ortografia nel *Quadro di riferimento della prova di Italiano (QdR)*

Fin dal primo QdR, pubblicato dall'Istituto nel 2013 ma frutto di una lunga gestazione (se ne ricostruisce l'iter in Lo Duca, Toth in c.s.), nella parte del documento dedicata alla riflessione sulla lingua, trova spazio una piccola sezione sull'ortografia. Più precisamente, nella descrizione dei diversi ambiti grammaticali che la prova di italiano intende misurare, al primo posto troviamo menzionata proprio l'ortografia, di cui si elencano alcuni indici, su cui torneremo tra poco. La stessa attenzione e la stessa collocazione ritroviamo nel QdR del 2018, dove anche gli indici elencati sono rimasti invariati.

Ci si potrebbe chiedere perché si sia deciso di elencare tra i diversi ambiti grammaticali anche l'ortografia, e conseguentemente di immettere nelle prove dei quesiti specifici a essa dedicati. La risposta è duplice: da una parte ci si è rifatti a una antica e solida tradizione grammaticale, mai messa in discussione neppure dalle grammatiche moderne, che prevede sempre un capitolo dedicato alla descrizione del sistema fonologico (i fonemi) dell'italiano, e alla loro messa in relazione col sistema grafico (i grafemi); dall'altra si è preso in seria considerazione l'allarme, lanciato in più occasioni da docenti e intellettuali in genere, sulle scarse competenze ortografiche dei giovani in uscita dalla scuola superiore, o addirittura dall'università. E questo nonostante il sistema ortografico dell'italiano abbia giustamente fama di essere tra i più trasparenti, e dunque tra i più facili da acquisire stabilmente. Ma, come si vedrà, l'italiano presenta numerosi punti critici, che sono poi quelli misurati dalle prove, che continuano a porre problemi in tutti i gradi scolari. E dunque, dal momento che le prove intendono misurare la «padronanza linguistica» nel suo complesso, definita dal QdR come il «possesso ben strutturato di una lingua assieme alla capacità di servirsene per i vari scopi» (p. 1), ne consegue che un'attenzione specifica alle capacità ortografiche è quanto mai opportuna, vista anche la «forte sanzione sociale» (per usare le parole di Serianni, Benedetti 2015: 66) che le devianze ortografiche suscitano immediatamente nei confronti soprattutto dello scrivente adulto e scolarizzato. Sono state dunque queste le considerazioni che hanno portato alla decisione, presa fin dall'inizio, di inserire almeno un quesito specifico di ortografia in tutte le fasce scolari previste e interessate dalle prove (ma su questo cfr. § 3.1), e di fatto questa decisione è sempre stata rispettata.

Coerentemente con la gran parte delle grammatiche di riferimento, gli indici elencati nel QdR sotto la voce *Ortografia* sono i seguenti: «Uso di accenti e apostrofi, maiuscole e minuscole, segmentazione delle parole (*gliel'ho detto*), uso delle doppie, casi di non corrispondenza tra fonemi e grafemi (uso dell'*h*, della *c/q*, dei digrammi, ecc.)». Di fatto, sono esattamente quelli che abbiamo definito «punti critici» dell'italiano, come ben sanno tutti i docenti di

scuola primaria (e non solo) e, a evitare fraintendimenti, nel documento alcuni indici sono seguiti da esempi.

Non compare in questo elenco la punteggiatura, che tradizionalmente veniva trattata nel capitolo dedicato alla fonologia e all'ortografia: ad es. Serianni (2000: 48-57) presenta i segni di interpunzione nel capitolo su *Fonologia e grafematica*. La ragione di questa scelta va ricercata nel fatto che i segni di interpunzione si fanno rientrare nella categoria dei cosiddetti segni paragrafematici, che sono quei «simboli che accompagnano i grafemi, e che non hanno un corrispondente nelle unità fonologiche della lingua (tranne per l'accento), ma forniscono informazioni di vario genere» (Vanelli in c.s.: 9): dunque rientrano in questa categoria gli accenti, gli apostrofi e, appunto, i segni di interpunzione. Ma, se guardiamo alla funzione che i diversi segni svolgono, è evidente che accenti e apostrofi «operano soltanto a livello locale» (per dirla con Cignetti, Demartini 2016: 12), e infatti sono utilizzati per la resa grafica di alcune parole e di particolari nessi sintattici (*giù, l'albero, ce n'è*), rientrando a ragione nel capitolo dell'ortografia; i segni interpuntivi invece hanno a che fare con la struttura sintattica e testuale, segnalando confini di costituenti sintattici all'interno della frase e snodi informativi all'interno del testo. È per questo che nel QdR la punteggiatura trova posto fra gli indici dedicati alla testualità (pp. 17-18).

2. L'ortografia dell'italiano

Cominciamo da una definizione: una delle grammatiche dell'italiano più autorevoli (Serianni 2000: 5) definisce l'ortografia come «l'insieme delle regole che vigono, in una data epoca e per una determinata lingua, per l'uso corretto dei grafemi e dei segni paragrafematici». I grafemi, in particolare, tentano di rendere nella scrittura i molti suoni (o fonemi) del parlato. Per quanto riguarda l'italiano, questa traduzione dei suoni in lettere è il frutto del lavoro secolare di grammatici, editori e uomini di lettere in genere che, a partire dal '500 e a più riprese nei secoli successivi, si sono preoccupati di superare il multigrafismo dei primi secoli del volgare per giungere a una norma unitaria (Maraschio 1993, Demartini 2011). Non va neppure sottovalutata l'azione normalizzatrice della scuola, che ha svolto, forse inconsapevolmente ma con molta determinazione, il compito di imporre una norma ortografica stabile. Così come le conosciamo oggi, le regole ortografiche sono dunque il frutto di una lunga storia.

Un sistema linguistico massimamente trasparente dovrebbe possedere tanti grafemi diversi quanti sono i fonemi in uso nel parlato, e dunque dovrebbe esibire una corrispondenza biunivoca del tipo: un fonema = un grafema. Questa situazione ideale non si dà, forse, per nessuna lingua. Diciamo però che l'italiano vi si avvicina parecchio, e questo facilita di molto

il compito dei bambini che si confrontano per la prima volta con la lettura-scrittura, e che dovranno imparare ad associare un determinato suono a un certo grafema. Studi comparativi hanno attestato che alla fine della prima classe della primaria i bambini italiani (e i bambini di altre lingue ugualmente trasparenti, come il finlandese e il tedesco) leggono correttamente il 95% delle parole, a fronte ad esempio dei bambini inglesi, che si fermano al 34% (Viterbori 2020: 223).

Tuttavia anche l'italiano presenta molti casi di mancata corrispondenza fonema-grafema: ci sono fonemi diversi che vengono rappresentati da uno stesso grafema (cane / cena) e, viceversa, ci sono casi in cui uno stesso fonema viene rappresentato da grafemi diversi (cuore / quadro). Vedremo più avanti molti esempi di mancate corrispondenze e di irregolarità, che trovano quasi tutte una loro giustificazione nella storia della lingua. In breve, è accaduto che l'italiano ha ereditato il suo alfabeto e il suo sistema di scrittura dal latino. Ma, nel passaggio dal latino all'italiano, il sistema fonologico ha subito molti e importanti cambiamenti, sono nati e si sono stabilizzati nuovi suoni, per i quali è stato necessario escogitare una qualche resa grafica (Maturi 2019: 60).

Ad esempio, in latino i grafemi *c* e *g* rendevano sempre dei suoni velari, precisamente [k] e [g], (che ritroviamo in italiano in *cane*, *costo*, *gatto*, *gusto*), mentre non esistevano i suoni palatali corrispondenti a [tʃ] e [dʒ], che oggi vengono resi in italiano con gli stessi grafemi (e che ritroviamo infatti in *cibo*, *gelo*). Dunque è stato necessario adattare l'alfabeto latino alle nuove necessità di scrittura: nel caso specifico, il suono velare della *c* e della *g* con le cinque vocali dell'italiano è diventato, nella scrittura: cianuro, cervo, cibo, ciotola, ciuco, e lo stesso vale per la *g* (giallo, gelo, giro, gioco, giunco). Come si vede l'inserimento della *i* fra *c/g* e le vocali *a/o/u* ha risolto il problema. Analogamente, il suono velare è stato reso con casa/gatto, cheto/ghepardo, chiesa/ghiro, costa/gota, cura/gusto, con l'inserimento dell'*h* tra *c/g* e le vocali *i/e* (Vanelli in c.s.: 6-7).

Anche i suoni [ʃ] (che ritroviamo in *scena*, *scimmia*) e [ʎ], (che ritroviamo in *figlio*, *famiglia*) non esistevano in latino, e vengono entrambi resi non con uno, ma con due grafemi, anzi nel caso di [ʎ] con tre grafemi, visto che il suono in questione viene sempre reso con il trigramma *gli* (si noti la differenza tra *sigla*, in cui i due grafemi hanno pronuncia separata, e *triglia*¹). Sono questi, appunto, alcuni dei casi di mancata corrispondenza fonema-grafema, in cui la scrittura fa ricorso a digrammi e trigrammi per rendere un unico suono.

¹ In realtà il nesso *gl* seguito dalla *i* non ha sempre pronuncia [ʎ]. Basti pensare ad *anglicismo*, *glicine*, *glicemia*, parole tutte in cui le due consonanti vengono pronunciate separatamente. Per una descrizione puntuale delle molte particolarità di questo nesso si veda Petricola 2011.

A questi fatti ben noti, si aggiunge il problema delle diverse pronunce regionali dell'italiano, frutto spesso di interferenze col sostrato dialettale sottostante, le quali dunque possono non corrispondere alla resa grafica convenzionale, creando problemi ortografici a scriventi poco esperti: basti pensare alla tendenza settentrionale alla pronuncia scempia delle doppie, e alla tendenza opposta nelle varietà meridionali, con le inevitabili conseguenze nella scrittura.

Queste brevi note hanno il solo scopo di ricordare che le mancate corrispondenze fonema/grafema hanno origini diverse ma non esimono il parlante/scrivente di oggi dal rispetto delle convenzioni ortografiche. A tal proposito si potrebbe dire che l'ortografia ha una imprescindibile vocazione normativa, nel senso che le necessità stesse della scrittura impongono l'uniformità delle forme grafiche in tutta la comunità nazionale. Di questa esigenza si fanno carico anche i correttori automatici della scrittura informatizzata – al computer o tramite altri mezzi tecnologici – contro cui a volte bisogna lottare, per imporre forme che qualche programmatore ha deciso di considerare sempre scorrette².

3. Apprendimento dell'ortografia dell'italiano

Proprio in grazia della sua trasparenza fonologica, l'ortografia dell'italiano si apprende presto e bene, almeno se confrontiamo l'intero processo di apprendimento della scrittura con ciò che normalmente accade per altre lingue. Ciò non significa che i punti critici dell'italiano non abbiano bisogno di molta cura e attenzione nei primi anni di alfabetizzazione: basta rileggere *Il libro degli errori* di Gianni Rodari (1992) per avere una apparentemente involontaria casistica dei più frequenti errori di ortografia, dei quali Rodari, che, fra le altre cose, aveva fatto anche il maestro, aveva avuto diretta esperienza. Immerse in storielle allegre, spesso in forma di filastrocche, aborrite dal petulante professor Grammaticus, le devianze ortografiche si annidano nelle errate traduzioni di fonemi in grafemi (*quore, squola, bensina, oglio* per *olio, cugine* per *cucine*); nell'uso incerto di digrammi e trigrammi (*coscenza, siensiato, malie* per *maglie, cavagliere* per *cavaliere, naccue* per *nacque*) e dunque anche della lettera *h* (*ghiro d'Italia* per *giro d'Italia, bosci* per *boschi*); nell'uso incerto delle doppie, troppe (*peccore, orologi, idrog-*

² In alcune scritture automatiche non è possibile, ad esempio, scrivere *ce*, che viene automaticamente, e spesso erroneamente, corretto in *c'è*. Evidentemente il programma non è in grado di scegliere sulla base della diversa funzione sintattica delle due forme (che è, come vedremo, proprio una delle richieste spesso presenti nei quesiti INVALSI). Sul correttore automatico si è scritto molto: si veda, tra gli altri, Marazzini 2013: 246 per alcuni utili consigli.

geno, stazzione) o troppo poche (*vaporeto, ottobre, dotore, bidelo*); negli usi incerti di accenti (*pero/però, meta/metà*), apostrofi (*l'ago per lago*), maiuscole (*italia, roma*).

Ciò detto, bisogna aggiungere che gli studi di settore concordano sul fatto che i bambini italiani pervengono a una scrittura abbastanza corretta sul piano ortografico già nel corso della primaria, e che nel corso della secondaria di primo grado gli apprendimenti si consolidano, anche negli aspetti meno regolari. Su questo quadro sono sostanzialmente tutti d'accordo, sia gli studi di stampo linguistico (Ferreri 1971; Lavinio 1975; Solarino 2009; Corno, Janner 2009; Colombo 2011; Cignetti 2016; Fornara 2016; Cignetti, Demartini 2016), sia gli studi di stampo psicologico (Notarnicola *et al.* 2012; Stella 2013; Tressoldi, Cornoldi 2013; Viterbori 2020), i quali ultimi si sono occupati anche della cosiddetta disortografia, cioè dei disturbi specifici nella scrittura delle parole (Cornoldi 2016). Ciò non toglie che errori ortografici vengano comunque segnalati anche alle superiori³ (Solarino 2006; De Judicibus, Maggio 2008; Serianni, Benedetti 2015) e persino all'università (Tempesta, Maggio 2001; Cacchione 2011), come attestano anche i numerosi manuali di scrittura per un pubblico universitario (ne fa una panoramica Fiorentino 2015), che dedicano all'ortografia un'attenzione costante.

Uno degli obiettivi di tutti questi studi è stato individuare una casistica, una tipologia di errori ortografici più spesso presenti nelle produzioni, spontanee o elicitate, di bambini, adolescenti e giovani adulti. Nell'analizzare i nostri dati noi partiremo proprio da qui, dalle tipologie individuate, che rimandano ai diversi percorsi cognitivi che si attivano nella testa degli allievi nel momento della scrittura, a seconda delle caratteristiche della parola o della sequenza da scrivere. Ci chiederemo dunque se i risultati cui sono pervenuti questi due filoni di ricerca possano aiutarci non solo a mettere ordine nei nostri dati, ma anche a spiegare il perché di certi risultati, specie quando si tratti di risultati inattesi, ed eventualmente ci aiutino a evidenziare lacune o omissioni da correggere. Senza dimenticare però che i nostri dati non sono quasi mai errori di produzione, ma piuttosto risposte a singoli quesiti ortografici, ritenuti meritevoli di attenzione specifica da parte degli autori delle prove e degli esperti disciplinari, e sui quali viene allertata l'attenzione degli studenti.

Le domande cui proveremo a rispondere sono dunque: cosa devono fare gli studenti per rispondere ai quesiti INVALSI? Quali conoscenze devono richiamare, quali strategie devono attivare? La nostra sintesi, che è anche l'ipotesi che proveremo a verificare sui nostri dati, è che, nel rispondere ai quesiti ortografici dell'INVALSI, gli studenti attivino quelle che, sulla falsariga

³ Come largamente prevedibile, tutte le ricerche notano la maggiore incidenza degli errori di ortografia negli istituti professionali, cui seguono gli istituti tecnici, mentre i più "virtuosi" in questo campo risultano ovviamente i liceali.

degli studiosi che ci hanno preceduto, chiameremo, da linguisti, strategia fonologica, strategia lessicale, strategia morfo-sintattica.

3.1. La strategia fonologica

È anche chiamata, dagli studiosi della prima alfabetizzazione, strategia sub-lessicale: si attiva naturalmente nelle scritture alfabetiche, via via che gli allievi imparano a trasporre un suono nella lettera che lo rappresenta abitualmente nella scrittura. L'esercizio ripetuto, proprio dei primi anni di scolarizzazione, consolida questo abbinamento su centinaia di parole diverse, che potranno essere lette e scritte anche se del tutto nuove e mai incontrate prima. È una strategia che si rivela molto utile nei casi di parole dall'ortografia trasparente e regolare, che potremmo chiamare "grafie tipiche" e che, come abbiamo già visto, i bambini italiani imparano a padroneggiare con relativa facilità. Non prima, però, di essere passati per una fase, più o meno lunga nei diversi soggetti, di incertezze che, come documenta la letteratura di settore (ad esempio Cignetti, Demartini, 2016: 20), può riguardare: sostituzioni di singoli grafemi (**brimo* per *primo*); omissioni di grafemi o sillabe (**camentta* per *cameretta*); aggiunte di grafemi o sillabe (**tavolvo* per *tavolo*); inversioni di grafemi (*banibmo* per *bambino*).

Sono tipi di errori che nascono probabilmente da cattive abitudini contratte nell'oralità, dove neppure a scuola si dedica la giusta attenzione alla forma fonica delle parole e alla pronuncia dei suoni. Come giustamente ci ricorda De Santis (2018), «il controllo del volume della voce e della velocità di dizione, la chiarezza dell'articolazione, il controllo dell'intonazione e delle pause» sono gli «elementi che ci rendono sensibili verso la forma fonica delle parole prima ancora che (e a prescindere da) la forma grafica». Si tratta comunque di errori che normalmente vengono superati con relativa facilità, grazie all'addestramento ripetuto, permanendo a lungo solo nei soggetti disortografici (Cornoldi 2016).

Tutte le parole, oltre che essere costituite da fonemi, possiedono un accento che normalmente non viene segnalato nella grafia: e infatti si pronuncia *montàgna* ma si scrive *montagna*, si pronuncia *tàvolo* ma si scrive *tavolo*. Persino con gli omografi (*àncora/ancòra, càpitano/capitàno, àbitino/abitino*) l'accento di solito non viene segnalato, e si lascia al contesto il compito di indirizzare la scelta del lettore. A meno che le parole non siano tronche: in questo caso l'accento è obbligatorio (*città, papà, interrogò, verrà*), come pure è obbligatorio nei monosillabi omografi (*e/è, da/dà, si/sì* ecc.) per disambiguare una forma dall'altra. Ma, mentre nel caso delle parole tronche la strategia attivata nella scrittura è di tipo fonologico (si tratta di segnalare con l'accento la maggiore intensità fonica della sillaba finale), nei monosillabi la scelta di mettere o non mettere l'accento è determinata da ragioni morfo-sintattiche (come vedremo in § 3.3).

Non sono presenti quesiti sulle grafie tipiche nelle prove INVALSI, neppure nei gradi piŹ bassi di scolaritŹ, e dunque nulla potremo dire sulla precoce acquisizione della strategia fonologica. Contrariamente a quanto detto, che almeno una domanda di ortografia  sempre presente nelle prove, dobbiamo adesso aggiungere che ne sono prive le prove che si collocano all’inizio (grado 02) e alla fine (grado 13) del percorso scolastico. Ma mentre l’assenza nel grado 13  almeno in parte giustificabile – dato il tipo di prova⁴, cui forse si accompagna una certa fiducia nelle competenze ortografiche dei nostri maturandi, che si danno (a torto?) per acquisite – l’assenza nel grado 02 ci pare abbastanza inspiegabile. La fine della seconda classe della primaria potrebbe essere infatti il momento giusto per testare l’aspetto piŹ trasparente e regolare dell’ortografia dell’italiano, vale a dire l’apprendimento di quelle che abbiamo chiamato “grafie tipiche”, grafie cio in cui si registri un alto grado di regolaritŹ e univocitŹ nella corrispondenza tra il suono e il grafema che lo rappresenta nella scrittura.

Quesiti di questo tipo sono di fatto completamente assenti nelle prove, e giustamente non vengono proposti nelle fasce scolari superiori. Forse per non sarebbe male rivedere la prassi ormai consolidata che assegna al grado 02 solo due quesiti di riflessione sulla lingua, che sollecitano per lo piŹ semplici operazioni di confronto fra parole (con attivazione del piano semantico), o di accordo e collegamento fra parole (con attivazione del piano sintattico). Una terza domanda di tipo ortografico potrebbe dirci a che punto  l’apprendimento dell’ortografia (regolare) dell’italiano dopo quasi due anni di scolarizzazione, e potrebbe dare un utile contributo alla ricerca, oltre che qualche indicazione pratica agli insegnanti (ad es., eventuali punti critici su cui insistere).

Occupi un posto a s il tema della cosiddetta suddivisione in sillabe, di difficile collocazione fra le tre strategie qui ipotizzate, le cui regole vanno dal molto semplice al molto complesso, appoggiandosi da una parte a una lettura fonologica delle parole, dall’altra alla conoscenza esplicita di regole molto sottili.

 molto semplice e intuitiva l’individuazione delle sillabe prototipiche, costituite da una consonante e da una vocale: si tratta di sequenze elementari di cui i bambini hanno una precoce esperienza nell’apprendimento della scrittura, quando imparano a unire un suono consonantico con le diverse vocali. Dunque parole come *ca-sa*, *ta-vo-lo*, *ma-te-ma-ti-ca* non pongono problemi relativamente alla scomposizione in sillabe, e dovrebbero risultare facilissime. Ma le cose si complicano quando in inizio di parola si trovi una

⁴ A differenza di quanto avviene nei gradi 05, 08 e 10 – dove i quesiti grammaticali vertono su singole parole, gruppi di parole, frasi o brevissimi testi inventati *ad hoc* – nel grado 13 le domande che riguardano la riflessione sulla lingua vertono su brevi testi autentici, analogamente a quanto si fa per saggiare la comprensione del testo.

vocale e non una consonante, o quando vengano a trovarsi adiacenti due o più suoni consonantici (vanno separati o no?) o due o più suoni vocalici (vanno separati o no?).

In questi casi può risultare di scarso aiuto la pronuncia delle parole, a meno che il bambino non sia stato esposto al cosiddetto metodo fonosillabico per l'apprendimento della letto-scrittura, e non abbia quindi acquisito confidenza con quell'entità linguistica che chiamiamo sillaba, con esercizi ripetuti di scomposizione (in sillabe) e ricomposizione (in parole) che il metodo prevede (Bertelli *et al.* 2014; Annunziata 2019-2020). In mancanza di, o in aggiunta a, questo addestramento, soccorre la conoscenza esplicita di regole che disciplinano puntigliosamente la materia, e che però non sono tutte così intuitive. Ad esempio, siamo ancora nel relativamente facile con le vocali in inizio di parola seguite da consonante, che fanno sillaba a sé (*a-so-la*, *e-re-de*); o con i digrammi e trigrammi, che non vanno mai separati (*chi-mi-ca*, *sce-na*, *fi-gli*); o con le consonanti doppie, che al contrario vanno separate (*bel-lo*, *gat-to*). Ma dovremo introdurre una serie di distinzioni per spiegare la differente sillabazione di *lar-do*, *pal-ma* da una parte (con accorpamento di una consonante alla sillaba che precede) e di *la-dro*, *pa-sta* (con accorpamento di una consonante alla sillaba che segue). Per non parlare dell'incontro di due o più vocali, che devono essere divise se formano uno iato (*be-a-to*, *pa-u-ra*), accorpate se costituiscono un dittongo (*vuo-to*, *pau-ro-so*, e si noti la differenza con *pa-u-ra*). In tutti questi casi, come riconosce lo stesso Serianni (2000: 38), la pronuncia non aiuta: «la pronuncia normale di *viale* autorizzerebbe una scansione *vi-a-le*, ma una pronuncia rapida la renderebbe arbitraria». Tanto che lo stesso Serianni arriva a consigliare: «una buona norma pratica è quella di non andare mai a capo con una vocale», per evitare di sbagliare, casomai si trattasse di un dittongo.

Non sono molte le domande INVALSI su questa materia (cfr. § 4.3), ma la nostra convinzione è che nella scrittura a mano (nella scrittura elettronica il problema non si pone) gli studenti imparino abbastanza presto a evitare le segmentazioni più problematiche, seguendo, ma del tutto inconsapevolmente, il saggio consiglio di Serianni.

3.2. La strategia lessicale

Si attiva nel momento in cui il bambino impara a segmentare il flusso del parlato in parole autonome, separate nella scrittura da uno spazio bianco. È un'abilità che si acquisisce, anch'essa, nei primi anni di esposizione alla lingua scritta e, ad esempio, Pontecorvo (1996) attesta come nel passaggio dalla I alla III classe della primaria molte incertezze di segmentazione, che coinvolgono l'uso o meno dell'apostrofo (**cera* per *c'era*, o **c'estino* per *cestino*), si riducano costantemente, anche se permangono incertezze di vario genere. E infatti le rassegne disponibili sugli errori ortografici di studenti di

avanzata scolarità attestano il permanere di alcuni punti critici e nodi irrisolti: Solarino (2006) e De Judicibus, Maggio (2008), ad esempio, documentano errori di segmentazione fino al biennio superiore e oltre, ipersegmentazioni (come *a rivederci, d'avanti, in vece*) e iposegmentazioni (come *alcontrario, allungo, senzaltro*), errori che, anche qui, coinvolgono spesso l'uso dell'apostrofo.

Come si vede anche dagli esempi, spesso le segmentazioni improprie operate dagli scriventi non sono del tutto illogiche: ad esempio nelle ipersegmentazioni degli studenti più grandi si separano sequenze che in italiano hanno una loro autonomia, come le preposizioni *a, di, in*, o le parole *rivederci, avanti, vece*; le iposegmentazioni, invece, accorpano espressioni multilessicali che rimandano a un unico concetto e che svolgono un'unica funzione: nei nostri esempi sono tutti avverbi. In questi casi la strategia fonologica non aiuta a dirimere le difficoltà, perché il flusso del parlato tende ad accorpare, molto più che a isolare con pause, le diverse unità lessicali. È solo l'abitudine alla lingua scritta, e quindi la memorizzazione più o meno consapevole della forma corretta, che indurranno a scrivere *soprattutto* e non *sopra tutto* o *in seguito* e non *inseguito*, e spesso dopo un lungo apprendistato. Anche perché la norma in questi casi presenta numerose oscillazioni, come documentano le diverse grafie di *ciononostante / ciò nonostante*, o *pressappoco / press'a poco*, o *peraltro / per altro*, o *suppergiù / su per giù*, tutte regolarmente registrate nei dizionari.

La via lessicale si attiva anche quando, di fronte a mancate o ambigue corrispondenze fonemi/grafemi, lo scrivente non può far altro che ricordare e trascrivere una parola secondo la convenzione appresa: il che avviene quando si tratti di rendere graficamente alcuni suoni tramite digrammi (*ch, gh, ci, gi, sc, gl, gn*) e trigrammi (*sci, gli*); o quando ci si trovi nella necessità di rendere la lunghezza consonantica, peraltro diversamente "sentita" nelle diverse aree del paese, attraverso le doppie (*tubi* o *tubbi?* *dubi* o *dubbi?* *cugino* o *cuggino?*). Un caso classico di mancata corrispondenza fonema-grafema si ha con la *z* intervocalica, che in molte aree del paese si pronuncia *zz*, ma la norma ortografica prevede diversamente in *razziale, razzolare* da una parte, e in *azione, azoto* dall'altra. Un caso simile è rappresentato dal fenomeno detto del raddoppiamento sintattico, che consiste «nell'allungamento della consonante iniziale di una parola che sia preceduta da una parola tronca o da alcuni morfemi» (Marotta 2011: 1214), come ad esempio in *farò (t) tutto, io e (t) te, sto (m) male*. È un fenomeno diffuso soprattutto nelle aree centro-meridionali, che normalmente non viene segnalato nell'ortografia, che non prevede mai la doppia in iniziale di parola. A meno che le due parole non subiscano un processo di univerbazione: in questi casi il raddoppiamento viene segnalato anche nell'ortografia, come attestano le grafie di *cosiddetto, neppure, quaggiù, contrattempo, sopralluogo* e così via (Serianni 2000: 19).

Rientrano in quest'area casi presumibilmente più facili e casi più difficili. Ad esempio, abbiamo detto che l'italiano rende certi suoni con digrammi e trigrammi, ma alcune combinazioni sono abbastanza trasparenti e regolari: così, dopo le iniziali difficoltà, i bambini imparano ad associare stabilmente ai grafemi *c* e *g* il suono velare, ma solo se i grafemi stessi sono seguiti da *a*, *o*, *u*; se invece sono seguiti dalla *e* o dalla *i* il suono velare è reso con *ch* e *gh*. Data la generalità della regola, dopo un primo momento di incertezza, e dopo molti esercizi di consolidamento, questa resa ortografica diventa automatica.

Non così in altri casi in cui la convenzione ortografica appare del tutto arbitraria, condizionata dalla storia delle parole ma opaca per i parlanti di oggi che non la ritrovano nella pronuncia: perché si deve scrivere *cuore*⁵, ma *quota*? *scuola* ma *squadra*? E perché, nonostante la norma ortografica che tutti i bambini imparano abbastanza presto – la quale recita che davanti a *b* e *p* si deve usare la *m* (*bambino*, *campo*) e non la *n* – dobbiamo poi scrivere *benpensante* o *input*? E l'elenco delle idiosincrasie non finisce qui: come ci ricorda De Mauro (1977), in un breve articolo ormai diventato un classico della letteratura di settore, «nelle sequenze *-(c)ce*, *-(g)ge*, *-sce* la *i* ora appare e ora no, in base a criteri svariati che tutti si applicano solo parzialmente e incostantemente, e tutti sono contrastati da forti e autorevoli tendenze contrarie, sicché la lettera *i* è stata definita dal Camilli⁶ «la pietra dello scandalo dell'ortografia italiana»⁷. Più dettagliatamente Serianni (2006: 106-10) distingue fra la *i* vocale (*vino*), la *i* semiconsonante (*piede*) e la *i* segno diacritico (*ciao*), introdotta, come abbiamo già detto, per rendere il suono palatale della *c* e della *g*, ma che può essere muta, quindi non percepibile all'orecchio (come nel plurale dei nomi in *-cia*, *-gia*). Serianni descrive le differenze tra le diverse tipologie, oltre alle ragioni – fonologiche e storiche – che spiegano le convenzioni adottate ma anche le oscillazioni che persistono, assieme ai dubbi dei parlanti: perché si deve scrivere *scienza* ma *conoscenza*? *legname* ma *bagniamo*? *camicia*/*camicie* ma *provincia*/*province*? *deficiente* ma *facente*? E perché i dizionari registrano sia *passaggero* che *passaggiere*, sia *familiare* che *famigliare*? Sia chiaro, ciascuno di questi dubbi ha una risposta, e spesso è una risposta complessa. Sta di fatto però che queste particolarità ortografiche vanno apprese una a una, parola scritta per parola scritta. La via lessicale fa di fatto affidamento sulla memoria visiva, sull'abitudine alla

⁵ E infatti Serianni e Benedetti (2015: 66) definiscono *quore* con la *q* «il simbolo stesso dell'errore di lingua». Gli fa eco Colombo che confessa (2011: 54): «fino a dodici anni ho scritto *quore*, poi mi sono corretto senza difficoltà».

⁶ Amerindo Camilli (1879-1980) è stato grammatico e autore di un saggio fortunato, pubblicato a più riprese e dal titolo *Pronuncia e grafia dell'italiano* (1941, 1947, 1965).

⁷ Questa dicitura ritorna in Migliorini, Folena 2015: 5-10, che, nella loro *Piccola guida di ortografia*, intitolano appunto, *La pietra dello scandalo*, un paragrafo interamente dedicato alle molte «bizzarrie» della *i*, quando accompagni i grafemi *c* e *sc*, *g* e *gn*.

lingua scritta, e dunque rivela il livello di alfabetizzazione generale del bambino/adolescente. Questo spiega perché certi fenomeni, che risultano fondamentalmente acquisiti alla fine della scuola primaria, dove vengono testati (nelle prove) in parole di uso comune, continuano a rivelare criticità nei gradi scolari superiori, dove vengono spesso presentati in parole meno frequenti, più tipiche di un lessico colto. Insomma, l'esposizione alla lingua scritta che la scuola promuove aiuta alla lunga a generare automatismi anche su grafie inizialmente problematiche, ma non al punto da esimere anche lo scrivente esperto dall'aver talvolta dei dubbi, tanto da ricorrere al dizionario⁸ – dove peraltro, come abbiamo già visto, le oscillazioni non mancano – o addirittura all'Accademia della Crusca⁹.

Concludendo su questo punto, ci aspettiamo che parole dalla grafia atipica (parzialmente non fonologica) ma appartenenti al lessico comune, o molto frequenti nei testi cui hanno accesso i bambini, abbiano buone probabilità di essere notate, fotografate nella memoria visiva come un tutt'uno, associate a un significato stabile, memorizzate e infine rese correttamente nella scrittura, anche nei gradi bassi di scolarità, diventando col passare del tempo talmente abituali da diventare automatiche. Potremmo aspettarci in questi casi un graduale miglioramento nelle prestazioni degli allievi. Viceversa, di fronte a una parola o sequenza rara, poco o mai incontrata nei testi scritti, che presenti suoni percepiti come poco regolari e di dubbia trasposizione nella scrittura, dobbiamo presumere che il dubbio ortografico possa scattare anche in scriventi adulti ed esperti. In questi casi dovremmo aspettarci maggiori incertezze e un lungo apprendistato. Questa almeno è l'ipotesi che cercheremo di verificare, visto che non sono pochi i quesiti che nelle prove saggiano proprio la corretta grafia di parole sulle quali la via fonologica, pur necessaria, non si rivela sufficiente.

3.3. La strategia morfo-sintattica

Si attiva quando lo scrivente si trova a dover scegliere tra grafie concorrenti sulla base di proprietà e conseguenti funzioni che alcuni particolari

⁸ Esiste anche un dizionario specifico, il *Dizionario d'ortografia e di pronunzia (DOP)*, disponibile in rete.

⁹ Il sito dell'Accademia ha una rubrica dal titolo Consulenza linguistica (<https://accademia-dellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte>) (ultima consultazione: 28.1.2021), dove si trova una documentazione interessante su alcuni dei dubbi degli italiani, relativamente alla corretta grafia delle parole. Spulciando fra le varie domande che negli anni sono state poste all'Accademia, troviamo, ad esempio: *ce ne, o ce n'è? buondi o buon di? ognuno o ogniuno? all'oscuro o allo scuro? qual è o qual'è? ciliege o ciliegie?* e più in generale, *qual è il plurale dei nomi in -cia, -gia? m o n davanti a p e b? familiare o familiare? obiettivo o obbiettivo?* Sono solo alcune fra le molte domande che sono state fatte, e che riguardano, come si vede, alcuni nodi critici dell'ortografia dell'italiano.

elementi svolgono nel contesto linguistico in cui compaiono: è il caso di molti monosillabi, omofoni (*e/è, o/ho*¹⁰, *a/ha, da/dà, si/sì, la/là, di/dì/di'* ecc.) e non omofoni (*su o sù? qua o quà?*), e dei nessi come *glielo (dico) / gliel'ho (detto), ve lo (spedisco) / ve l'ho (spedito), (non) ce ne (importa) / (non) ce n'è (bisogno)* ecc. Come si vede dagli esempi fatti, qui il compito dello scrivente non si esaurisce nel rendere un suono o una sequenza sonora in scrittura, visto che si tratta anche di segnalare, attraverso opportuni accorgimenti grafici, a quale elemento linguistico si intenda precisamente fare riferimento nella scrittura.

Così ad esempio l'espedito grafico dell'accento consente di distinguere tra la *e* congiunzione e la *è* III persona singolare del presente indicativo del verbo *essere*¹¹. Lo stesso dicasi per molte parole monosillabiche omofone, come *da* (preposizione) e *dà* (verbo), *se* (congiunzione) e *sè* (pronome), *te* (pronome) e *tè* (nome) e così via (ma su questi ultimi due esempi si veda la nota 10). In tutti questi casi la presenza o l'assenza dell'accento segnala categorie lessicali e funzioni sintattiche. La regola dei monosillabi vale ovviamente solo nei casi in cui si registri la presenza di due forme omofone; non ha senso invece chiedersi se vada messo l'accento grafico sui monosillabi monofunzionali come *tu, me, mi* (pronomi) o *sta, sto, do* (verbi), o *qui, qua* (avverbi), visto che non esistono elementi omofoni da cui debbano essere distinti nella grafia.

Eppure, nell'indagine condotta da De Giudibus e Maggio (2008: 155) su studenti delle superiori, «gli errori più frequenti riguardano l'accento, usato impropriamente, soprattutto in voci verbali monosillabiche di terza persona singolare, *và, fù, sà, dò, fà, stà*». Nessuna di queste forme incriminate presenta omofoni (tranne *fa*, come vedremo). Ma, come scrive Colombo (2011: 60), «la regola dei monosillabi, se usata consapevolmente, richiederebbe lunghe operazioni di confronto (prima di scrivere *fa* dovrei chiedermi se esiste un altro *fa*) o addirittura di analisi grammaticale». In più, si consideri che anche que-

¹⁰ Trattiamo *e/è* e *o/ho* come omofoni anche se in realtà *e* avrebbe pronuncia chiusa [e], è pronuncia aperta [ɛ]; ugualmente potremmo dire di *o* con pronuncia chiusa [o], e *ho* con pronuncia aperta [ɔ]. Ma nessun docente spiega questa differenza di scrittura, fonte di innumerevoli errori, appoggiandosi alla pronuncia aperta e chiusa dei rispettivi suoni, perché questa differenza spesso non è percepita, o non è percepita nella medesima maniera, nelle varie zone d'Italia. Di fatto la distinzione fra vocali aperte e chiuse, ben presente nell'italiano di base toscana, si presenta estremamente diversificata nelle varietà regionali dell'italiano, senza che sia possibile individuare una tendenza prevalente. In più l'apertura e chiusura delle vocali in questione non hanno normalmente esiti ortografici differenziati: noi scriviamo *venti*, e spesso pronunciamo nello stesso modo, sia il numero 20, che avrebbe pronuncia chiusa, sia il plurale di *vento*, che avrebbe pronuncia aperta (Maturi 2019: 46, 56).

¹¹ Si noti che, come altri monosillabi, sia *e* che *è* sono, nella pronuncia, prive di autonomia accentuale in quanto vengono pronunciate assieme alle parole adiacenti dotate di accento: noi pronunciamo *mariaebèlla, mariaecàrla, o accàsa, affàme*, ma nella scrittura la norma ci obbliga a segmentare e distinguere.

sta regola è talvolta disattesa: ad esempio ci si potrebbe chiedere, a ragione, se si debba distinguere con l'accento *fa* e *do*, verbi, da *fa* e *do*, note musicali. E per *fa* esiste comunque, oltre alla III persona dell'indicativo del verbo *fare*, anche un altro uso molto frequente, di tipo avverbiale (*tre giorni fa*) non segnalato nell'ortografia. Per non parlare della «piccola rivolta silenziosa» (Vanelli in c.s.: 11-12) oggi in atto per *do* (I persona del presente indicativo del verbo *dare*), che forse per analogia con *dà* (III persona), viene scritto sempre più spesso, anche da giornalisti e scrittori esperti, con l'accento.

La stessa funzione disambiguante dell'accento viene svolta dall'*h* per distinguere alcune delle voci del paradigma del verbo *avere* da altri elementi omofoni (*o/ho, ai/hai, a/ha, anno/hanno*): si è fatto ricorso a una soluzione «etimologica», riprendendo la *h* iniziale del latino, ma solo per le poche forme omofone (non prendono *h* le molte uscite del verbo che non pongono problemi di disambiguazione, come *avevo, abbiamo, avendo* ecc.). E anche in questo caso, per decidere se mettere o non mettere l'*h*, bisognerà ragionare sul senso della frase e sulla grammatica.

Altro segno paragrafematico che segnala fatti grammaticali è l'apostrofo, fonte di innumerevoli incertezze ortografiche. Volendo sintetizzare al massimo, diremo che esso segnala sempre l'elisione, cioè la «perdita – fonetica e grafica – della vocale finale atona di una parola davanti alla vocale iniziale della parola seguente» (Serianni 2000: 20): così *lò albero* → *l'albero*, *unq̄ altra* → *un'altra*, *lò ho* → *l'ho*, *ci è* → *c'è*, *dove è* → *dov'è*, *senza altro* → *senz'altro*, *di oro* → *d'oro* e così via. Nel caso dell'elisione l'incontro di due vocali (in italiano l'*h* non si pronuncia) genera dunque la caduta della prima vocale, segnalata dall'apostrofo, e questo è un fenomeno piuttosto regolare.

Non si può dire altrettanto del troncamento, o apocope, che causa anch'esso la «caduta di un elemento fonico – vocale, consonante o sillaba – in fine di parola» (Serianni 2000: 21), ma questa caduta non è condizionata dall'incontro di due vocali, e non viene segnalata dall'apostrofo: così in *bello bambino* → *bel bambino*, *buono giorno* → *buon giorno*, *quello cane* → *quel cane*, *santo Giovanni* → *san Giovanni* e così via. Si fanno rientrare nel fenomeno del troncamento anche i casi di *un* (da *uno*) e *qual* (da *quale*), che subiscono troncamento sia davanti a consonante (*uno cane* → *un cane*, *quale buon vento* → *qual buon vento*), sia davanti a vocale (*uno aiuto* → *un aiuto*, *quale è* → *qual è*). Interpretati dunque come troncamenti – che a differenza dell'elisione sono possibili sia davanti a consonanti che davanti a vocali – *un*¹² e *qual*¹³ non

¹² Come *uno* subiscono troncamento anche i suoi composti, ma solo se usati come aggettivi: quindi *nessun bambino, nessun agente, ciascun bambino, ciascun agente*.

¹³ Sarebbe dunque questo il motivo del mancato apostrofo di *qual è*. In proposito Colombo (2011: 54) confessa con qualche ironia: «solo da adulto ho saputo che *qual è* si scrive senza apostrofo (ma il motivo non mi è stato rivelato), ma da quel momento una dannata paura di brutte figure mi ha fatto adottare la norma senza esitazioni».

prendono mai l'apostrofo. E si noti che *qual*, a differenza di *un*, è sia maschile (*qual buon vento*) che femminile (*qual meraviglia*). Diversamente, *una* rimane invariata davanti a consonante (*una bambina*), ma davanti a vocale subisce un'elisione, segnalata dall'apostrofo (*un'anfora*). In alcuni casi il troncamento è facoltativo, come in *quale/qual meraviglia*, *filo/fil di ferro*, *andare/andar via*, *stare/star bene* ecc. (un elenco dei troncamenti obbligatori e facoltativi in Serianni 2000: 21-23).

Dagli esempi e dai ragionamenti fatti fin qui risulta che, a differenza dell'elisione, il troncamento non viene segnalato dall'apostrofo, e così è infatti nella grande maggioranza dei casi. Ma non sempre: sono infatti segnalati con l'apostrofo almeno la forma tronca di *un poco* → *un po'*, e le forme monosillabiche dell'imperativo di alcuni verbi, come *da'*, *fa'*, *sta' va'*, anche se, come dice Serianni (2000: 58) in questi casi la regola dell'apostrofo «è lungi dall'essere universalmente accettata». Per non parlare delle oscillazioni fra uso con o senza apostrofo e uso con o senza accento, registrate anche dai dizionari, come ad esempio *piè* (troncamento di *piede*), e *fra* (troncamento regolare di *frate*), attestato anche come *fra'* e *frà*.

Infine, metteremmo in questo sottogruppo anche le decisioni ortografiche relative all'uso della maiuscola/minuscola, che richiedono riflessioni di tipo morfologico (individuazione del nome comune/nome proprio) e testuale (maiuscola in inizio di particolari segmenti testuali).

In tutti questi casi, dunque, per rispondere l'allievo deve attivare la strategia morfosintattica, a proposito della quale un'ipotesi plausibile sarebbe la seguente: visto che le capacità di riflessione sulla lingua si affinano via via che si alza il livello scolastico – vuoi per la naturale maturazione della competenza metalinguistica, vuoi per l'esposizione alla grammatica esplicita che la scuola sempre prevede – sarebbe lecito attendersi che le incertezze ortografiche che richiedono una esplicita riflessione sugli elementi implicati diminuiscano, fino a sparire del tutto, nei gradi più alti del percorso scolastico. Anche perché gli errori su certi fatti basilari – ad esempio la *e* con e senza accento, la *a* con e senza *h*, *un* con e senza l'apostrofo – sono spesso e a più riprese fatti oggetto di attenzioni e spiegazioni grammaticali specifiche da parte dei docenti, e fin dai primissimi anni di scuola (l'attenzione si allerta a partire dalla II, III classe) come attestano tutti i libri per la scuola primaria.

Ma l'attesa (e documentata) decrescita non significa azzeramento, visto che docenti e ricercatori denunciano spesso, come già detto, il persistere di questi errori, generalmente considerati elementari, anche in studenti di avanzata scolarità¹⁴, tanto che qualcuno (Solarino 2009: 79) arriva ad attribuirne

¹⁴ Ad esempio Serianni e Benedetti (2015: 151) riportano che in un istituto tecnico campano «7 alunni su 18 hanno problemi, non occasionali, con l'uso dell'*h* per disambiguare gli omonimi (“*a* gli occhi marroni”, “un viaggio *ho* una gita” ecc.)». Similmente De Judicibus e Maggi (2008: 155-156) denunciano errori frequenti nell'uso di accenti e apostrofi anche in casi

la responsabilità proprio all'eccessivo «grammaticalismo degli insegnanti», il quale genererebbe negli allievi «un'ansia di sbagliare» che si tradurrebbe in «comportamenti casuali». La soluzione suggerita è l'abbandono di questa prassi troppo orientata a rendere esplicite le regole sottese: sarà invece «l'esposizione diretta agli esempi corretti», dunque il confronto ripetuto e quotidiano con i testi scritti, che indurrà il bambino a notare e risalire implicitamente alle regole, acquisendo alla lunga una competenza ortografica inconsapevole, in grado di generare gli opportuni automatismi.

È possibile che su certi fatti ciò accada (e comunque andrebbe dimostrato), ma non su tutti. Potrebbe accadere con forme molto trasparenti e regolari, e molto frequenti, come ad esempio le forme del passato prossimo dei verbi, in cui l'ausiliare, posto che sia *avere*, richiederà, nelle 4 persone canoniche, sempre e senza eccezioni l'*h*; posto che sia *essere*, alla terza persona singolare vorrà sempre l'accento; oppure con forme particolarmente insidiose che potrebbe essere più facile memorizzare, senza che sia ogni volta necessario richiamare una regola esplicita, specie se troppo complessa (quale la distinzione tra elisione e troncamento) o, peggio, disattesa. Potrebbero rientrare tra questi ultimi i casi di *un po'* e di *qual è*. Ma per tutti gli altri casi noi pensiamo che l'automatismo sia poco probabile, e che anche per le decisioni più comuni, purché regolamentate in modo chiaro e univoco, scatti la considerazione del particolare contesto linguistico nel quale tali forme occorrono. Senza contare il fatto che il percorso di scoperta autonoma dell'allievo, ammesso che parta, potrebbe essere molto lungo, e approdare a conclusioni sbagliate o parziali.

Naturalmente un ragionamento grammaticale esplicito, indotto dall'insegnante, non deve mirare alla semplice categorizzazione degli elementi implicati, del tipo "in questa frase la *e* è una congiunzione, in quest'altra la *è* è un verbo". Questo genere di spiegazioni non spiega nulla, in realtà. Bisognerebbe invece sollecitare la riflessione dell'allievo con domande del tipo "a cosa serve in questa frase la *e*?", "quali sono gli elementi della frase messi in relazione dalla *e*?", "che cosa fa la *e* nella frase: *Maria e Gianna sono sorelle?*", "e che cosa fa la *è* nella frase: *Maria è bella?*". Si tratta insomma non già di ritrovare la categoria di appartenenza dell'elemento sotto osservazione, ma di innestare un ragionamento, guidato dal docente, sulla funzione degli elementi implicati, il che dovrebbe accelerare i tempi di scoperta anche della categoria e la conseguente assunzione della regola. Una volta capito e assunto, richiamato tutte le volte che capita di incontrare elementi problematici, una qualche forma di ragionamento diventerà usuale, e l'impegno cognitivo si ridurrà progressivamente: è possibile che si diventi, con l'esperienza, rapidis-

considerati elementari, come le parole tronche scritte senza accento (*societa, citta*), o *un* con e senza apostrofo.

simi nelle scelte, ma è difficile pensare che su certi fenomeni (pensiamo al tema se accentare o meno i monosillabi, o all'apostrofo con *una* ma non con *uno*) la consapevolezza metalinguistica non eserciti una qualche forma di controllo.

In realtà, e proprio su questi fatti basilari, sembra che, debellate nei cicli scolastici inferiori grazie al martellamento della scuola, le devianze si ripresentino nei cicli superiori. Immaginiamo che il fenomeno possa essere spiegato con un allentamento dell'attenzione e conseguentemente della riflessione esplicita. Nelle scritture più mature l'attenzione dello scrivente si focalizza per forza di cose su aspetti cognitivamente molto impegnativi (le idee da reperire, mettere in ordine, tradurre in parole adeguate e in frasi ben costruite e ben collegate, ecc.), e di conseguenza si allenta su fatti giudicati elementari, e dunque dati, a torto, come ormai assodati, tanto da essere tradotti in scrittura avendo la testa altrove¹⁵. Se tale spiegazione è corretta, se ne dovrebbe trovare traccia nei risultati delle prove, le quali, focalizzando l'attenzione dello studente su singoli fatti formali, allertano una riflessione esplicita mirata, che dovrebbe risultare sempre più in grado, via via che si alza l'età dello studente, di risolvere il caso problematico, sempre che sia stabilmente regolato dalla norma.

3.4. Dal più facile al più difficile?

Si potrebbe essere tentati dal dire che le tre strategie presentino un grado di difficoltà crescente: le grafie più facili sarebbero quelle in cui si registra una buona corrispondenza tra i fonemi e i grafemi, che i bambini imparerebbero a padroneggiare nei primissimi anni di alfabetizzazione. L'idea sottesa a questa ipotesi è che la strategia fonologica crei rapidamente degli automatismi: grazie alla buona corrispondenza fonema-grafema dell'italiano, la pratica scolastica della lettura e della scrittura abituerebbe alla rapida traduzione di un certo suono in un certo grafema in migliaia di parole diverse che lo prevedono. Questo quadro è plausibile, e su questo quadro convergono gli studi fin qui effettuati, che avremmo voluto verificare anche sui nostri dati (abbiamo già detto che non ci sono domande INVALSI sulle grafie regolari dell'italiano).

Seguirebbe, come livello di difficoltà, la segmentazione delle parole, prima e più semplice manifestazione della strategia lessicale, seguita dalle cosiddette grafie atipiche, che dovranno via via essere memorizzate e riprodotte. Infine, le grafie più difficili dovrebbero risultare quelle che richiedono

¹⁵ Cignetti, Demartini (2016: 18) scrivono che certi errori ortografici «possono anche radicarsi o riemergere in forma di *lapsus* nei testi di scriventi adulti in conseguenza di un calo di attenzione durante l'atto di scrittura, di una perdita di consapevolezza delle regole del codice o di mancata rilettura».

una strategia di scrittura di tipo morfo-sintattico, quindi un riconoscimento esplicito di proprietà morfologiche e di funzioni sintattiche, che accompagni, condizionandola, la decisione ortografica. Sembra un'ipotesi ragionevole da verificare, pur con le molte attenzioni e precisazioni che abbiamo in parte anticipato, e che la complessità della materia suggerisce.

4. Analisi dei dati

Per riflettere sulla difficoltà dei contenuti di ortografia nei diversi gradi scolastici abbiamo esaminato tutti i quesiti ortografici presenti nelle prove a partire dal 2008, il primo anno di somministrazione, fino al 2019. La lettura dei dati si è subito presentata particolarmente complessa, per l'intrecciarsi di diverse variabili. Le difficoltà collegate alla lettura dei dati ci hanno costretto a eliminare 6 quesiti su 39 e fondare quindi le nostre analisi su un campione più ristretto di 33 domande¹⁶. Dopo vari tentativi, abbiamo deciso di: a) presentare i quesiti in verticale, lungo i diversi gradi del percorso scolastico, ma, date certe tendenze comuni, di accorpare le domande dei gradi 08 e 10; b) suddividere le domande in sottogruppi sulla base della loro difficoltà, integrando le analisi quantitative a livello nazionale con alcune considerazioni qualitative; c) procedere a un'analisi qualitativa di ciascun quesito. L'integrazione dei dati quantitativi con analisi qualitative si è resa necessaria per la presenza di differenze sia nel modo in cui le domande sono state formulate e corrette, sia nelle metodologie di analisi statistiche adottate dall'Istituto.

Fino all'anno scolastico 2016/2017, le prove INVALSI venivano somministrate in forma cartacea in tutti i tipi di scuola, e al termine delle rilevazioni venivano «integralmente rese pubbliche e non più utilizzate» (INVALSI 2017: 101). A partire dall'anno scolastico 2017/2018, le prove sono somministrate in due modi diversi: nella scuola primaria in forma cartacea, nella scuola secondaria di primo e secondo grado tramite computer (INVALSI 2018). Ciò comporta una differenza importante ai fini della nostra ricerca, dal momento che tutte le prove cartacee sono state pubblicate, e quindi se ne può discutere apertamente, mentre le prove su computer sono segrete (vedremo presto perché). Ne consegue che quando, nella nostra analisi, avremo bisogno di fare riferimento a singole domande, le richiameremo con la loro sigla originaria, se pubblicate: ad esempio la domanda richiamata dal codice c6512 è il

¹⁶ Le domande eliminate hanno tutte un formato complesso (cfr. nota 4) e non sono direttamente confrontabili con il resto del corpus perché le risposte degli studenti sono disponibili solo a livello di singoli item, mentre non abbiamo informazioni sul funzionamento delle domande nel loro complesso. Questo problema è riscontrabile soprattutto nelle prove risalenti ai primi anni di somministrazione, ed è il motivo per cui nell'articolo non sono presentate domande somministrate prima del 2010.

quesito che compare con c6 nel fascicolo originario, somministrato nel grado scolastico in grassetto (5), nell'anno (20)12. Queste sigle dovrebbero facilitare il ritrovamento dei quesiti nella banca data dell'INVALSI che è aperta e accessibile alla consultazione di tutti¹⁷. Per le prove secretate, invece, non daremo sigle ma una scarna numerazione (X1, X2 ecc.), utile a noi ricercatori per abbinare correttamente le analisi ai quesiti, e per richiamarli eventualmente nel corso della trattazione. Va da sé che per le domande secretate non potremo essere troppo espliciti, riportando per intero il testo delle domande, ma ci limiteremo a discutere, quando necessario, i singoli temi ortografici posti ed, eventualmente, il formato adottato¹⁸.

Un'altra differenza importante fra le prove su carta e quelle su computer riguarda l'ancoraggio statistico, garantito solo per le prove su computer, e quindi a partire dal 2017/2018. L'ancoraggio statistico «consiste nel porre su un'unica scala gli item di prove in parte diverse, così da poterne confrontare tra loro direttamente i risultati» (INVALSI 2019: 116). Tale procedimento richiede la presenza di un determinato numero di quesiti invariati da un anno all'altro, che vengono cioè somministrati ripetutamente nelle diverse annualità dell'indagine (ecco perché devono restare segreti). In assenza di ancoraggio, il livello di difficoltà dei quesiti somministrati in anni diversi non è direttamente confrontabile, dato che gli esiti delle rilevazioni non ancorate costituiscono scale di misura indipendenti, e ai quesiti può essere attribuito solo un livello di difficoltà relativo, almeno in parte dipendente dalla popolazione che li ha affrontati e dalla difficoltà della prova nel suo complesso.

Date queste differenze, nell'analizzare le domande di ortografia abbiamo tenuto in gran conto l'unico dato costante, presente in tutte le annualità, vale a dire l'elaborazione delle risposte degli studenti in termini percentuali, che spesso ha orientato le nostre riflessioni, anche in presenza di elaborazioni statistiche più precise (per una discussione dettagliata dei metodi statistici adottati dall'INVALSI si rimanda a Desimoni 2019).

Una questione rilevante è il modo in cui le domande sono state confezionate, cioè il formato (sul quale suggeriamo la lettura diretta del QdR 2018: 14-15), che può rendere uno stesso contenuto più o meno facile/difficile. Ne illustreremo l'importanza attraverso un esempio: completare un breve testo con cinque spazi vuoti scegliendo fra cinque espressioni date (come nella domanda c6512), implica dover scegliere, via via che si va avanti, fra un numero sempre più ridotto di opzioni. Completare una lista di dieci parole,

¹⁷ Chi fosse interessato, troverà tutte le domande presenti nelle prove cartacee nella banca dati www.gestinv.it, a cui è possibile accedere registrandosi con un indirizzo email.

¹⁸ Con questi accorgimenti abbiamo potuto includere le domande secretate nell'analisi, evitando il rischio di "bruciarle", stante anche l'accortezza degli autori delle prove a evitare di ripetere negli anni i contenuti e connesso formato delle domande, operazione resa possibile dalla praticamente infinita varietà e complessità del sistema linguistico.

scegliendo ogni volta fra quattro opzioni (domanda e21015), richiede invece di ripetere lo stesso procedimento dieci volte, confrontandosi ogni volta con lo stesso numero di alternative. Non a caso la prima domanda risulta tra le piÙ facili, la seconda tra le piÙ difficili in assoluto. Appare dunque evidente che un formato piÙ complesso puÒ rendere la domanda piÙ difficile inducendo lo studente a riflettere su un ventaglio piÙ ampio di casi e operare un maggior numero di scelte.

Una difficoltÀ emersa nel corso del lavoro ha a che fare con il modo in cui le domande sono state corrette e conseguentemente trattate sul piano statistico. Nei quesiti con un formato complesso¹⁹ si decide a priori, prima della somministrazione della prova, e sulla base dei risultati del pretest e dell'equilibrio generale del fascicolo, come trattare una domanda, poniamo, con 7 item: se la risposta vada considerata corretta solo nel caso in cui lo studente risponda correttamente a tutti e 7 gli item, oppure se accettare come corretta anche una domanda con 6, o addirittura 5 risposte corrette su 7. Se tale procedimento è legittimo da un punto di vista psicometrico, perché consente di controllare la difficoltÀ del compito, diventa problematico se cerchiamo di collocare le domande, anzi i singoli fenomeni testati nelle domande, lungo un *continuum*, nell'ottica di ipotizzare una progressione dei contenuti dal piÙ facile al piÙ difficile. Dobbiamo infatti chiederci se un determinato quesito, in cui è stato possibile sbagliare una o addirittura due risposte senza alcuna penalizzazione, non sia in realtÀ piÙ difficile di quanto risulti dalle elaborazioni INVALSI, soprattutto se sono presenti item particolarmente insidiosi, a cui molti studenti potrebbero aver dato una risposta errata, senza che i risultati ufficiali lo registrino.

Si pone un problema opposto quando una domanda, risultata difficile, riveli, a un'analisi dei singoli item, delle percentuali di correttezza piÙ alte. Si veda ad esempio la domanda e11017, per cui si è registrato il 27% di risposte corrette, ma dove le risposte ai singoli item (sono 4) si aggirano tra il 61 e il 75%. L'apparente anomalia nasce dal fatto che, in effetti, solo il 27% degli studenti ha risposto correttamente a *tutti* gli item previsti (si trattava di completare 4 parole dalla grafia problematica inserite in altrettante frasi, come in: *Non ho mai dato ai camerieri delle man..... superiori ai cinque euro*). Trattandosi di una domanda che attiva una strategia lessicale, non c'è contraddizione tra i dati numerici: se solo il 27% risponde correttamente a tutti gli item, vuol dire che nella popolazione scolastica permangono incer-

¹⁹ Ad esempio: una tabella da riempire con molti item da analizzare, o un compito che richiede il completamento di piÙ parole con le lettere mancanti, o l'inserimento in un testo di piÙ parole date.

tezze diffuse sulla grafia di certe parole (da notare: tutte presenti nel VdB²⁰) almeno fino al secondo anno delle superiori.

Per tutti questi motivi, nel tentativo di ordinare le domande lungo un continuum di difficoltà, i dati statistici sono stati integrati con delle valutazioni qualitative. In prima battuta le domande sono state suddivise per grado scolastico. In assenza di un sillabo grammaticale esplicito che disponga i contenuti grammaticali secondo un piano di difficoltà crescente²¹, assumeremo che gli autori delle prove siano riusciti nell'intento di disporre i fenomeni testati «su una scala di progressivo impegno e difficoltà», come dichiarato nel QdR (2018: 15). La collocazione dei quesiti nei diversi gradi scolastici dovrebbe dunque rispecchiare un sillabo implicito seguito dagli autori delle prove.

Nei paragrafi che seguono si cercherà di delineare un profilo qualitativo dei quesiti che rappresentano diversi segmenti del continuum di difficoltà da noi individuato, mettendo in evidenza le caratteristiche che li accomunano. Saranno commentate solo le domande più rappresentative di ciascun segmento, mentre si dedicherà un'attenzione marginale a domande formulate in modo troppo originale per essere confrontabili con il resto del corpus.

4.1. Grado 5

Come si evince dalla tab. 1, le 8 domande di ortografia somministrate negli anni al grado 5 risultano complessivamente facili (3), o al massimo di difficoltà media (4), mentre solo una risulta medio-difficile (c1515).

²⁰ Il *Vocabolario di base della lingua italiana*, pubblicato la prima volta nel 1980 da Tullio De Mauro, poi più volte ritoccato e ristampato (l'ultima versione a stampa è del 2019) fino all'attuale versione online (<https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/-2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>, ultima consultazione: 10.12.2020), raccoglie circa 7000 parole, suddivise in: 1) parole più frequentemente usate nell'italiano (circa 5000, di cui 2000, scritte in grassetto, sono quelle in assoluto di maggiore uso); 2) parole a più alta disponibilità (circa 2000, in corsivo), cioè parole poco frequenti nell'uso ma ampiamente note ai parlanti italiano (ad es. *cornacchia*, *sedano*). La lista delle parole più frequenti è stata elaborata in base a un'analisi quantitativa di un campione di testi, mentre quelle delle parole più disponibili è il risultato di un'indagine condotta su persone adulte dotate di licenza media inferiore. Data la loro alta frequenza e disponibilità, ipotizziamo che le parole del VdB siano più frequenti anche nell'esperienza degli studenti, e di conseguenza la memorizzazione della loro grafia potrebbe risultare più semplice.

²¹ Come evidenziato da Lo Duca (2018) e dal *Quadro di riferimento delle prove di Italiano* (2018), non è possibile ricavare dalle disposizioni ministeriali vigenti una progressione dettagliata dei contenuti grammaticali da proporre nei diversi cicli scolari.

	Facili (84%-70%)	Medio-facili (69%-67%)	Medie (60%-42%)	Medio-difficili (37%-35%)	Difficili (meno del 34%)
Strategia fonologica			c1513 c10516		
Strategia lessicale	c3514		c7519	c1515	
Strategia morfosintattica	c6512 c1518		c4517		

Tabella 1: Distribuzione dei quesiti di grado 5

4.1.1. Domande facili

La domanda risultata pi facile in assoluto è la c6512 (84% di risposte corrette), che sollecita una strategia morfosintattica e riguarda l'uso dell'accento, dell'apostrofo e della lettera *h* con un valore distintivo. Richiede quindi di individuare la diversa realizzazione grafica di espressioni che si pronunciano in modo simile, ma 1) hanno una funzione morfo-sintattica diversa (es. *l'anno scorso vs. l'hanno detto*) oppure 2) sono composte da un solo monosillabo o due monosillabi uniti grazie al fenomeno dell'elisione (es.: *l'ha vs. la*).

La domanda c1518, risultata per pi difficile (70%), si concentra sul solo uso della lettera *h* per distinguere le forme del verbo *avere* dalle preposizioni omofone. La differenza pi evidente rispetto alla domanda precedente, risultata, come abbiamo appena visto, pi facile, sembra legata al formato: mentre nella domanda c6512 gli elementi da inserire (5) sono dati, e, come detto (§ 4), via via che si procede con gli inserimenti si riduce il numero delle opzioni tra cui scegliere, nel caso della domanda c1518 lo studente deve decidere se inserire o no la lettera *h* in 6 diversi contesti, il che non comporta alcuna facilitazione del compito via via che si procede nella soluzione del quesito. Questo è un caso interessante di interferenza tra il modo in cui è formulata la domanda e il suo contenuto, che porta a chiederci se i due quesiti non attivino operazioni mentali almeno in parte differenti.

L'ultima domanda di questo sottogruppo (c3514) verte sulla scrittura corretta di tre parole che presentano ambigue corrispondenze tra fonemi e grafemi, e che attiva dunque una strategia lessicale. Si tratta di parole del vocabolario di base (VdB), probabilmente molto frequenti nell'esperienza anche scritta degli studenti (*esercizio, scienze*), tranne l'espressione *a malincuore*, dove per l'attenzione si concentra su *cuore*, parola del lessico fondamentale ma, come abbiamo visto (§ 3.2), problematica.

4.1.2. Domande di media difficoltà

Le domande risultate di difficoltà media rientrano in tutte le strategie: fonologica, lessicale e morfosintattica. I due quesiti che attivano una strategia fonologica riguardano la divisione di parole in sillabe, in presenza di nessi consonantici e gruppi vocalici complessi (ad es. *perdonaste*, in c1513), o il conteggio delle sillabe presenti in una semplice frase (c10516). Dunque, come evidenziato nel paragrafo 3.1, si tratta di compiti che non possono essere risolti in modo intuitivo, facendo affidamento sulla naturale sensibilità fonologica per segmentare le parole in sillabe prototipiche. Al contrario, i quesiti richiedono la conoscenza di una serie di regole, che danno adito a relazioni complesse tra unità grafiche e unità percepite fonologicamente²².

L'unico quesito a strategia morfosintattica di questo sottogruppo (c4517) riguarda la forma dell'articolo indeterminativo: si tratta di una tabella contenente 6 sintagmi indefiniti costituiti dall'articolo *un* seguito da un nome e un aggettivo (ad es. *un amica generosa*), per ognuno dei quali lo studente deve scegliere tra *Ci vuole l'apostrofo* e *Non ci vuole l'apostrofo*. La difficoltà di questa domanda (51% di risposte corrette) è certo in parte dovuta alle 6 decisioni da prendere su sintagmi aventi la medesima struttura ma esiti semantici e formali diversificati. A questo si aggiunge il fatto che probabilmente si tratta di un argomento ancora piuttosto impegnativo per questo livello scolastico. Domande simili, poste agli studenti di grado 8, tendono a ottenere un tasso nettamente più alto di risposte corrette, come evidenziato nel paragrafo 4.2. Tale differenza può essere attribuibile a una maturazione della consapevolezza linguistica degli studenti, piuttosto che a sottili differenze nella formulazione dei quesiti.

4.1.3. Domande medio-difficili

L'unica domanda di questo sottogruppo (c1515) verte sul completamento di 4 parole in cui suoni foneticamente simili hanno una forma grafica diversa (le occlusive nasali *n/gn*). Negli anni esaminati, questa domanda è risultata la più difficile per i bambini della primaria. Si può dunque ipotizzare che si attivi una strategia lessicale, anche se una pronuncia accurata potrebbe orientare la scelta della forma grafica in parole come *genio* vs. *disegno* oppure *impegnarci* vs. *iniettano*. Si tratta però di differenze poco salienti in una

²² Data la loro complessità, l'applicazione di queste regole è comunemente ritenuto un compito impegnativo. Lo si deduce anche dalla già citata rubrica di consulenza linguistica dell'Accademia della Crusca (<https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/divisione-in-sillabe/302>) (ultima consultazione: 1.12.2020), dove vengono elencate una decina di regole di sillabazione, per concludere con il consiglio di «intervenire nella divisione delle parole solo quando strettamente indispensabile».

pronuncia veloce, cui si aggiunge, forse, la mancata conoscenza di una parola come *iniettare*, assente nel VdB.

4.2. Grado 6

Sono solo tre i quesiti di questo grado, somministrati in prima media negli anni 2012 e 2013: dopo tale data, infatti, si è deciso di non fare più prove INVALSI in questo grado scolastico.

	Facili (84%-70%)	Medio-facili (69%-67%)	Medie (60%-42%)	Medio-difficili (37%-35%)	Difficili (meno del 34%)
Strategia morfosintattica					c4613
Strategia lessicale e morfosintattica	c2612 c4612				

Tabella 2: Distribuzione dei quesiti di grado 6

Non è facile analizzare queste 3 domande, di cui due sono risultate facili, una difficile, questo sulla base dei risultati finali, di cui però non si conosce il numero di errori ammesso, non registrato. In più, si tratta di domande che sollecitano gli studenti su questioni diversificate, spesso presenti nello stesso quesito: ad esempio nella domanda c2612 si danno 5 coppie di frasi, in cui un singolo elemento compare scritto in due diverse grafie, tra cui lo studente deve scegliere quella corretta (*Prestami la palla di cuoio / Prestami la palla di quoio; Qual'è la differenza? / Qual è la differenza; Questo film è veramente eccezionale / Questo film è veramente eccezionale ecc.*). Si tratta, come si vede dall'esempio, di fenomeni diversi, che attivano strategie diverse. Nel corso del tempo, domande di questo tipo, presenti nei primi anni anche in altri gradi scolastici, sono scomparse: è diventato invece abituale focalizzare l'attenzione degli studenti su un singolo fenomeno, presentato in contesti diversi, il che facilita la lettura dei dati e soprattutto dà informazioni più attendibili sulle abilità raggiunte.

4.2. Gradi 8 / 10

Negli anni considerati, sono state somministrate 12 domande di ortografia nel grado 8, 9 nel grado 10, per un totale di 21 quesiti. Li presenteremo e commenteremo assieme, dal momento che presentano molti punti in comu-

ne, e rivelano risultati simili. Ad esempio, colpisce subito il fatto che, a differenza che nei gradi 5 e 6, i quesiti appaiano mediamente più difficili, essendo più della metà concentrati nelle fasce più alte di difficoltà (cfr. tab. 3).

		Facili (84%-70%)	Medio-facili (69%-67%)	Medie (60%-42%)	Medio-difficili (37%-35%)	Difficili (meno del 34%)
Grado 8	Strategia fonologica			c3816		
	Strategia lessicale		c5817		X1	c6814 X2 X3
	Strategia morfosintattica	d1812	c11811 c1813		c6810	C1817 X4
Grado 10	Strategia fonologica					
	Strategia lessicale			X8		e11017 X6 e21015
	Strategia morfosintattica	X5	f71012	e71013 ²³ f51016		X7

Tabella 3: Distribuzione dei quesiti di grado 8 e di grado 10

4.2.1. Domande facili

In entrambi i gradi scolari si registra una sola domanda risultata facile, la d1812, con il 75% di risposte corrette, e la X5 con il 78% di risposte corrette. Nella prima può aver giocato un ruolo importante il formato: vengono proposti due soli item, due frasi da completare, e per ciascun completamento si danno 3 possibilità tra cui scegliere, di cui alcune piuttosto improbabili (*te là, glielò*).

La domanda X5, invece, appare contenutisticamente simile ma strutturalmente più impegnativa, con 7 frasi da completare con nessi particolarmente insidiosi, con o senza apostrofo, del tipo *glielo, gliel'ho, se ne, se n'è, ma,*

²³ Il quesito in realtà attiva sia una strategia lessicale sia una strategia morfosintattica: richiede infatti la segmentazione di due frasi, scritte senza spazi fra parole, senza accenti e senza apostrofi.

m'ha, ecc. Il punteggio pieno viene dato in questo caso a chi risponde correttamente a tutti gli item. La percentuale così alta di risposte corrette è un risultato incoraggiante: i fenomeni testati non sono banali, e dunque ciò porterebbe a pensare che in seconda superiore molti fatti ortografici che attivano una strategia morfosintattica sono acquisiti dalla grande maggioranza degli studenti.

4.2.2. Domande medio-facili

Sono in tutto 4, di cui 3 al grado 8 e 1 al grado 10. Di queste, due sono difficilmente confrontabili con il resto del corpus, perché vertono su argomenti proposti una sola volta, come l'evoluzione diacronica nella forma grafica delle parole (c5817, ad es. *giovine* → *giovane*) e la ricostruzione di espressioni con l'apostrofo, di cui si chiede di riscrivere le espressioni originarie eliminando l'elisione (f71012, ad es. *un po'* → *un poco*).

Le altre due domande del grado 8, la c11811 e la c1813, riguardano l'uso dell'apostrofo per distinguere la forma dell'articolo indeterminativo femminile e maschile. Le due domande sono formulate in modo da sollecitare una riflessione esplicita, ad esempio l'individuazione del genere grammaticale di nomi invariabili (come *analfabeta*, *ospite*) in base alla presenza o assenza dell'apostrofo. La richiesta di una riflessione esplicita diventa massimamente trasparente nella domanda c11811, nella quale si propongono 4 sintagmi indefiniti (*un'avventura*, *un accendino*, *un'americano*, *un'ambulanza*) e per ognuno si danno due possibilità tra cui scegliere, due argomentazioni opposte che giustificano o censurano la presenza/assenza dell'apostrofo, sulla base di un ragionamento grammaticale. È una domanda dunque che non si limita a sollecitare un giudizio di correttezza ortografica, ma intende esplorare la conoscenza esplicita delle regole sottese. I buoni risultati ottenuti dimostrerebbero che le regole dell'elisione e del troncamento sono, nel caso specifico di *uno* e *una*, sufficientemente note, anche se evidentemente permangono incertezze nelle aree più fragili della popolazione scolastica.

Una peculiarità di queste domande sull'articolo indeterminativo è la loro ricorrenza nel tempo e il miglioramento dei risultati. La prima domanda di questo tipo (c6810) risale infatti al 2010: vi si chiedeva di decidere del genere del nome presente nel sintagma indefinito *un'autostoppista*, proponendo 4 alternative tra cui scegliere. Il quesito, come si evince dalla tab. 3, era risultato piuttosto difficile, avendo ottenuto appena il 37% di risposte corrette. Negli anni successivi, però, i risultati sono migliorati notevolmente, e infatti le due domande che abbiamo appena commentato sono risultate medio-facili, sfiorando il 70% di risposte corrette. La mancanza di ancoraggio statistico tra le prove in oggetto impedisce di trarre conclusioni statisticamente fondate circa il miglioramento dei risultati. Sembra tuttavia ragionevole ipotizzare quello che chiameremo "effetto INVALSI": è possibile che i

risultati del 2010 abbiano indotto gli insegnanti a dedicare più attenzione alla forma dell'articolo indeterminativo (errore frequente, come abbiamo visto, anche nei gradi alti di scolarità), che coinvolge una relazione trasparente tra forma e funzione, dato che la presenza dell'apostrofo indica sempre il genere femminile e non occorre mai con il genere maschile. L'attenzione esplicita su questo fenomeno può essersi tradotta in un miglioramento dei risultati.

4.2.3. Domande di media difficoltà

Sono in tutto 4, di cui una sola somministrata nel grado 08, la domanda c3816, che riguarda un tema che abbiamo visto particolarmente complesso, vale a dire la struttura sillabica di 4 parole, in ciascuna delle quali sono presenti sillabe non prototipiche. Compaiono infatti sequenze di vocali tra cui bisogna riconoscere l'unica che costituisce dittongo (*sia-me-se*, a fronte di *far-ma-ci-a*, *pa-u-ra*, *ma-e-stra*). Facilita il compito la definizione di dittongo data tra parentesi («sequenza di due vocali appartenenti alla stessa sillaba»). Nonostante ciò, la percentuale di risposte corrette (56%) ci ricorda che si tratta di materia scivolosa anche alla fine della terza media.

Le 3 domande poste al grado 10 sono 2 a strategia morfosintattica (e71013, f51016), 1 a strategia lessicale (X8). Le prime 2 riguardano l'uso dell'apostrofo e dell'accento con valore distintivo, nonché la segmentazione delle parole. Lo studente deve quindi orientarsi in relazioni complesse tra la realizzazione fonologica e la forma grafica di varie espressioni, attraverso un'analisi morfosintattica del contesto linguistico. Ciò che distingue queste due domande da altre domande che, pur vertendo su contenuti affini, sono risultate più facili già in gradi scolari inferiori (es. c6512, c1518, d1812), è il maggior numero di scelte da operare e una minore possibilità di affidarsi a un'analisi intuitiva. Ad esempio, mentre la scelta fra espressioni come *l'anno e l'hanno* in contesti come *l'anno scorso* e *l'hanno detto*, richiesta in uno dei compiti facili di quinta primaria (c6512), è supportata dal significato e di conseguenza richiede un'analisi meno esplicita, più intuitiva, la scelta tra espressioni come *me ne* e *me n'è* (f51016) oppure la segmentazione di parole accompagnata dall'inserimento di accenti a apostrofi (e71013) richiede l'attivazione di più strategie, oltre che un riconoscimento puntuale di funzioni morfosintattiche.

Infine, la domanda X8 richiede il completamento di una serie di parole con le lettere *z/s/ss*. Diversamente dalla maggior parte dei quesiti a strategia lessicale, che tendono a collocarsi nella parte più alta del continuum, questa domanda risulta di difficoltà media, forse perché la scelta del completamento adatto è orientata dalla pronuncia, come in *approvazione* vs. *decisione*²⁴. La *z*

²⁴ Sono parole riportate a titolo esemplificativo, non presenti nel quesito secretato.

e la *s* in questi contesti differiscono infatti sia per luogo di articolazione, sia per sonorità (la prima è una dentale sorda, la seconda un'alveolare sonora), e questo dovrebbe rendere il compito relativamente facile. Ma certo bisogna mettere in conto le differenze regionali di pronuncia (*approvazione* con la *z* sonora, come in Campania), che potrebbero aver penalizzato alcuni studenti.

4.2.4. Domande medio-difficili

Delle due domande che compaiono nella tab. 3, una attiva una strategia morfo-sintattica. Si tratta della domanda c6810, già commentata in 4.2.1.

La seconda domanda di questo sottogruppo attiva invece una strategia lessicale, è una domanda secretata (X1), e riguarda il completamento di parole comuni ma non tutte appartenenti al VdB con l'inserimento, a scelta, di *li/gli/lli* (ad esempio *a...neare*)²⁵. Questa domanda è risultata più difficile della domanda X8, forse perché la differenza nella pronuncia delle parole in questione è meno marcata, trattandosi di cogliere la differenza tra una laterale alveolare (*l*) e una laterale palatale (*gl*). Si tratta però solo di un'ipotesi, che andrebbe verificata con ricerche mirate, dato che i risultati di queste due domande, somministrate in due gradi scolastici diversi, non sono direttamente confrontabili.

4.2.5. Domande difficili

Le domande che rappresentano il livello più alto della nostra scala di competenza sono nove, e sono tutte concentrate in questi due gradi scolastici: risultano difficili cinque domande nel grado 8 e quattro nel grado 10. In entrambi i casi prevalgono le domande che sollecitano una strategia lessicale (tre domande per ciascun grado), mentre sono meno numerose le domande a strategia morfosintattica (due nel grado 8, una nel grado 10).

Queste domande si distinguono in primo luogo per il loro riferimento a norme e convenzioni. Per rispondere è necessaria l'attivazione di una strategia lessicale, oppure un'analisi morfosintattica del contesto linguistico basata su conoscenze esplicite relative alla funzione sintattica e alla realizzazione grafica di parole monosillabiche. Il fatto che tutti i quesiti risultati difficili siano concentrati in questi due gradi e siano assenti nella scuola primaria rispecchia forse l'intento degli autori delle prove di riservare i fenomeni e/o i formati giudicati più complessi ai gradi scolastici superiori.

I sei quesiti difficili che richiedono il ricorso a una strategia lessicale hanno molte caratteristiche in comune e non mostrano segni distintivi legati al grado scolare. In cinque casi si richiede il completamento di parole dalla grafia problematica inserite in frasi (*Questo cane è del tutto inno...o: abbaia*

²⁵ Sono parole riportate a titolo esemplificativo, non presenti nel quesito secretato.

ma non morde, in c6814), o riportate in isolamento ma di cui si suggeriscono i possibili completamenti: ad esempio in e21015 bisogna scegliere tra *scie*, *sce*, *cie*, *ce* per completare parole come *a...nsore*, *effi...nza*, puntando l'attenzione proprio sulla *i* "pietra dello scandalo" (cfr. § 3.2). Solo nel caso del quesito X3 il compito è diverso, è incentrato sull'uso delle doppie, e si chiede di scegliere, all'interno di un breve testo, tra due forme di una stessa parola, di cui una corretta, una errata (ad es. *prodigio* / *prodiggio*)²⁶, per un totale di 8 item. In alcuni quesiti prevalgono parole appartenenti al VdB (e11017, c6814, e21015), in altri invece compaiono anche parole del lessico comune. Le difficoltà maggiori sembrano riconducibili alla necessità di fare riferimento a regole e convenzioni che, come osservato nel paragrafo 3, trovano una motivazione nella storia delle parole, ma possono sembrare del tutto arbitrarie al parlante di oggi. Ad esempio, tra gli item più difficili del quesito e21015 sono *beneficenza* ed *efficienza*, dove le sillabe *-cen-* e *-cien-* si pronunciano allo stesso modo, ma hanno una forma grafica diversa.

Da un confronto dei risultati disaggregati per singoli item si evince che non tutte le parole proposte in questi quesiti sono risultate ugualmente difficili. Per alcune (es. *vicenda*, *ascensore*, *scienza*) la grafia corretta viene individuata dalla stragrande maggioranza degli studenti; per altre invece il tasso di risposte corrette è pari o inferiore al 65% (es. *illegittimo*, *efficienza*, *coscienza*, *ingegnere*, *beneficenza*). Sembra dunque che alcune parole insidiose mettano in difficoltà gli studenti anche nei gradi scolastici superiori. Per questi quesiti non è osservabile né un effetto INVALSI, né un miglioramento legato al grado scolastico.

Le domande che sollecitano una strategia morfosintattica sono tre, due di grado 8, una di grado 10. Di seguito focalizzeremo l'attenzione sulla domanda c1817, reperibile nella banca dati, mentre accenneremo brevemente alle domande secrete. La c1817 focalizza l'attenzione degli studenti sull'uso di apostrofi e accenti in 7 parole monosillabiche presenti in un breve testo e presentate senza alcun segno. La tabella da compilare richiede di indicare se ciascun monosillabo vada scritto con l'accento, con l'apostrofo, o senza. Nonostante la domanda sia stata data come corretta con 6 risposte corrette su 7, la percentuale del 36% di risposte corrette ci ricorda che su questa materia le incertezze sono ancora molte a 14 anni. I dati disaggregati aggiungono qualche informazione in più: ad esempio, *giù* risulta la parola più facile, dal momento che l'86,5% degli studenti di III media ritiene, a ragione, che vada scritta con l'accento. Genera più dubbi la parola *su*, per la quale solo il 58,5% degli studenti ritiene (giustamente) che vada scritta senza alcun segno grafico. Ancora più difficile risulta l'individuazione della grafia corretta

²⁶ Coppia di parole riportata a titolo esemplificativo, che non compare nel quesito secreto.

di *dà* nella frase *non dà segni di stanchezza*: solo il 35% degli studenti la scriverebbe con l'accento.

Anche le domande secretate presentano delle frasi in cui compaiono delle parole da cui sono stati tolti apostrofi e accenti (X4), o solo accenti (X7), e chiedono allo studente di indicare dove questi segni grafici sarebbero necessari. Tutti i compiti sono formulati con l'obiettivo di indirizzare l'attenzione dello studente su parole monosillabiche che possono generare dubbi, come *su* e *qui*, che non hanno omofoni perciò non presentano variazioni nella forma grafica, e parole come *di/di'*, *la/là* e *da/dà*, per le quali la presenza dell'accento o dell'apostrofo dipende dalla funzione sintattica della parola nel contesto dato. Come si vede, non si tratta di elementi rari, ma piuttosto poco salienti, costituiti da singoli monosillabi, per i quali l'individuazione della forma corretta richiede il possesso di conoscenze esplicite (descritte nel paragrafo 3) e non è facilitata dal modo in cui il contenuto viene presentato. Alla difficoltà di queste domande contribuisce probabilmente il formato e il numero degli item (tra 5 e 8). Ad esempio, alla domanda X2 (anche qui, si tratta di completare parole scegliendo fra *cu/qu/cqu*, come in *per...otere*²⁷) rispondono correttamente (a 8 item su 8) il 22% degli studenti; ma se ci accontentiamo di 7 item corrette su 8, la percentuale si alza al 49%.

Da questa rassegna si evince che vi sono alcune caratteristiche condivise dai compiti più difficili, indipendentemente dalla strategia che sollecitano. Queste caratteristiche sono la necessità di ricorrere a una conoscenza esplicita di regole e convenzioni da applicare a un ampio numero di parole o espressioni, con poche possibilità di rispondere in modo intuitivo, basandosi sulla pronuncia, sul significato, o lasciandosi guidare dalla reciproca esclusività delle opzioni di risposta.

5. Conclusioni

Come già osservato in precedenza, mettere in ordine di difficoltà i contenuti di ortografia in base ai risultati delle prove INVALSI è un'operazione problematica, data la presenza di una serie di variabili che influenzano la difficoltà dei quesiti. Tra le variabili più rilevanti ricordiamo:

- 1) le differenze nei metodi statistici con cui i risultati sono stati elaborati nelle diverse annualità di somministrazione;
- 2) un presunto sillabo implicito seguito dagli autori dei quesiti per costruirli in modo adeguato al livello scolastico a cui erano destinati;
- 3) le diverse strategie attivate dalle singole domande;

²⁷ Sono parole riportate a titolo esemplificativo, non presenti nel quesito secretato.

4) le differenze nel formato delle domande e nelle relative chiavi di correzione.

Nonostante queste limitazioni, si è tentato di utilizzare i dati a disposizione per verificare alcune delle ipotesi formulate nel paragrafo 3 ed eventualmente integrarle con indicazioni utili a mettere in ordine di difficoltà i contenuti.

Come evidenziato sopra (§§ 3.1 e 4.3), le domande a strategia fonologica sono poche e riguardano quasi esclusivamente la divisione in sillabe di parole che presentano nessi vocalici e gruppi consonantici complessi. Dato che in queste parole le unità grafiche non sempre corrispondono a unità percepite fonologicamente, la soluzione di questi quesiti richiede la conoscenza di una serie di regole di sillabazione, piuttosto che il ricorso a una sensibilità fonologica o all'abilità di trasporre suoni in lettere. Sono invece, come già accennato nel corso dell'articolo, del tutto assenti domande che vertano sulla scrittura di parole con una grafia trasparente e regolare, o divisione in sillabe di parole composte da sillabe prototipiche (§ 3.1).

Per quanto riguarda le domande che richiedono una strategia lessicale, i dati confermano quanto ipotizzato in § 3.2, nel senso che il grado di difficoltà dei quesiti sembra riconducibile a due fattori: la trasparenza della relazione tra fonemi e grafemi, e la frequenza delle parole nell'esperienza degli studenti. Le maggiori difficoltà si presentano quando lo stesso fonema è realizzato da grafemi diversi senza che le ragioni di tale differenza siano chiare al parlante di oggi. Comunque già alla fine della quinta primaria gli studenti si rivelano in grado di riconoscere la grafia corretta di alcune parole problematiche purché appartenenti al vocabolario di base e frequenti nella loro esperienza. Il quadro si complica quando le parole proposte nei quesiti, pur frequenti, non fanno presumibilmente parte dell'esperienza (scritta) quotidiana degli studenti, come suggerisce il caso di *beneficenza* ed *efficienza* (nella e21015, rispettivamente al 53% e 65% di risposte corrette), parole risultate molto più difficili di *ascensore* e *fantascienza* (nella stessa domanda, rispettivamente al 93% e 91% di risposte corrette). Pare dunque che la memorizzazione della forma grafica delle parole a grafia atipica richieda un lungo allenamento, che non si esaurisce nei primi otto anni di scuola ma che coinvolge anche il ciclo superiore.

Diversamente dai quesiti a strategia lessicale, che tendono a essere medio-difficili o difficili, i quesiti che richiedono una strategia morfosintattica si dispongono lungo l'intera scala di difficoltà. Quelli più facili (anche al grado 05, come nel caso della domanda c6512) vertono su casi caratterizzati da una relazione trasparente tra forme e funzioni, come l'uso dell'*h* per distinguere le voci del verbo *avere* da parole omofone, e sono formulati in modo da proporre allo studente un numero limitato di scelte. Per rispondervi è sufficiente un'analisi intuitiva del contesto linguistico oppure, nei gradi scolastici superiori, una riflessione esplicita su fenomeni trasparenti, come

abbiamo visto a proposito dell'uso dell'apostrofo per indicare l'elisione dell'articolo indeterminativo femminile davanti a una vocale. I quesiti piŹ difficili richiedono invece un'analisi piŹ astratta del contesto linguistico, basata su conoscenze esplicite, in compiti formulati in modo da porre lo studente di fronte a un elevato numero di scelte, senza che vi siano elementi che possano guidare in modo troppo esplicito la sua attenzione.

Vorremmo concludere queste nostre riflessioni con una considerazione piŹ generale. A giudicare dall'esito di certe domande somministrare nei gradi scolastici superiori, si potrebbe concludere che l'individuazione della grafia corretta di alcuni monosillabi sia sempre un compito insidioso. Ma a riprova di quanto sia difficile trarre delle conclusioni affrettate vorremmo confrontare i risultati di tre quesiti, di grado 6, 8 e 10, in cui compare lo stesso elemento linguistico, sia pure in contesti diversi: si tratta di *dà*, terza persona del presente indicativo del verbo *dare*.

Nel quesito c1817, risultato difficile nel suo complesso (§ 4.2.4), lo studente deve riflettere su una frase scritta senza accenti e senza apostrofi (*Quel ragazzo non sta mai fermo, si muove un po' troppo, corre su e giu', di qua e di la, non da mai segni di stanchezza*) e indicare se le parole *sta, po, su, giu, qua, la, da* vadano scritte con l'accento, con l'apostrofo o senza alcun segno grafico. L'item piŹ difficile di questa domanda è costituito dalla parola *dà*, la cui grafia corretta è individuata dal 35% degli studenti. Anche in un quesito di grado 10 (e61014) (che non compare nella tab. 4 perché di questa domanda abbiamo solo i dati disaggregati per singoli item), *dà* risulta la parola piŹ problematica. In questo caso lo studente deve completare 5 frasi, scegliendo fra 12 espressioni date. Il tasso di risposte corrette all'item 3, costituito dalla frase *Giovanni non ... mai ascolto agli insegnanti*, è del 45%, a dimostrazione che i dubbi sulla grafia corretta di questa parola perdurano fino ai gradi scolastici superiori.

Nel quesito di grado 6 (c1611) invece, a sua volta assente nella tabella 2 per la mancanza di dati sul funzionamento della domanda nel suo complesso, l'item 1, costituito dalla frase *L'insegnante di inglese da / dà un testo da / dà leggere a casa*, ha ottenuto il 73,5% di risposte corrette. La differenza significativa tra questi risultati potrebbe essere riconducibile al modo in cui le domande sono formulate: mentre nella c1611 l'attenzione dello studente è guidata verso la scelta fra due forme che si escludono reciprocamente, nelle domande c61014 e c1817 lo studente è posto di fronte a un ampio numero di scelte da prendere in considerazione per ciascun contesto. Da queste riflessioni si deduce che la difficoltà dei quesiti che attivano una strategia morfosintattica non dipende solo dal contenuto in senso stretto, ma anche dal modo in cui tale contenuto è proposto.

Questa conclusione si può estendere a tutte le prove di ortografia. In assenza di quesiti somministrati nel grado 2, non si intravede nelle prove una progressione di difficoltà basata sui fenomeni ortografici, peraltro assente

anche nelle *Indicazioni nazionali*. E dunque, coerentemente con le *Indicazioni*, che al termine della classe V della primaria prevedono che gli allievi conoscano «le fondamentali convenzioni ortografiche», gli autori delle prove hanno scelto di focalizzare l'attenzione degli studenti su parole che rappresentano i punti critici dell'ortografia dell'italiano già a partire dalla V primaria. Nell'intento poi di calibrare la difficoltà dei quesiti lungo il percorso scolastico, si è fatto affidamento a) sulla scelta di parole e nessi più o meno comuni nell'esperienza scritta degli studenti; b) sulla numerosità degli item nello stesso quesito; c) sulla maggiore o minore complessità del formato e delle operazioni cognitive richieste per rispondere.

Riferimenti bibliografici

- Accademia della Crusca, <https://accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/-consulenza-linguistica/domande-risposte> (ultima consultazione: 16.11.2020).
- Annunziata, Monica (2019-2020), *Insegnare a leggere nella scuola italiana di oggi. Metodi: analisi e proposte*, Tesi di Laurea magistrale in Linguistica, Università degli studi di Padova.
- Bertelli, Beatrice – Belli, Paola Rosa – Castagna, Maria Grazia – Cremonesi, Paola (2014), *Imparare a leggere e scrivere con il metodo sillabico*, 3 voll., Trento, Erickson.
- Cacchione, Annamaria (2011), *L'italiano scritto degli studenti universitari italiani/italofoni. Un'indagine sui test di entrata del corso di Lingua italiana per lo studio dell'Università degli studi del Molise*, in «Cuadernos de Filología Italiana», 18, pp. 11-30 (<https://revistas.ucm.es/index.php/-CFIT/article/view/38162>, ultima consultazione: 16.11.2020).
- Cignetti, Luca (2016), *Tipologie e frequenza degli errori di ortografia nella scrittura degli apprendenti*, in Cignetti, Demartini, Fornara 2016, pp. 19-36.
- Cignetti, Luca – Demartini, Silvia (2016), *L'ortografia*, Roma, Carocci.
- Cignetti, Luca – Demartini, Silvia – Fornara, Simone (2016), *La scrittura a scuola tra teoria e didattica*, Roma, Aracne.
- Colombo, Adriano (2011), «A me mi». *Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*, Milano, FrancoAngeli.
- Corno, Dario – Janner, Boris (2009), *L'ortografia in bambini ticinesi e in bambini italiani in situazione didattica. Per una ricerca*, in Bruno Moretti

- Elena Maria Pandolfi – Matteo, Casoni (a cura di), *Linguisti in contatto. Ricerche di linguistica italiana in Svizzera*, Bellinzona, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, pp. 397-407.
- Cornoldi, Cesare (a cura di) (2016), *Disturbi e difficoltà della scrittura*, Firenze, Giunti Scuola.
- De Judicibus, Maria Gabriella – Maggio, Maria (2008), *La produzione scritta in italiano*, in Salvatore De Masi – Maria Maggio (a cura di), *Pratiche di scrittura nella scuola superiore*, Milano, FrancoAngeli, pp. 148-180.
- Demartini, Silvia (2010), *Accento grafico*, in Raffaele Simone (dir.) – Gaetano Berruto – Paolo D’Achille (a cura di), *Enciclopedia dell’italiano*, 2 voll., Roma, Istituto dell’Enciclopedia italiana, I, pp. 8-9 ([www.treccani.it/enciclopedia/accento-grafico_\(Enciclopedia-dell’Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/accento-grafico_(Enciclopedia-dell’Italiano))), ultima consultazione: 16.11.2020).
- Demartini, Silvia (2011), *Ortografia*, in Raffaele Simone (dir.) – Gaetano Berruto – Paolo D’Achille (a cura di), *Enciclopedia dell’italiano*, 2 voll., Roma, Istituto dell’Enciclopedia italiana, pp. 1012-1017 ([www.treccani.it/enciclopedia/ortografia_\(Enciclopedia-dell’Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/ortografia_(Enciclopedia-dell’Italiano))), ultima consultazione: 16.11.2020).
- De Mauro, Tullio (1977), *Scripta sequentur (a proposito degli “sbagli” di ortografia)*, in Id., *Scuola e linguaggio*, Roma, Editori Riuniti.
- De Mauro, Tullio (2019), *Il nuovo vocabolario di base della lingua italiana*, in Id., *Guida all’uso delle parole*, Roma-Bari, Laterza, pp. 157-210.
- De Santis, Cristiana (2018), *Errori di ieri e di oggi*, in «Folio.net», 5/3 (<https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/idee-per-insegnare/-errori-ieri-oggi.html>), ultima consultazione: 16.11.2020).
- DOP = *Il nuovo “DOP”, il dizionario italiano multimediale e multilingue d’ortografia e di pronuncia*, redatto in origine da Bruno Migliorini, Carlo Tagliavini, Piero Fiorelli. Riveduto, aggiornato, accresciuto da Piero Fiorelli e Tommaso Francesco Bórri, <http://www.dizionario.rai.it/> (ultima consultazione: 16.11.2020).
- Ferreri, Silvana (1971), *Italiano standard, italiano regionale e dialetto in una scuola media di Palermo*, in Mario Medici – Raffaele Simone (a cura di), *L’insegnamento dell’italiano in Italia e all’estero*, Roma, Bulzoni, pp. 205-223.
- Fiorentino, Giuliana (2015), *Aspetti problematici del Discorso Accademico: un’analisi dei riassunti delle tesi di laurea*, in «Cuadernos de Filología Italiana», 22, pp. 263-284.
- Fornara, Simone (2016), *Dall’errore alla didattica: insegnare e apprendere l’ortografia*, in Cignetti, Demartini, Fornara 2016, pp. 37-61.

- Lavinio, Cristina (1975), *L'insegnamento dell'italiano. Un'inchiesta campione in una scuola meda sarda*, Cagliari, Edes.
- Lo Duca, Maria G. (2018), *Torniamo a parlare di ortografia*, in «Folio.net», 5/3 (<https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/idee-per-insegnare/-torniamo-parlare-ortografia.html>), (ultima consultazione: 16.11.2020).
- Lo Duca, Maria G. – Toth, Zuzana (in c.s.), *La grammatica nelle prove Invalsi: da dove siamo partiti, dove stiamo andando, dove vorremmo andare*, in Partizia Falzetti (a cura di), *I dati INVALSI come strumento per l'innovazione e il miglioramento scolastico. IV Seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e per la didattica"*.
- Maraschio, Nicoletta (1993), *Grafia e ortografia: evoluzione e codificazione*, in Luca Serianni – Pietro Trifone (a cura di), *Storia della lingua italiana*, I, Torino, Einaudi, pp. 139-227.
- Marazzini, Claudio (2013), *Da Dante alle lingue del Web. Otto secoli di dibattiti sull'italiano*, Roma, Carocci.
- Maturi, Pietro (2019), *Fonetica*, in Rita Librandi (dir.), *L'italiano: strutture, usi, varietà*, Roma, Carocci, pp. 43-70.
- Migliorini, Bruno – Folena, Gianfranco (2015), *Piccola guida di ortografia*, con saggio introduttivo di Claudio Marazzini, Sesto Fiorentino, Apice libri (1^a ed. 1955).
- Notarnicola, Alessandra – Angelelli, Paola – Judica, Anna – Zoccolotti, Pierluigi (2011), *Development of spelling skills in a shallow orthography: the case of Italian language*, in «Reading and Writing», 25/5, <https://www.researchgate.net/publication/241034815> (ultima consultazione: 16.11.2020).
- Petricola, Patrizia (2011), *-gl- [prontuario]*, in Raffaele Simone (dir.) – Gaetano Berruto – Paolo D'Achille (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, 2 voll., Roma, Istituto dell'Enciclopedia italiana, p. 1654 ([https://www.treccani.it/enciclopedia/gl-prontuario_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/gl-prontuario_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)), ultima consultazione: 28.1.2021).
- Pontecorvo, Clotilde (1996), *L'apostrofo unisce o separa?*, in Emilia Ferreiro – Clotilde Pontecorvo – Nadja Moreira – Isabel García Hidalgo (a cura di), *Cappuccetto Rosso impara a scrivere. Studi psicolinguistici in tre lingue romanze*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 79-94.
- Rodari, Gianni (1993), *Il libro degli errori*, Trieste, Einaudi ragazzi/Edizioni E.Elle.
- Serianni, Luca (con la collaborazione di Alberto Castelvechi) (2000²), *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi*, con un *Glossario*, di Giuseppe Patota, Milano, Garzanti.

- Serianni, Luca (2006), *Prima lezione di grammatica*, Roma-Bari, Laterza.
- Serianni, Luca – Benedetti, Giuseppe (2015), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci (1^a ed. 2009).
- Solarino, Rosaria (2006), *Ma sono d'avvero tanti? Gli errori di segmentazione nell'apprendimento avanzato*, in Immacolata Tempesta – Maria Maggio (a cura di), *Linguaggio, mente, parole. Dall'infanzia all'adolescenza*, Milano, FrancoAngeli, pp. 68-78.
- Solarino, Rosaria (2009), *Imparare dagli errori*, Napoli, Tecnodid.
- Stella, Giacomo (2013), *Struttura fonotattica della lingua e fasi di acquisizione*, in «Psicologia e Scuola», gennaio-febbraio, pp. 42-47.
- Tressoldi, Patrizio E. – Cornoldi, Cesare – Re, Anna Maria (2013), *BVSCO – 2. Batteria per la Valutazione della Scrittura e della Competenza Ortografica – 2*, Giunti OS, Firenze
- Viterbori, Paola (2020), *La lettura e la comprensione del testo scritto*, in Guido Amoretti – Sergio Morra – Maria Carmen Usai – Paola Viterbori (a cura di), *Processi cognitivi e apprendimento scolastico*, Roma, Carocci, pp. 223-242.
-

La didattica dell'ambiguità lessicale: il ruolo del dizionario

FEDERICA CASADEI

Teaching lexical ambiguity: the role of the dictionary

This paper focuses on the role of the dictionary in teaching lexical ambiguity phenomena connected to polysemy, homonymy, and part-of-speech trans-categorization. It aims to show the peculiarities of the way lexical ambiguity is treated by lexicography, and how these peculiarities can be exploited as useful tools to reflect on the lexicon and increase lexical awareness. In the final part of the paper, some ideas for activities on lexical ambiguity using dictionaries are presented.

Il contributo analizza l'uso del dizionario nella didattica dei fenomeni di ambiguità lessicale dovuti a polisemia, omonimia e transcategorizzazione. Cerca di mostrare quali sono le peculiarità del trattamento lessicografico dell'ambiguità lessicale e come possono essere sfruttate, in chiave didattica, come strumenti di riflessione su questi aspetti del funzionamento del lessico. Nella parte finale sono presentati alcuni spunti per attività didattiche sull'ambiguità lessicale realizzate con il dizionario.

FEDERICA CASADEI (f.casadei@unitus.it) è professoressa associata all'Università della Tuscia (Viterbo), dove insegna Didattica delle lingue moderne e Linguistica applicata. La sua principale area di ricerca è la semantica lessicale; si occupa in particolare di linguaggio figurato, ambiguità lessicale, lessici settoriali e scientifici. Di recente ha curato il volume *Lessico ed educazione linguistica* (Roma, Carocci, 2019).

1. Introduzione

Una delle proprietà semiotiche più rilevanti delle lingue consiste nella non corrispondenza uno a uno tra forme e significati dei segni: uno stesso significato può corrispondere a significanti diversi (*fifa* e *strizza* significano entrambi 'paura') e a uno stesso significante possono corrispondere significati diversi (*capo* può significare 'testa' e 'dirigente', *canto* può significare 'canzone' e 'angolo'). Come ha mostrato De Mauro (1982), l'esistenza di sinonimie, omonimie e polisemie non disambiguabili in modo calcolabile tramite regole formali – fenomeno al quale possiamo dare nell'insieme la denominazione di ambiguità lessicale – è il tratto che più distingue le lingue naturali dagli altri codici. Si tratta dunque di un fenomeno dal quale non si può prescindere sia dal punto di vista teorico, sia in qualunque pratica che coinvolga il lessico, si tratti della compilazione di dizionari, della traduzione o dell'insegnamento delle lingue.

Per quanto riguarda l'apprendimento linguistico, l'ambiguità lessicale ha un ruolo centrale nello sviluppo della competenza lessicale. Benché non esista una teoria unanimemente accettata sull'acquisizione del lessico e sull'organizzazione del lessico mentale, vi è consenso generale sul fatto che uno degli indicatori di una competenza lessicale matura è la capacità di gestire la non biunivocità tra forme e significati. L'esistenza di polisemie e omonimie è uno dei principali fattori che condizionano sia in L1 che in L2 l'apprendimento del lessico, la cui padronanza richiede l'abbandono dell'assunto "una cosa, un nome" che impronta le fasi iniziali dell'apprendimento e che dovrà venir meno col progredire dello sviluppo linguistico e cognitivo (cfr. i classici Asch e Nerlove 1960 e Mason, Knisely, Kendall 1978 e, tra i lavori più recenti sull'acquisizione dell'ambiguità lessicale, Peters, Zaidel 1980; Durkin, Crowther, Shire 1986; Mazzocco 1997; Doherty 2000 e 2004). Molto è stato scritto su cosa voglia dire conoscere una parola; ma tutte le proposte per una definizione degli aspetti qualitativi della competenza lessicale, a partire da quella storica di Richards (1976) e inclusa quella forse più nota di Nation (1990), includono un riferimento alla polisemia e alle relazioni formali e semantiche tra lessemi (per una sintesi su questo tema cfr. Ferreri 2005)

Ciò nonostante, l'ambiguità lessicale è raramente oggetto di proposte accurate in ambito didattico. Anche in lavori dedicati alla didattica del lessico, la polisemia e l'omonimia sono per lo più citate solo cursoriamente; Parent (2009: 121) osserva che non c'è menzione esplicita di questi fenomeni persino nel volume di Lewis (1993) da cui ha preso avvio l'approccio lessicale, che pure mette il lessico al centro dell'apprendimento e insegnamento di una lingua straniera. Non di rado, inoltre, le attività didattiche proposte sull'ambiguità lessicale attestano scarsa consapevolezza dei fenomeni in

gioco; accade, ad esempio, che siano presentati come esempi di omonimia quelli che sono invece casi da manuale di polisemia e viceversa.

Ho cercato di evidenziare altrove (Casadei 2019: 96-100) alcune possibili ragioni di questa trascuratezza (che si sommano peraltro alla generale, perdurante, trascuratezza didattica nei confronti del lessico). Tra queste vi è l'idea che tutto sommato l'ambiguità lessicale non richieda particolare attenzione nella didattica della lingua materna, data la capacità di risolvere le ambiguità linguistiche che prima o poi tutti gli umani acquisiscono. Questo assunto, unito alla preoccupazione che un insegnamento esplicito su fenomeni semantici tanto complessi comporti un carico cognitivo eccessivo per gli apprendenti, fa sì che spesso si preferisca "lasciar fare alla natura", evitando di rendere l'ambiguità lessicale oggetto di proposte didattiche che vadano oltre la mera menzione della sua esistenza. La posizione oggi prevalente, tuttavia, è che un insegnamento esplicito dell'ambiguità lessicale sia sempre utile, anche nella lingua materna e anche in fasi precoci dell'apprendimento: lavorare sulle diverse forme di ambiguità lessicale accresce la qualità della competenza lessicale e aiuta a sviluppare una capacità metalinguistica che migliora la complessiva capacità di comprensione del linguaggio¹.

In quest'ottica, vorrei proporre in questo contributo alcune riflessioni e qualche spunto operativo sull'uso del dizionario (inteso come dizionario dell'uso, monolingue) come strumento per la didattica dei fenomeni di ambiguità lessicale. Cercherò di mostrare quali sono le peculiarità del trattamento lessicografico dell'ambiguità lessicale e in che modo possono essere sfruttate, in chiave didattica, come strumenti di scoperta e di riflessione su alcuni importanti aspetti del lessico.

2. La rappresentazione lessicografica dell'ambiguità lessicale

Lasciando da parte la sinonimia, l'ambiguità lessicale si manifesta in tre grandi classi di fenomeni: la polisemia, che si verifica quando un lessema esprime più di un significato (*capo* 'testa' e 'dirigente'); l'omonimia, che si verifica quando lessemi diversi coincidono nella forma (*canto* 'canzone' e *canto* 'angolo'); l'ambiguità grammaticale o transcategorizzazione, che si verifica quando una stessa forma appartiene a categorie lessicali diverse (*aperto* può essere verbo, aggettivo, sostantivo e avverbio). Tentare un'analisi esaustiva degli aspetti problematici di questi fenomeni e delle ricadute che

¹ Sulla relazione tra consapevolezza dell'ambiguità lessicale e abilità di comprensione cfr. Yuill 1998; Cairns, Waltzman, Schlisselberg 2004; Zipke, Ehri, Cairns 2009; Zipke 2011; Cairns 2013.

hanno per i dizionari equivarrebbe a ripercorre la storia della semantica lessicale e della lessicografia; ma si possono mettere a fuoco quattro questioni particolarmente salienti.

2.1. Polisemia ed estensioni di senso

Una prima questione riguarda come distinguere la polisemia vera e propria dalle cosiddette modulazioni o estensioni di senso, che si verificano quando un lessema manifesta in certi usi una peculiarità semantica che però non appare tale da costituirne un'accezione autonoma. Consideriamo ad esempio i diversi sensi dell'aggettivo *leggero* in contesti come *un farmaco leggero* ('con pochi effetti collaterali'), *droga leggera* ('che dà effetti meno gravi'), *un vino leggero* ('poco alcolico'), *un colore leggero* ('tenue'), *un trucco leggero* ('che si nota poco'), *un sibilo leggero* ('che si sente poco'); ciascuno di questi sensi rappresenta un'accezione autonoma di *leggero* o vanno ricompresi sotto un'unica accezione, semanticamente unitaria, formulabile come 'che produce un effetto fisico-percettivo meno intenso'? Poiché non esiste una risposta definitiva a questa domanda, gran parte dei teorici – tra cui già Ullmann (1957), e poi Allan (1986), Cruse (1986), Tuggy (1993), Geeraerts (1993) – ritiene che la questione sia da concepire nei termini di un continuum, di una gradazione tra casi in cui un lessema ha vari significati stabili e lessicalizzati (come 'testa' e 'dirigente' per *capo*), casi in cui esiste un uso estensivo abbastanza consolidato da essere registrato nei dizionari (come per *nuvola* nel senso 'massa di entità volatili', ad esempio *una nuvola di moscerini*) e infine casi in cui un significato può assumere in contesti specifici delle sfumature particolari e persino occasionali e contingenti (*un sashimi servito su una nuvola di riso*).

La labilità del confine tra accezioni vere e proprie e usi estensivi ha, tra le altre conseguenze, la variabilità dei criteri in base ai quali i dizionari scelgono di definire e registrare la polisemia. Esistono lessicografi più "accorpatori" e altri più "separatori" (*lumpers* e *splitters*, secondo una terminologia adottata anche in quest'ambito, cfr. Béjoint 1990) ed è frequente che i dizionari divergano nella quantità e nel tipo di accezioni che registrano: la stessa parola può essere monosemica in un dizionario e polisemica in un altro, e una differenza semantica che un dizionario decide di trattare come una forma di polisemia può essere trattata in un altro come una sfumatura di senso non contraddistinta da un numero. Si potrebbe pensare che queste oscillazioni riguardino solo le grandi voci, i lemmi superpolisemici che possono contare decine e persino centinaia di accezioni², ma non è così; consideriamo ad esempio le

² Qualche cifra sulla quantità di polisemia nei dizionari di varie lingue si trova in Casadei 2014. In italiano, stando al GradiT, tra i lessemi più polisemici ci sono i verbi *fare*, *passare* e *prendere*, che contano oltre 50 tra accezioni e subaccezioni, e i sostantivi *forma*, *ordine* e

definizioni di *trasfusione* nel Gradit [1], nello Zingarelli [2], nel Treccani [3] e nel Sabatini Coletti [4]:

- [1] Immissione nel sistema circolatorio di un individuo, a fini terapeutici, di sangue proveniente da un altro individuo | estens., immissione di liquidi diversi dal sangue intero
- [2] **1** (lett.) il trasfondere **2** (med.) traslazione di sangue o dei suoi derivati da un individuo all'altro | trasfusione autologa, autotrasfusione
- [3] L'azione, l'operazione di trasfondere; è termine usato soprattutto in due sign. scient.: **1**. In botanica, *tessuto di t.*, tessuto conduttore costituito da tracheidi e da cellule parenchimatiche vive presenti nelle foglie di varie gimnosperme; la funzione di questo tessuto sembra sia quella di facilitare lo scambio delle soluzioni dai fasci conduttori dei nervi al parenchima del mesofillo. **2**. In medicina, provvedimento terapeutico consistente nell'introdurre nel sistema circolatorio di un individuo (*ricevitore* o *accettore*) una certa quantità di sangue intero o di suoi derivati prelevata da un altro individuo (*donatore* o *datore*); è detta anche, più esplicitamente, *t. di sangue*.
- [4] **1** Passaggio di un liquido da un vaso a un altro **2** med. Terapia consistente nell'immettere nel sistema circolatorio del paziente sangue o plasma prelevati da un donatore: *sottoporre il paziente a una t. (di sangue)*

Come si vede, il lessema ha un grado di polisemia diverso nelle tre fonti, poiché nel Gradit è monosemico, con un uso estensivo che non dà luogo a un'accezione autonoma, mentre le altre fonti registrano due accezioni distinte, il cui contenuto peraltro non coincide; inoltre quello che nel Gradit è un uso estensivo distinto dal significato principale si trova invece accorpato negli altri dizionari entro l'accezione medica (dove si parla di 'sangue o suoi derivati' e 'sangue o plasma'); infine nessuno dei dizionari registra un senso figurato 'passaggio, scambio', che pure sembra ampiamente attestato (una ricerca con Google restituisce esempi come *una trasfusione di denaro allo Stato; l'ennesima trasfusione di soldi pubblici; una trasfusione continua di emozioni tra l'artista e la natura; l'insegnamento è una trasfusione di conoscenze da insegnante ad alunno*).

2.2. Polisemia e omonimia

La distinzione tra polisemia e omonimia è meno ovvia di quanto può sembrare, e infatti molti classici dedicano ampio spazio a questo tema (cfr. Ullmann 1957 e 1962; Weinreich 1966; Lyons 1977; Lipka 1992). Teoricamente il criterio discriminante è quello etimologico: nella polisemia i diversi significati sono riconducibili a un unico lessema, mentre nell'omonimia sono

taglio, che ne contano almeno 40; questi dati sono superati di gran lunga in altri dizionari: nella seconda edizione dell'*Oxford English Dictionary* il verbo *to set* aveva «over 430 senses» (cfr. <https://public.oed.com/history/oed-editions>, ultima consultazione: 10.10.2020).

coinvolti lessemi diversi, cioè parole le cui origini sono diverse e che hanno finito per avere la stessa forma a causa di fattori accidentali. In pratica però il criterio etimologico non è sempre di facile applicazione, perché tra gli omonimi può esistere una relazione etimologica indiretta: ad esempio l'aggettivo *frusto* 'logoro' deriva da un verbo *frustare* 'logorare', il quale a sua volta deriva dal sostantivo *frusto* 'pezzetto', sicché i due omonimi *frusto* sono in qualche modo etimologicamente connessi (altri esempi nel § 3.1). Inoltre, e soprattutto, il dato etimologico è poco rilevante dal punto di vista sincronico, poiché i parlanti non ne hanno coscienza: alla domanda se vi sia o no un legame etimologico tra *mucchio* 'ammasso' e *mucchio* 'tipo di pesce', tra *allegro* 'contento' e *allegro* 'in araldica, di cavallo passante e senza finimenti', tra *barba* 'peluria del volto' e *barba* 'zio', difficilmente la maggior parte dei parlanti riuscirà a rispondere (la risposta è rispettivamente no, sì, forse). Perciò in ambito sia psicolinguistico che glottodidattico si ritiene che la variabile cruciale non sia tanto quella etimologica ma quella semantica, cioè il giudizio del parlante sul fatto che vi sia o meno una relazione tra i significati coinvolti; dunque si avrebbe polisemia quando tra i significati di una forma si percepisce un qualche nesso e omonimia quando i significati appaiono irrelati, a prescindere dalla correttezza etimologica di tale giudizio. Di nuovo, dunque, la conclusione cui approda gran parte degli studiosi è che la distinzione tra omonimia e polisemia non sia netta (Ullmann 1957: 199 la definisce fluida, Lyons 1968: 406, più drasticamente, «indeterminate and arbitrary») e che tra i due fenomeni non vi sia una dicotomia ma un continuum: a un estremo vi sono parole in cui i significati appaiono ai parlanti del tutto irrelati (come *canto* nei significati 'canzone' e 'angolo'), all'altro estremo parole i cui significati appaiono chiaramente correlati (come *capo* nei significati 'testa' e 'dirigente') e in mezzo casi in cui la relazione semantica c'è ma è opaca (come *vite* nei significati 'pianta' e 'perno filettato') e che dunque sono più vicini all'omonimia, e altri (come *gru* 'uccello' e 'macchinario') in cui la relazione è abbastanza trasparente da farli considerare più vicini alla polisemia.

Dal canto loro i dizionari – che devono operare in questo continuum delle distinzioni nette – si basano prevalentemente sul criterio etimologico per individuare gli omonimi, ma non senza eccezioni. La violazione più notevole del criterio etimologico a favore di quello semantico si ha quando le accezioni di un lessema «presentano una differenziazione semantica tanto forte che, pur a parità di significante e di etimologia, [pare] consigliabile affidarsi al giudizio dei parlanti e distinguere due parole e non due accezioni di una stessa parola» (De Mauro 1999: XXIV). Si tratta in sostanza dei casi come *vite*, per i quali si parla di polisemia storica «percepita come omonimia dai parlanti» (Aprile 2005: 175) o di omonimia cognitiva (Parent 2009: 177, Nation 2016: 47); così, in nome del criterio semantico, troviamo distinti nei dizionari gli omonimi ¹*vite* 'pianta' e ²*vite* 'perno filettato' (benché il secondo

derivati dal primo per la somiglianza tra filettatura e viticcio), ¹*collo* 'parte del corpo' e ²*collo* 'pacco' (benché il secondo derivi dal primo per metonimia) e molti altri (cfr. gli esempi relativi all'attività 2a nel § 3.1).

L'applicazione del criterio semantico, tuttavia, non è sistematica nei dizionari, poiché non tutti i casi di forte divaricazione semantica tra accezioni vengono trasformati in omonimi (cfr. gli esempi relativi all'attività 2b nel § 3.1). Inoltre, poiché il criterio semantico è più soggettivo di quello etimologico, può avere esiti diversi nei vari dizionari: nel Gradit e nello Zingarelli c'è un unico lemma *gru* polisemico mentre il Treccani distingue due omonimi per i significati 'macchinario' e 'uccello'; i due omonimi *stato* 'condizione' e *stato* 'entità giuridica' del Gradit e dello Zingarelli corrispondono nel Treccani e nel Sabatini Coletti a un unico lemma; il Gabrielli registra un unico lemma *imposta* mentre gli altri dizionari distinguono due omonimi per i significati 'sportello girevole' e 'tassa'.

2.3. Omonimi assoluti e parziali

Uno dei punti più discussi nella letteratura sull'ambiguità lessicale è se e come distinguere diversi gradi di omonimia. Si tratta in sostanza della distinzione tra omonimi assoluti e parziali: i primi sono identici nella forma fonica e grafica (sono sia omofoni che omografi) e appartengono alla stessa parte del discorso, come *canto* 'canzone' e *canto* 'angolo', i secondi invece sono dovuti alla coincidenza tra forme flesse di lessemi che appartengono a categorie lessicali diverse, come *faccia* sostantivo e *faccia* voce del verbo *fare*, e possono anche non essere identici nella forma (*legge* sostantivo e *legge* voce di *leggere* non sono omofoni). Secondo una definizione più rigorosa, però, si ha omonimia assoluta solo tra lessemi che coincidono in tutte le loro forme, quindi sarebbero omonimi assoluti i due *canto* poiché coincidono sia al singolare che al plurale, ma non *sale* sostantivo maschile e *sale* plurale di *sala*, poiché il paradigma del primo è <sale, sali> mentre quello del secondo è <sala, sale>. Criteri ancora più rigidi propone Lyons (1977), secondo il quale gli omonimi assoluti devono coincidere anche nelle sottocategorizzazioni previste per ciascuna categoria lessicale (come la distinzione tra transitivi e intransitivi per i verbi o quella tra numerabili e non numerabili per i sostantivi) e devono avere identiche proprietà morfosintattiche e distribuzione; dunque non sarebbero omonimi assoluti né *fiera* 'belva' e *fiera* 'mercato', perché pur avendo uguale paradigma sono l'uno animato e l'altro inanimato, né *importare* 'avere importanza' e *importare* 'introdurre merci' che sono uno intransitivo e l'altro transitivo.

Il motivo per cui la semantica è così interessata a distinguere diversi gradi di omonimia è che da ciò dipende la quantità di ambiguità che ne può derivare. Gli omonimi parziali, infatti, raramente danno luogo ad ambiguità effettiva, perché le informazioni contestuali sono quasi sempre sufficienti a

disambiguarli, date le differenze distribuzionali che essi presentano; è difficile, ad esempio, immaginare una frase in cui si possa avere il dubbio che vi compaia *faccia* sostantivo o *faccia* verbo. Invece gli omonimi assoluti producono più facilmente enunciati ambigui: in *Maria ci propone un trucco d'effetto per carnevale* il contesto non consente di stabilire se si tratta di *trucco* 'artificio, gioco di prestigio' o dell'omonimo *trucco* 'applicazione di cosmetici'.

Tutt'altra prospettiva hanno i dizionari, nei quali sono registrati come omonimi i lessemi che hanno la stessa grafia nella forma di citazione, a prescindere dal fatto che siano anche omofoni e dal fatto che appartengano alla stessa categoria lessicale – cioè a prescindere dai due criteri che la semantica lessicale ritiene decisivi per distinguere tra omonimi assoluti e parziali. Ciò dipende dal fatto che nella prospettiva lessicografica la distinzione tra omonimi assoluti e parziali è abbastanza irrilevante, e sono altre le variabili prese in considerazione.

Anzitutto i dizionari fanno riferimento alla lingua scritta, dunque si interessano solo alle ambiguità nella grafia: se due parole hanno la stessa pronuncia ma diversa grafia (come *la* nota musicale e *là* avverbio) non sono lemmatizzate come omonimi, poiché la grafia è sufficiente a distinguerle; vengono invece lemmatizzati come omonimi i casi di omografia, anche se la pronuncia è diversa, dunque non c'è differenza di trattamento lessicografico tra omonimi perfetti come *canto* 'canzone' e *canto* 'angolo' e omonimi parziali come *formica* /for'mika/ 'insetto' e *formica* /'fɔrmika/ 'plastica' (entrambi sostantivi ma non omofoni) o come *ancora* /'ankora/ sostantivo e *ancora* /an'kora/ avverbio (non omofoni e appartenenti a parti del discorso diverse).

Ma soprattutto, i dizionari prendono in considerazione solo le omonimie che coinvolgono la forma di citazione dei lessemi, cioè la forma in cui essi sono convenzionalmente lemmatizzati in una lingua; perciò non danno conto di omonimie come quella tra *sale* sostantivo e *sale* verbo perché quest'ultima forma non compare a lemma (vi compare l'infinito *salire*) o come quella tra *arti* plurale di *arte* e *arti* plurale di *arto*, perché nessuna delle due forme è a lemma. Si tratta di un criterio che ha una sua logica, ma non è motivato da ragioni semantiche e, di fatto, causa una notevole sottostima del peso dell'omonimia nel lessico, poiché la stragrande maggioranza degli omonimi parziali non è recuperabile tramite i dizionari³. Inoltre anche in questo caso

³ Secondo Lyons l'omonimia parziale è misconosciuta proprio perché coinvolge spesso forme diverse dalla forma di citazione o dalla forma base, benché dal punto di vista semantico non vi sia ragione di attribuire a queste forme uno statuto speciale: «For the semanticist [...] there is nothing special about either citation-forms or base-forms» (1995: 58). A conferma dell'osservazione di Lyons, i dati che presento in Casadei 2016 mostrano che le omonimie nella forma di citazione coinvolgono circa il 6% dei lemmi del Gradit, mentre se si considerano anche le forme diverse da quella di citazione la percentuale arriva al 14%.

possono esserci oscillazioni ed esiti differenti nei diversi dizionari, a seconda dei criteri di lemmatizzazione adottati. Benché infatti le norme di lemmatizzazione siano molto standardizzate, può accadere che un dizionario decida di portare a lemma anche forme diverse da quella abituale di citazione, creando così delle omonimie inedite; ad esempio il Gradit, avendo scelto di portare a lemma sia tutti i participi passati, sia i passati remoti dei verbi irregolari, distingue coppie omonimiche come ¹*colto* aggettivo e ²*colto* participio passato di *cogliere* e ¹*tesi* sostantivo e ²*tesi* passato remoto di *tendere*, laddove in altri dizionari compaiono un solo *colto* e un solo *tesi*.

2.4. La transcategorizzazione tra polisemia e omonimia

Sotto l'etichetta di ambiguità grammaticale o transcategorizzazione rientrano tutti i casi in cui una forma appartiene a categorie lessicali diverse, sia come esito di un processo di grammaticalizzazione (come per *durante* che da participio presente è divenuto preposizione), sia per conversione, cioè per cambio di categoria lessicale senza aggiunta di affissi derivazionali. Quest'ultimo fenomeno è diffusissimo nelle lingue con poca morfologia come l'inglese, ma si verifica anche in una lingua flessiva come l'italiano, dove si può avere ad esempio formazione di nomi dalle forme non finite dei verbi (*il potere, la stampante, i pentiti, i laureandi*) e dai temi del presente (*parcheggio, ricerca*), conversione da aggettivi a nomi (*il rosso, un italiano, i poveri*), da aggettivi ad avverbi (*forte, chiaro*), da avverbi a nomi (*il bene, un perché*).

Le transcategorizzazioni sono responsabili di gran parte dell'enorme tasso di ambiguità delle lingue: si calcola che circa la metà delle forme che compaiono nei testi sia riconducibile a più di una parte del discorso⁴. Si tratta inoltre di un fenomeno molto fluido, a cavallo tra polisemia e omonimia; non è sempre facile, infatti, stabilire quando la transcategorizzazione produce un nuovo lessema e quando si ha solo l'uso di una parola in una funzione tipica di un'altra categoria senza che ciò produca un elemento lessicale nuovo. Il caso in cui più evidentemente si produce un nuovo lessema è quello in cui la forma acquista i tratti morfologici della categoria di arrivo, come avviene in italiano negli infiniti sostantivati che hanno il plurale (*i saperi vs *gli scrittori*); ma questo criterio non è applicabile se i lessemi appartengono alla stessa classe flessiva, come aggettivi e nomi in italiano, e in tal caso andranno considerati altri criteri morfologici o distribuzionali (cfr. Iacobini 2010).

Nei dizionari le transcategorizzazioni sono per lo più trattate come forme di polisemia, cioè le diverse qualifiche grammaticali corrispondono ad accezioni e non a lemmi diversi. Sono a lemma solo i casi in cui la transcate-

⁴ Una rassegna dei dati disponibili per varie lingue si trova in Casadei 2016: 195-197, mentre per una discussione generale della questione cfr. De Mauro 2009.

gorizzazione produce un lessema di diversa classe flessiva, come i deverbali del tipo *parcheggio* (che non danno luogo a omonimi perché la forma verbale corrispondente non è a lemma) o come gli infiniti sostantivati con plurale (che invece producono omonimia col verbo corrispondente, ad esempio ¹*sapere* verbo e ²*sapere* sostantivo). Possono esserci deroghe a questo criterio quando, anche in assenza di tale requisito, la forma di arrivo manifesta piena autonomia lessicale perché molto polisemica; perciò, ad esempio, sono a lemma vari femminili sostantivati di aggettivi numerali (*prima, seconda, quinta*). Non mancano anche in questo caso oscillazioni nei diversi dizionari, ad esempio *fare* è nel Gradit un solo lemma (privo di plurale come sostantivo) mentre lo Zingarelli, il Treccani e il Sabatini Coletti portano a lemma l'infinito sostantivato, forse in virtù di un plurale obsoleto *fari* segnalato infatti dallo Zingarelli.

3. Il dizionario come strumento per la didattica dell'ambiguità lessicale

Il titolo di questo paragrafo andrebbe forse messo in forma interrogativa, considerato che il ruolo del dizionario nella didattica del lessico è oggetto di un ampio dibattito e resta controverso. Il punto centrale della questione è il fatto che della straordinaria vastità e complessità del lessico il dizionario restituisce una rappresentazione che «non può non essere altro che forzatamente parziale» (De Mauro 1999: VIII) sia dal punto di vista quantitativo, sia, soprattutto, dal punto di vista qualitativo. Come sintetizza Ferreri (2005: 44), «osservare il lessico [...] attraverso i dizionari può comportare alcuni effetti distorsivi sul costituirsi delle idee su che cos'è il lessico, sulla sua estensione, sulla natura delle sue unità costitutive e sul suo ruolo nell'insieme dei fatti linguistici», sicché risulta problematico «l'utilizzo dei dizionari come universo di riferimento lessicale» (p. 45).

Questa affermazione di portata generale vale anche per i fenomeni di ambiguità lessicale, per la ragione che, come ho cercato di mostrare sopra, i dizionari li repertano e ne danno conto secondo criteri propri e peculiari, che possono non coincidere – e anzi spesso contrastano – con quelli rilevanti sia sotto il profilo teorico, sia sotto il profilo psicolinguistico, sia sotto il profilo dell'uso e dell'apprendimento. L'esempio più evidente in tal senso è offerto dalla polisemia, in virtù di quello che Geeraerts (2001) chiama il problema lessicografico della linearizzazione, ovvero il fatto che il dizionario deve esprimere in forma necessariamente lineare e discreta ciò che – nella teoria semantica e nella mente dei parlanti – è invece un continuum di sensi (cfr. § 2.1) e una rete di relazioni; non si tratta dunque di criticare il singolo dizionario per come dà conto della polisemia, il punto è che *nessun* dizionario può davvero farlo: «any traditional form of linear ordering cannot do full justice

to the multidimensional nature of semantic structures» (Geeraerts 2001: 14). Analoga difficoltà incontrano i dizionari nel rispecchiare la natura e la dimensione dell'omonimia, il cui trattamento lessicografico, come si è visto, non solo taglia fuori la maggior parte dei casi (cfr. § 2.3 e la nota 3), ma si basa solo occasionalmente sulla variabile semantica che è invece l'unica presente alla coscienza del parlante e perciò l'unica rilevante nell'uso linguistico.

Date queste premesse, sembrerebbe che il dizionario sia destinato a non avere un ruolo positivo nella didattica dell'ambiguità lessicale, e in effetti la rappresentazione lessicografica di questi fenomeni è spesso descritta come insoddisfacente dal punto di vista pedagogico, soprattutto per la didattica della L2/LS (cfr. Parent 2009; Makni 2013). Per quanto riguarda la polisemia si sottolinea come i criteri di accezionamento e l'ordine delle accezioni seguano logiche spesso incomprensibili per l'apprendente: l'esigenza di registrare anche significati di bassa frequenza, unita alla tendenza dei dizionari più "separatori" (cfr. il § 2.1) a trasformare in accezione anche le minime differenze di senso, può rendere la consultazione dei lemmi difficoltosa per l'utilizzatore meno esperto; Makni (2013: 194) osserva che nei lessemi molto polisemici le accezioni appaiono spesso disposte a vanvera («haphazardly, ungoverned by any rule») e comunque senza che emerga la relazione concettuale che le lega, cosa che ostacola l'apprendimento («the way these meanings are presented [...] may make their learning difficult»). Per quanto riguarda l'omonimia, la poca trasparenza del dato etimologico per gran parte dei parlanti è all'origine della decisione di molti *learner's dictionaries* di abbandonare il concetto stesso di omonimia e optare per la "soluzione polisemica", cioè far confluire gli omonimi in unico lemma, ignorando il dato etimologico (cfr. Atkins, Rundell 2008: 280-282; Rundell 2012: 72; Oliveira, Miranda, Siqueira 2013); e ciò a dispetto del fatto che la capacità di discernere i diversi omonimi per individuare quello di proprio interesse sia una delle abilità che si presume gli studenti debbano avere (la capacità di «choosing amongst homonyms» è elencata ad esempio tra le *dictionary skills* da Nesi 1999: 53).

Senza nulla togliere all'importanza delle questioni che queste critiche sollevano, è possibile tuttavia una prospettiva diversa, basata essenzialmente su due elementi: da un lato una migliore consapevolezza di quali sono i criteri e le logiche che guidano la rappresentazione lessicografica del lessico, dunque una migliore consapevolezza di ciò che i dizionari offrono (e anche di ciò che non offrono e non possono offrire: una rappresentazione del lessico esaustiva, coerente dal punto di vista teorico – ma secondo quale teoria poi?⁵ –, che rifletta l'organizzazione presunta del lessico mentale⁶ e sia confacente

⁵ Sul complicato rapporto tra pratica lessicografica e teoria linguistica cfr. le riflessioni di Rundell (2012).

⁶ Ad esempio Makni (2013: 195) lamenta che nei dizionari inglesi la struttura dei lessemi polisemici «does not mirror the way they are presented in the mental lexicon».

alle esigenze dell'apprendimento); dall'altro, un uso didattico del dizionario che non sia puramente strumentale ma ne faccia un luogo di esplorazione e, ancor più, di problematizzazione dei fatti lessicali e semantici.

Che questa diversa prospettiva sia possibile e fruttuosa lo testimoniano, anche nel panorama italiano, diverse proposte incentrate sull'uso del dizionario per attività didattiche volte a migliorare la competenza lessicale. Tra le più recenti, quella che si inserisce nel progetto *Quante parole conosci?*, presentato da Zuccherini (2018) e confluito poi nell'omonimo volume di Zuccherini (2020), un percorso di sei unità didattiche sul lessico pensate per la scuola primaria, una delle quali dedicata al dizionario «inteso come libro di studio» (Zuccherini 2018: 178), cioè come mezzo per riflettere sui fenomeni lessicali e semantici. Si rivolge invece alla secondaria superiore il volume di Prada (2013), dedicato a mostrare come gli strumenti lessicografici (dizionari dell'uso e non solo) consentano di esplorare tutti gli aspetti della formazione, organizzazione ed evoluzione del lessico. Analogo intento muove molti dei materiali didattici pubblicati sul sito Crusca Scuola (www.cruscascuola.it), dove naturalmente abbondano lavori e progetti dedicati al lessico e ai dizionari; in particolare l'uso del dizionario è al centro del corso di formazione tenuto nel 2007-2008 sul tema *Didattica del lessico tra grammatica e dizionari* e, più di recente, di quello 2019-2020 sul tema *Strumenti per la didattica dell'italiano: dizionari e risorse in rete*.

In tutte queste e altre proposte ricorre il tema della polisemia, piuttosto ovviamente data la centralità del fenomeno nel funzionamento del lessico: Zuccherini osserva che questo tema è emerso in pressoché tutti i percorsi didattici progettati e che «il lavoro sulla polisemia si è rivelato motivante e produttivo» (2018: 179); e anche diverse attività proposte da Prada, pur focalizzate su altri fenomeni, finiscono per riguardare la polisemia (così ad esempio l'attività di analisi della struttura delle voci in dizionari diversi, oppure l'attività di analisi delle diverse marche d'uso delle accezioni di lessemi polisemici come *rete*, Prada 2013: 41-42 e 46-47 rispettivamente). Tuttavia nessuno dei lavori appena citati – e nessun altro a mia conoscenza – ha come argomento specifico l'ambiguità lessicale; nel paragrafo seguente proporrò perciò alcuni spunti per attività didattiche sull'ambiguità lessicale a partire dal dizionario.

3.1. Spunti per attività didattiche col dizionario sui fenomeni di ambiguità

L'ambiguità lessicale è, in un certo senso, un fenomeno paradossale: da un lato è una proprietà che i segni linguistici manifestano solo nella dimensione sintagmatica e della *parole*; dall'altro è difficile averne percezione negli enunciati e nei testi, perché, come accennato nel § 2.3, le informazioni contestuali per lo più la oscurano, essendo quasi sempre immediatamente

sufficienti a disambiguare in quale dei possibili significati e delle possibili categorie lessicali la forma compare. Si consideri ad esempio il seguente brano, tratto da un testo narrativo:

Asciutto, breve, con mani deformi e volgari posate sul lenzuolo, aveva la faccia gonfia per le botte, una delle palpebre era bluastra e sulle labbra erano rimasti appiccicati resti di sangue annerito (Bartlett 2000: 4).

Presumibilmente il testo non porrà al lettore nessun problema di decodifica, anzi non sarà neanche percepito come ambiguo. Eppure quasi tutte le parole che vi compaiono presentano una, o più d'una, forma di ambiguità: *asciutto* è sia aggettivo che sostantivo, altamente polisemico, e ha come omonimo la voce del verbo *asciuttare*; il superpolisemico *breve* può essere aggettivo, avverbio e sostantivo femminile, e ha come omonimo *breve* sostantivo maschile; la preposizione *con* ha come omonimo l'obsoleto *con*, avverbio e congiunzione; *mani* è plurale del polisemico sostantivo *mano* e del sostantivo *mane* ed è anche voce del verbo *manere*; *deformi* è aggettivo e sostantivo, ed è omonimo della voce del verbo *deformare*; la congiunzione *e* ha come omonimi sia il sostantivo che indica la quinta lettera dell'alfabeto, sia l'obsoleto plurale dell'articolo determinativo maschile; *posate* corrisponde al plurale di ben tre sostantivi (tutti polisemici), a una voce del verbo (polisemico) *posare*, e al plurale femminile dell'aggettivo *posato* 'calmo'; *faccia* e *botte* sono casi da manuale di omonimia: il primo corrisponde sia al sostantivo *faccia* che al verbo *fare* (entrambi superpolisemici), il secondo può corrispondere sia a *botte* sostantivo singolare, sia ai (non omofoni) plurali dei ben tre sostantivi *botta* (*botta* 'colpo', fortemente polisemico, *botta* 'rospo' e *botta* 'ghiozzo di fiume'), sia alla voce del verbo *bottare*; e si potrebbe continuare.

Questo rapido esempio basta a illustrare quanto possa essere ampio lo scarto tra l'ambiguità potenziale e quella effettiva; scarto che è tale da rendere quest'ultima quasi nulla nella produzione linguistica concreta. Ciò rende particolarmente complesso progettare le attività didattiche, perché l'appello a usare il più possibile nella didattica del lessico materiali autentici e contestualizzanti si scontra con il fatto che questi risultano i meno adatti a mettere in luce i fenomeni di ambiguità.

È proprio questo il motivo, più o meno consapevole, per cui nella pratica didattica si ricorre per lo più a materiali costruiti appositamente per far emergere le ambiguità, che altrimenti non sarebbero percepibili. In molti casi si tratta semplicemente di frasi costruite *ad hoc* per farvi comparire un lessema polisemico o omonimico in significati diversi; è un'attività che compare in molti materiali didattici, dove ricorrono esercizi in cui si chiede di analizzare il diverso significato di parole polisemiche / omonimiche in coppie di frasi (del tipo *Mi piace l'espresso del bar / L'espresso Roma-Milano è in arrivo al binario 3*) o di inserire in una coppia di frasi la parola polisemica / omonimica appropriata (*Si è staccata l'___ dalla bottiglia / Se vai a una*

cerimonia devi rispettare l'_____) o ancora di produrre frasi in cui compaiano in significati diversi parole polisemiche o omonimiche date ("Scrivi due frasi in cui la parola *vite* ha un significato diverso"). Il limite di questo tipo di attività è che raramente riescono ad andare oltre la mera esemplificazione del fenomeno. In alternativa si può ricorrere a materiali più sofisticati, che consentono una maggiore riflessione e manipolazione, costituiti da giochi di parole basati sull'ambiguità lessicale, ad esempio indovinelli (*Cosa faceva uno sputo su una scala? Saliva, o È buona ma tutti la scartano, cos'è? La caramella*) o filastrocche (come *La testa del chiodo* di Gianni Rodari, tutta giocata sui doppi sensi dei lessemi *palma, pianta, piede, coda, testa*). Nella letteratura anglofona c'è una ricca tradizione di lavori sull'uso dei giochi di parole nella didattica del lessico e in particolare dell'ambiguità lessicale (una rassegna degli studi e molti spunti didattici offre Zipke 2008), mentre per l'italiano il filone è meno sviluppato (qualche indicazione in Mollica 2010 e Guidi 2012); si tratta comunque di attività pensate per bambini o per l'insegnamento della lingua straniera, più difficilmente proponibili a studenti adulti madrelingua.

Quanto ai dizionari, il loro uso nella didattica dell'ambiguità lessicale ha il vantaggio di poter contare su una mole enorme di dati e al tempo stesso di favorire attività in grado di suscitare una riflessione sugli aspetti più problematici dei fenomeni. Nel seguito ne propongo alcune, relative ai principali snodi evidenziati nel § 2 (ma lasciando fuori il tema della transcategorizzazione perché chiama in causa questioni morfologiche e sintattiche che porterebbero troppo oltre i limiti di questo lavoro). Si tratta di attività pensate per studenti della secondaria di secondo grado ma adattabili anche per studenti della secondaria di primo grado, purché in grado di compiere le operazioni di ricerca basilari sui dizionari dell'uso in formato cartaceo o elettronico.

1) Attività sul tema della polisemia e delle estensioni di senso, che ha come obiettivo problematizzare la nozione stessa di significato e di accezione (cfr. § 2.1). Si parte dall'esame di un lessema che risulti monosemico nei dizionari e ci si interroga su altri sensi che potrebbe avere: sono possibili usi estensivi o figurati, che non sono indicati nei dizionari? Se si fa una ricerca con Google, emergono testi in cui il lessema è usato in un senso diverso da quello indicato dai dizionari? Se sì, si tratta di usi occasionali o ricorrenti? Dunque dobbiamo considerare questo lessema monosemico o polisemico? E, nel secondo caso, quali accezioni ci aspettiamo di trovare in un dizionario e come potrebbero essere formulate? (L'attività può portare anche alla riscrittura della voce del dizionario, con l'aggiunta dell'accezione o delle accezioni ritenute meritevoli di comparire).

È bene svolgere l'attività su parole di uso corrente, cioè che appartengano al vocabolario di base o al vocabolario comune⁷, evitando lessemi di basso uso o di ambito tecnico-scientifico perché sono più raramente polisemici ed è più difficile analizzarne gli usi. Un esempio può essere il lessema *fascina*, che è di uso comune (ha infatti la marca CO nel Gradit) e, stando ai dizionari, monosemico, come si vede dalle seguenti definizioni: solo lo Zingarelli [3] ne registra una seconda accezione obsoleta 'fazzoletto', mentre ha una sola accezione nel Gradit [1] e nel Treccani [2]:

- [1] fascio di sterpi o ramoscelli usato per accendere fuochi, costruire ripari e sim.: *raccogliere fascine, una catasta di fascine*
- [2] Fascio di sterpi o ramoscelli da bruciare, o anche usato per innalzare ripari, rivestire opere di fortificazione o riempire fossati: *fascine di stipa; una catasta di fascine; f. incatramata*, di legno secco e spalmata di catrame, che si gettava accesa sugli assediati dall'alto delle mura
- [3] **1** fascio di sterpi o legna di piccolo formato usato spec. per bruciare o per formare ripari: *una catasta di fascine* **2** † fazzoletto

Tuttavia una ricerca con Google della stringa "una fascina di" restituisce numerosi testi in cui il lessema è utilizzato in vari sensi estensivi (cioè in riferimento a oggetti simili a sterpi) e anche figurati, cioè pienamente metaforici (in riferimento a entità che appartengono a un dominio concettuale del tutto diverso da quello letterale); compare anche un gioco di parole tra il lessema e il cognome di una deputata; di seguito uno schema che elenca alcuni dei risultati ottenuti:

- [1] OGGETTI CHE SONO TIPI DI STERPI/RAMI

una fascina di olive
una fascina di spine
una fascina di innesti di alberi da frutto
una fascina di fiori gialli incelofanati

- [2] ESTENSIONE A OGGETTI SIMILI

una fascina di bandiere da regalare
una fascina di giornali
cade una fascina di nastro per verghe, e gli schiaccia il piede destro
fascina di lana per tappeto
malmenato con una fascina di filo metallico
una fascina di capelli
si vedeva partorire una fascina di serpenti al posto di un bambino
fascina di asparagi su fonduta di formaggio

⁷ La verifica dell'ambito d'uso può essere fatta controllando la marca del lemma nel Gradit oppure servendosi del vocabolario di base (De Mauro 2016).

[4] ESTENSIONE METAFORICA

*il solo modo di evitare le incrostazioni è dar fuoco di colpo a una fascina di parole
una fascina di racconti
i racconti del bosco: una fascina di creatività
un insieme di colori, di risonanze, di pensieri raccolti in una fascina di sapori nuovi
un quadrato luccicante come uno schermo televisivo, una fascina di segni*

[5] GIOCO DI PAROLE

una Fascina di misteri. Con la maiuscola ch  Fascina   il cognome di Marta

Altre parole sulle quali si pu  svolgere lo stesso tipo di attivit :

– *abbonarsi*: presente nei dizionari (talora a lemma e talora incassato sotto *abbonare*) solo nel significato ‘fare un abbonamento’; risulta per  attestato un senso ‘fare l’abitudine, capitare ripetutamente’ (*MotoGP Indianapolis, Marquez si   abbonato a questa pista; il Bologna si   abbonato a San Siro; Stephan si   abbonato alle partenze sprint; da quando hanno iniziato il nido [i bambini] si sono abbonati a kg di catarro*); da notare che un’accezione simile   registrata, per l’aggettivo *abbonato*, sia dal Gradit (‘fig, scherz., destinato o abituato a qcs.: *un’altra multa! Ma sei proprio abbonato!*’) sia dal Treccani (‘scherz., di chi va sempre in uno stesso luogo: lui in casa nostra   abbonato’);

– *egoismo*: lessema monosemico in tutti i dizionari, con una definizione pi  o meno ampia ma che prevede sempre un soggetto umano;   ampiamente attestato, per , anche un uso estensivo con soggetto inanimato (*l’egoismo delle corporazioni, della politica, della scienza; la casta economica che domina con la forza del suo stesso egoismo*);

– *maionese*: i dizionari danno come unico significato quello relativo alla salsa, nessuno registra l’uso figurato ‘miscuglio, insieme di elementi eterogeni’ (*il Pd   una maionese mal amalgamata; questa vicenda   una maionese in cui non si capisce pi  chi fa che cosa; quella maionese di anime e sensibilit  contrapposte che   Scelta Civica; il risultato   una maionese di suoni perfetta; l’Islam politico   una maionese che rischia in ogni momento di impazzire*);

– *piallare*: i dizionari registrano solo il significato letterale ‘lavorare con la pialla’, mentre non danno conto, forse perch  percepito come gergale, dell’uso nel linguaggio informatico ‘cancellare, formattare’ (*piallare un PC, un programma*), del quale forse   un’estensione – o viceversa? – il senso ‘annientare’ (*Se vuoi essere in testa alla classifica le altre squadre le devi piallare; all’estero copiano la cultura e l’arte italiana e invece qui da noi   stato piallato tutto; lo scudo crociato   stato piallato in seguito all’abbraccio ferale tra Casini e il bocconiano*).

L’attivit  pu  anche servire a mettere a confronto i diversi dizionari per valutarne l’attitudine pi  “accorpatrice” o “separatrice”; il Gradit ad esempio

è tipicamente più accorpato degli altri, come emerge se si confrontano nei diversi dizionari i seguenti lemmi:

– *affettare*: nel Gradit è monosemico nel solo significato ‘tagliare a fette’, mentre lo Zingarelli segnala una seconda accezione ‘(iperb.) fare a pezzi, trucidare’; il Treccani non distingue accezioni separate ma segnala sia un uso ‘iperb., ammazzare a colpi di spada: lo affettò come un salame’, sia un uso figurato in espressioni come una nebbia che si affetta ‘molto densa’;

– *convivere*: è monosemico nel Gradit, polisemico altrove: lo Zingarelli distingue una seconda accezione figurata ‘coesistere: *una società in cui convivono diverse culture*’ e lo stesso fa, ampliandola, anche il Treccani (‘fig. Vivere con qualcosa, avere familiarità con qualcosa: abituarsi a c. con la paura, con la malattia, con l’ansia’).

2) Attività sul tema della distinzione tra polisemia e omonimia, che ha come obiettivo problematizzare la differenza tra queste due grandi forme di ambiguità lessicale ed evidenziare la rilevanza, dal punto di vista del parlante, del criterio semantico rispetto a quello etimologico (cfr. § 2.2).

2a) Attività di analisi di etimologie di omonimi, per mettere a confronto casi in cui certamente non c’è una relazione etimologica e casi in cui c’è un legame etimologico indiretto: questi ultimi allora sono omonimi o no? E lo sono nella stessa misura degli altri? Se no, esistono dunque *gradi* di omonimia? Casi di omonimi che hanno etimi completamente diversi e privi di una relazione anche indiretta sono ad esempio i seguenti:

allettare ‘attirare’ e *allettare* ‘costringere a letto’
alone ‘bordo luminoso’ e *alone* ‘fortificazione’
amante ‘innamorato’ e *amante* ‘sistema di funi in una imbarcazione’
anziano ‘di Anzio’ e *anziano* ‘vecchio’
basetta ‘striscia di capelli’ e *basetta* ‘piastra su cui si innesta un circuito elettrico’
becco ‘sporgenza sul muso degli uccelli’ e *becco* ‘maschio della capra’
boa ‘serpente’ e *boa* ‘galleggiante’
borsa ‘sacca’ e *borsa* ‘mercato di merci e titoli’
bugia ‘menzogna’ e *bugia* ‘candeliere’
canto ‘canzone’ e *canto* ‘angolo’
giacca ‘capo di vestiario’ e *giacca* ‘albero del pane’
cantonese ‘di Canton’ e *cantonese* ‘di Cantone’
impartibile ‘insegnabile’ e *impartibile* ‘indivisibile’
lira ‘moneta’ e *lira* ‘strumento musicale’
protonico ‘che precede la sillaba tonica’ e *protonico* ‘del protone’.

Alcuni esempi invece di lemmi che i dizionari registrano come omonimi ma tra i cui etimi c’è una relazione indiretta:

- *balzo* ‘salto’ e *balzo* ‘balza, dirupo’: il primo è da *balzare*, il secondo dal lat. *balteum* ‘cintura’, ma *balzare* a sua volta è da una voce latina che deriva da *baltea* ‘balza’
- *cappuccio* ‘copricapo’ e *cappuccio* ‘cappuccino’: il secondo deriva da *cappuccino*, a sua volta derivato da *cappuccio* perché il colore della bevanda richiama il saio dei frati cappuccini (infatti nel Gradit c’è un unico lemma *cappuccino* mentre lo Zingarelli distingue due omonimi per i frati e la bevanda)
- *duro* agg. ‘solido’ e *duro* sost. ‘moneta’: il secondo lessema è dallo spagnolo *duro*, a sua volta dalla loc. *peso duro* dove *duro* ha la stessa etimologia dell’aggettivo (infatti nel dizionario della Real Academia Española l’aggettivo e il sostantivo non sono omonimi bensì accezioni di un unico lemma);
- *frusto* agg. ‘logoro’ e *frusto* sost. ‘pezzetto’: il primo deriva da un verbo *frustare* ‘logorare’, il quale a sua volta deriva dal sostantivo *frusto*
- *margherita* ‘fiore’ e *margherita* ‘pizza’: il secondo lessema deriva dal nome proprio della regina Margherita di Savoia, che a sua volta deriva dal nome comune del fiore (infatti nello Zingarelli c’è un unico lemma, con indicazione della diversa origine dell’uso aggettivale in *pizza Margherita*)
- *marca* ‘marchio’ e *marca* ‘nell’impero carolingio, regione di confine’: il primo deriva da *marcare*, a sua volta dal germanico *marka* da cui deriva anche il secondo
- *saldo* sost. ‘estinzione di un credito’ e *saldo* agg. ‘solido’: il primo è deverbale da *saldare*, che a sua volta deriva dall’aggettivo
- *spinato* ‘fornito di spine’ e *spinato* ‘senza spine’: il primo deriva da *spina*, il secondo è dal participio passato di *spinare* che a sua volta deriva da *spina*.

2b) Attività di analisi di casi di omonimia cognitiva, cioè significati che i dizionari riconducono a distinti lemmi omonimi benché dal punto di vista etimologico non lo siano: quale relazione c’è tra i significati di questi lessemi? La relazione semantica è in qualche misura percepibile o risulta completamente opaca? Dunque va bene considerarli omonimi o, in base al criterio etimologico, vanno considerati casi di polisemia? Di seguito alcuni esempi di casi da analizzare:

- *attico* aggettivo e sostantivo ‘dell’Attica’ e *attico* sostantivo ‘ultimo piano di un edificio’ (il secondo è l’uso sostantivato del primo, dunque è anche un caso di transcategorizzazione)
- *calcio* ‘colpo dato col piede’ e *calcio* ‘parte del fucile che si appoggia alla spalla’ (il secondo deriva dal primo in un’accezione generica in cui indica la parte inferiore di qualcosa, e da questa è passato a indicare la parte inferiore del fucile)
- *collo* ‘parte del corpo’ e *collo* ‘pacco’ (il secondo deriva dal primo per metonimia, in quanto oggetto che si poggia sul collo)
- *lavanda* ‘lavaggio’ e *lavanda* ‘pianta’ (il secondo deriva dal primo perché la pianta era usata per profumare l’acqua con cui lavarsi)
- *macchia* ‘chiazza’ e *macchia* ‘bosaglia di arbusti’ (il secondo deriva dal primo perché si presenta come una chiazza di colore diverso dal terreno circostante)
- *mandarino* ‘dignitario della Cina imperiale’ e *mandarino* ‘frutto’ (il secondo deriva dal primo per la provenienza orientale del frutto, secondo il Gradit, o

per il colore giallo, secondo lo Zingarelli, o per entrambi i motivi secondo il Treccani)

– *palma* 'lato interno della mano' e *palma* 'pianta' (i due lessemi hanno lo stesso etimo, cioè il latino *pālma(m)* 'palma della mano' e poi 'parte del tronco' e in particolare del tronco dell'albero di palma)

– *rombo* 'figura geometrica' e *rombo* 'rumore, tuono' (il secondo deriva dal primo nell'accezione in cui indica una trottola formata da un'assicella attaccata a una corda, che roteata nell'aria produce un rimbombo caratteristico)

– *vite* 'pianta rampicante' e *vite* 'perno filettato' (il secondo deriva dal primo perché la filettatura ricorda il viticcio della pianta).

Di seguito alcuni casi in cui c'è oscillazione, in dizionari diversi, nel trattamento dei lessemi di questo tipo:

– *gru*: un unico lemma nel Gradit e nello Zingarelli, mentre il Treccani distingue due omonimi per i significati 'macchinario' e 'uccello' (dove il primo deriva dal secondo per la somiglianza)

– *presente*: il Gradit ha un unico lemma che include anche l'accezione 'regalo', della quale indica il legame con il francese antico *présent*; lo Zingarelli distingue invece due omonimi, con etimi diversi; il Treccani distingue due omonimi ma precisa che il secondo è l'uso sostantivato del primo (« propr., oggetto che serve a far presente, a ricordare, chi lo invia, esemplato sul fr. ant. *présent* »)

– *stato*: i due omonimi 'condizione' e 'entità giuridica' del Gradit e dello Zingarelli corrispondono nel Treccani a un unico lemma

– *vita* 'esistenza' e *vita* 'parte del corpo' (il secondo deriva dal primo poiché è la parte del corpo che contiene gli organi vitali); sono due omonimi nel Gradit e nello Zingarelli, un solo lemma nel Treccani.

2c) Attività di analisi di lessemi che hanno significati molto divaricati ma che i dizionari trattano come polisemici: quanto appaiono distanti le accezioni di questi lessemi? La relazione tra i significati è percepita come trasparente o risulta opaca? E dunque è preferibile considerarli casi di polisemia o sarebbe meglio considerarli casi di omonimia (cognitiva)? Di seguito alcuni esempi di parole da analizzare, con l'indicazione sommaria dei significati interessati:

<i>abito</i>	'vestito' – 'abitudine, disposizione';
<i>caricare</i>	'mettere su un mezzo di trasporto' – 'mettere in funzione' – 'assalire'
<i>corte</i>	'cortile' – 'il sovrano e i suoi funzionari'
<i>lettera</i>	'segno grafico dell'alfabeto' – 'missiva'
<i>organo</i>	'parte del corpo' – 'strumento musicale'
<i>paziente</i>	agg. 'che ha pazienza' – sost. 'chi è affetto da una malattia'
<i>realizzare</i>	'fare' – 'capire' (il secondo è calco dell'inglese <i>to realize</i>)
<i>secondo</i>	agg. 'che occupa il posto numero due' – sost. 'unità di tempo'
<i>senso</i>	'facoltà del sentire' – 'contenuto, significato'
<i>spirito</i>	'anima; fantasma' – 'alcol etilico'
<i>stadio</i>	'impianto sportivo' – 'fase'
<i>tavola</i>	'asse di legno' – 'tabella, prospetto'

3) Attività sul tema della distinzione tra omonimi assoluti e parziali, che ha come obiettivo riflettere sulle differenze tra diversi tipi di omonimia e sul modo in cui vengono o non vengono registrate nei dizionari (cfr. § 2.3). Si può partire anzitutto dalla differenza tra omonimi che coincidono sia nella grafia che nella pronuncia e casi di sola omografia, per poi passare ad analizzare la differenza tra omonimie nella sola forma di citazione e omonimie che coinvolgono le forme flesse dei lessemi.

3a) Attività di analisi di lessemi omografi ma non omofoni: la differente pronuncia emerge solo se si guarda la sezione del lemma dedicata alla pronuncia (ad esempio la trascrizione fonologica), perché i dizionari trattano allo stesso modo tutti i casi in cui la grafia coincide, a prescindere dalla pronuncia; di seguito alcuni esempi di lessemi che sono omografi ma non omofoni nella forma di citazione (dunque che si trovano tutti a lemma nei dizionari)⁸:

àmbito e *ambito*, *àncora* e *ancóra*, *avàro* e *avaro*, *bàcio* e *bacio*, *bàlia* e *balia*, *còlla* sost. e *còlla* prep. articolata, *còllo* sost. e *cóllo* prep. articolata, *córso* 'viale' e *còrso* 'della Corsica', *esèrcito* e *esercito*, *fòrmica* e *formica*, *intùito* e *intuito*, *lettóne* e *lèttone*, *mezzo* 'metà' e *mezzo* agg. 'troppo maturo', *nèttare* e *nettàre*, *pànico* e *panico*, *pàttino* e *pattino*, *pésca* 'il pescare' e *pèscà* 'frutto', *razza* 'specie' e *razza* 'pesce', *tràmite* e *tramite*, *sùbito* e *subito*

I casi sono molto più numerosi se si prendono in considerazione anche le forme flesse dei lessemi e non solo quelle di citazione; questi casi non sono a lemma nei dizionari, ma poiché spesso i lemmi coinvolti si trovano vicini nell'ordine alfabetico si può comunque usare il dizionario per provare a trovarli:

accétta sostantivo e *accétta* voce di *accettare*
aguzzìno sostantivo e *agùzzino* voce di *aguzzare*
altèro aggettivo e *àltero* voce di *alterare*
càpita / *càpito* voci di *capitare* e *capìta* / *capìto* voci di *capire*
dèi plurale di *dio* e *déi* preposizione articolata
détta voce di *dire* e *dètta* voce di *dettare*
ésca sostantivo ed *èscà* voce di *uscire*
fósse voce di *essere* e *fösse* plurale di *fossa*
glicine sostantivo e *glicìne* plurale di *glicina*
impàri aggettivo e *impàri* voce di *imparare*
indice sostantivo e *indíce* voce di *indire*
ipòtesi sostantivo e *ipotési* femminile plurale dell'aggettivo *ipoteso*

⁸ Negli esempi seguenti, per semplicità, indico graficamente la diversa posizione dell'accento, dove pertinente, anche se nella grafia standard non compare. L'accento acuto o grave segnala rispettivamente la chiusura o apertura della vocale.

légge sostantivo e *lègge* voce di *leggere*
lèggere verbo e *leggère* femminile plurale dell'aggettivo *leggero*
montàno aggettivo e *móntano* voce di *montare*
nèi plurale di *neo* e *néi* preposizione articolata
perdóno sostantivo (e voce di *perdonare*) e *pèrdono* voce di *perdere*
ridono voce di *ridere* e *ridóno* voce di *ridonare*
rubìno sostantivo e *rùbino* voce di *rubare*
terrèi voce di *tenere* e *tèrrei* maschile plurale dell'aggettivo *terreo*
vénti numerale e *vènti* plurale di *vento*
volàno sostantivo e *vólano* voce di *volare*.

3b) Attività di analisi di omonimie che coinvolgono forme flesse dei lessemi e che dunque non compaiono nei dizionari: a partire da una lista di forme, sia di citazione che non, trovare possibili omonimi in forme diverse da quella di citazione. Inizialmente si può partire dalle forme di citazione, quindi dai lemmi per come sono registrati nel dizionario; di seguito una lista in cui il primo esempio è appunto una forma di citazione:

abito sostantivo e voce di *abitare*
accettata sostantivo e femminile dell'aggettivo *accettato*
amo sostantivo e voce di *amare*
anche congiunzione / avverbio e plurale di *anca*
danno sostantivo, voce di *dare* e voce di *dannare*
do sostantivo e voce di *dare*
entro preposizione e voce di *entrare*
faccia sostantivo e voce di *fare*
genero sostantivo e voce di *generare*
guai interiezione e plurale di *guaio*
ire verbo e plurale di *ira*
latte sostantivo maschile e plurale di *latta*
lava sostantivo e voce di *lavare*
lente sostantivo e plurale femminile dell'aggettivo *lento*
menta sostantivo e voce di *mentire*
misero aggettivo e voce di *mettere*
nota sostantivo e voce di *notare*
onde avverbio e plurale di *onda*
parte sostantivo e voce di *partire*
porta sostantivo, voce di *portare* e voce di *porgere*
pure avverbio e femminile plurale dell'aggettivo *puro*
russo aggettivo / sostantivo e voce di *russare*
sale sostantivo maschile, voce di *salire* e plurale dei quattro sostantivi *sala*
scia sostantivo e voce di due verbi *sciare*
scure sostantivo e femminile plurale dell'aggettivo *scuro*
sei numerale e voce di *essere*
sete sostantivo e plurale di *seta*
sette numerale, plurale di *setta* e femminile plurale dell'aggettivo *setto*
sole sostantivo e femminile plurale dell'aggettivo *solo*
stia sostantivo e voce di *stare*
tappa sostantivo e voce di *tappare*

teste sostantivo 'testimone' (ha un omonimo disusato 'test') e plurale di *testa*
vite sostantivo singolare ('pianta' e 'perno filettato') e plurale di *vita*.

Negli esempi seguenti, invece, compaiono solo forme flesse (in tal caso nessuno degli omonimi è recuperabile a partire dal dizionario):

agli preposizione articolata e plurale di *aglio*
arti plurale di *arte* e plurale di *arto*
dai preposizione articolata e voce di *dare*
dette voce di *dire* e voce di *dare*
marci plurale dell'aggettivo *marcio* e voce di *marciare*
menti plurale di *mente*, plurale di *mento* e voce di *mentire*
odi plurale di *odio*, plurale di *ode*, voce di *odiare* e voce di *udire*
premi plurale di *premio* e voce di *premere* e di *premiare*
regge plurale di *reggia* e voce di *reggere*
rimando voce di *rimandare* e di *rimare*
rimasti voce di *rimanere* e *rimare*
sali voce di *salire* e plurale di *sale*
secchi plurale di *secchio*, plurale dell'aggettivo *secco* e voce di *seccare*
soffrissi / soffrisse / soffrissero voci di *soffrire* e di *soffriggere*
spettino voce di *spettinare* e di *spettare*
stesse voce di *stare* e femminile plurale del pronome *stesso*
suole plurale di *suola* e voce di *solere*
suoli plurale di *suolo*, voce di *solere* e voce di *suolare*
temi plurale di *tema* e voce di *temere*
tempi plurale di *tempo* e di *tempio*
torce plurale di *torcia* e voce di *torcere*
vendette plurale di *vendetta* e voce di *vendere*

È importante far emergere che, se si considerano anche le forme flesse, si ottengono spesso gruppi formati da più di due omonimi, cosa che invece emerge raramente quando si considerano solo le forme di citazione; ad alcuni casi già elencati sopra si possono aggiungere ad esempio i cinque omonimi *bolla* (che corrispondono ai tre sostantivi *bolla* nel Gradit più le voci di *bollare* e *bollire*), i sei omonimi *marchi* (plurale dei tre sostantivi *marco* nel Gradit, cui si aggiunge il plurale di *marchio* e le voci di *marcare* e *marchiare*), i ben otto omonimi *testi* (dovuti ai plurali dei quattro sostantivi *testo*, più i plurali dei due sostantivi *teste*, più le voci dei due verbi *testare*).

4. Qualche osservazione conclusiva: oltre il dizionario

Nonostante sia molto aumentata la consapevolezza dell'importanza della dimensione lessicale per lo sviluppo della competenza linguistica, i fenomeni lessicali restano ai margini dell'attenzione didattica; si vedano ad esempio i dati portati da Colombo (2012: 13) a testimonianza del fatto che «la nostra scuola sembra ancora ben lontana dal comprendere l'importanza del lessico».

Tra le motivazioni di questa arretratezza vi è certamente anche la difficoltà di molti insegnanti (in buona compagnia di molti linguisti) ad appropriarsi di costrutti e concezioni del lessico più teoricamente avanzati, unita a una pratica didattica improntata a quella che Zuccherini (2018: 180) chiama la «cultura della definizione», per cui lo studio di ogni fenomeno si considera esaurito quando se ne è data una definizione in astratto e se ne sono enumerate le caratteristiche distintive, indicati i casi, dati gli esempi»; una pratica che mostra ancora di più i suoi limiti se applicata ai fenomeni lessicali e semantici, tra i più difficili da racchiudere in categorie e definizioni che ne squadrono la natura e il funzionamento.

Il caso dell'ambiguità lessicale è, da questo punto di vista, paradigmatico: polisemia, omonimia e transcategorizzazioni sono fenomeni dai confini fluidi e incerti, che pullulano di difficoltà definitorie, casi dubbi, controesempi ed eccezioni. Di questa complessità il dizionario non è specchio fedele, anzi gli scopi e i vincoli pratici degli strumenti lessicografici ne comportano, come ho cercato di mostrare, una rappresentazione quantitativamente e qualitativamente limitata. Tuttavia, se di questo si è consapevoli, è possibile fare del dizionario un punto di partenza per meglio comprendere alcuni meccanismi fondamentali del lessico (e anche per meglio comprendere le caratteristiche del dizionario stesso, anziché considerarlo solo un contenitore di soluzioni per dubbi ortografici o semantici).

È naturalmente solo di un primo passo: una didattica lessicale efficace deve necessariamente calarsi nella dimensione contestuale e dunque passare per il lavoro sui testi. Uno spunto in questa direzione lo offre, tra le attività descritte sopra, quella sulle estensioni di senso, laddove si chiede di indagare attraverso l'analisi di testi trovati con Google se un certo lessema presunto monosemico possa essere invece considerato polisemico; ma molto di più si può fare sull'ambiguità lessicale ricorrendo ai corpora. Ad esempio una ricerca della forma *canto* nel corpus CORIS restituisce poco più di 5.200 occorrenze, che si distribuiscono quasi equamente nei due omonimi 'canzone' e 'angolo' – un caso insolito, poiché tipicamente gli omonimi hanno frequenze sbilanciate a favore dell'uno o dell'altro, dovuto al fatto che il secondo di essi entra in alcune polirematiche molto comuni (*d'altro canto* 'd'altra parte', *da un canto* 'da un lato' e *dal canto mio, loro* ecc. 'per quanto mi, li riguarda') le quali aumentano notevolmente la frequenza d'uso del lessema, altrimenti bassissima; si tratta insomma di un esempio prototipico di quei *chunks* lessico-grammaticali che, secondo l'approccio lessicale di Lewis (1993), dovrebbero essere il perno della didattica della lingua.

Quest'ultimo esempio, pure appena abbozzato, attesta che vi sono molti percorsi tramite i quali le informazioni offerte dal dizionario, ricchissime ma decontestualizzate, possono intersecare quelle che emergono dall'analisi dei contesti d'uso, e viceversa. Sapere individuare questi percorsi, e farne oggetto di attività che stimolino la riflessione sulle parole e l'esplorazione del loro

funzionamento, può offrire una chiave per introdurre nella didattica del lessico il tema cruciale dell'ambiguità.

Riferimenti bibliografici

- Allan, Keith (1986), *Linguistic Meaning*, vol. 1, London, Routledge and Paul.
- Aprile, Marcello (2005), *Dalle parole ai dizionari*, Bologna, il Mulino.
- Asch, Solomon – Nerlove, Harriet (1960), *The Development of Double Function Terms in Children*, in Bernard Kaplan – Seymour Wapner (a cura di), *Perspectives in Psychological Theory: Essays in Honor of Heinz Werner*, New York, International University Press, pp. 47-60.
- Atkins, Beryl T. S. – Rundell, Michael (2008), *The Oxford Guide to Practical Lexicography*, Oxford, Oxford University Press.
- Béjoint, Henri (1990), *Monosemy and the Dictionary*, in Tamás Magay – Judit Zigány (a cura di), *BudaLEX '88 Proceedings. Papers from the EURALEX Third International Congress*, Budapest, Akadémiai Kiadó, pp. 13-26.
- Cairns, Helen S. (2013), *Metalinguistic Skills of Children*, in Misha Becker – John Grinstead – Jason Rothman (a cura di), *Generative Linguistics and Acquisition*, Amsterdam, Benjamins, pp. 271-290.
- Cairns, Helen S. – Waltzman, Dava – Schlisselberg, Gloria (2004), *Detecting the Ambiguity of Sentences: Relationship to Early Reading Skill*, in «Communication Disorders Quarterly», 25/2, pp. 68-78.
- Casadei, Federica (2014), *La polisemia nel vocabolario di base dell'italiano*, in «Lingue e Linguaggi», 12, pp. 35-52.
- Casadei, Federica (2016), *L'omonimia nel lessico italiano*, in «Studi di Lessicografia Italiana», 33, pp. 187-228.
- Casadei, Federica (2019), *Ambiguità lessicale e frequenza: implicazioni glotto-didattiche*, in Federica Casadei – Grazia Basile (a cura di), *Lessico ed educazione linguistica*, Roma, Carocci, pp. 73-106.
- Colombo, Adriano (2012), *Per un curriculum verticale di riflessione sulla lingua (parte I)*, in «Grammatica e didattica», 4, pp. 10-24.
- CORIS = *Corpus di riferimento dell'italiano scritto*, ideato e coordinato da Rema Rossini Favretti, <http://corpora.dslo.unibo.it/TCORIS/> (ultima consultazione: 10.10.2020).

- Cruse, Alan D. (1986), *Lexical Semantics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- De Mauro, Tullio (1982), *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*, Roma-Bari, Laterza.
- De Mauro, Tullio (1999), *Introduzione al Gradit*, pp. VII-XLII.
- De Mauro, Tullio (2009), *Basi di conoscenze e banche dati lessicali*, in *Enciclopedia del XXI secolo*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia italiana ([www.treccani.it/enciclopedia/basi-di-conoscenze-e-banche-dati-lessicali_\(XXI-Secolo\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/basi-di-conoscenze-e-banche-dati-lessicali_(XXI-Secolo)/)), ultima consultazione: 10.10.2020).
- De Mauro, Tullio (2016), *Il nuovo vocabolario di base della lingua italiana*, www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana (ultima consultazione: 10.10.2020).
- Doherty, Martin J. (2000), *Children's Understanding of Homonymy: Metalinguistics Awareness and False Belief*, in «Journal of Child Language», 27, pp. 367-392.
- Doherty, Martin J. (2004), *Children's Difficulty in Learning Homonyms*, in «Journal of Child Language», 31, pp. 203-214.
- Durkin, Kevin – Crowther, Robert D. – Shire, Beatrice (1986), *Children's Processing of Polysemous Vocabulary in School*, in Kevin Durkin (a cura di), *Language Development in the School Years*, Cambridge, Brookline Books, pp. 77-94.
- Ferreri, Silvana (2005), *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Roma, Aracne.
- Gabrielli = *Grande dizionario Hoepli italiano*, di Aldo Gabrielli, Milano, Hoepli (dizionari.repubblica.it/italiano.html), ultima consultazione: 10.10.2020).
- Geeraerts, Dirk (1993), *Vagueness's Puzzles, Polysemy's Vagaries*, in «Cognitive Linguistics», 4, pp. 223-272.
- Geeraerts, Dirk (2001), *The Definitional Practice of Dictionaries and the Cognitive Semantic Conception of Polysemy*, in «Lexicographica», 17, pp. 6-21.
- Giménez-Bartlett, Alicia (2000), *Giorno da cani*, trad. it. di Maria Nicola, Palermo, Sellerio.
- Gradit = *Grande dizionario italiano dell'uso*, ideato e diretto da Tullio De Mauro, 6 voll., Torino, UTET, 1999 (2^a ed. 8 voll., ivi, 2007), parzialmente online come *Il Nuovo De Mauro* sul sito <https://dizionario-internazionale.it/> (ultima consultazione: 10.10.2020).

- Guidi, Annarita (2012), *Il gioco di parole e le lingue: dalla semantica alla pragmatica*, Perugia, Guerra.
- Iacobini, Claudio (2010), *Conversione*, in Raffaele Simone (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, 2 voll., Roma, Istituto dell'Enciclopedia italiana, I, pp. 292-294 ([www.treccani.it/enciclopedia/conversione_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/conversione_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)), ultima consultazione: 10.10.2020).
- Lewis, Michael (1993), *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*, Hove, Language Teaching Publications.
- Lipka, Leonhard (1992), *An Outline of English Lexicology*, Tübingen, Niemeyer.
- Lyons, John (1968), *Introduction to Theoretical Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lyons, John (1977), *Semantics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lyons, John (1995), *Linguistic Semantics: An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Makni, Fawzi (2013), *Teaching Polysemous Words to Arab Learners: A Cognitive Linguistics Approach*, PhD thesis, University of the West of England (eprints.uwe.ac.uk/20032), ultima consultazione: 10.10.2020).
- Mason, Jana M. – Knisely, Elisabeth – Kendall, Janet (1978), *Effects of Polysemous Words on Sentence Comprehension*, Technical Report n. 85, Center for the Study of Reading, University of Illinois at Urbana-Champaign (poi in «Reading Research Quarterly», 15/1, 1979, pp. 49-65).
- Mazzocco, Michèle M. (1997), *Children's Interpretation of Homonyms: A Developmental Study*, in «Journal of Child Language», 24, pp. 441-467.
- Mollica, Anthony (2010), *Ludolinguistica e glottodidattica*, Perugia, Guerra.
- Nation, Paul (1990), *Teaching and Learning Vocabulary*, New York, Newbury House.
- Nation, Paul (2016), *Making and Using Word Lists for Language Learning and Testing*, Amsterdam, Benjamins.
- Nesi, Hilary (1999), *The Specification of Dictionary Reference Skills in Higher Education*, in Reinhard R. K. Hartmann (a cura di), *Dictionaries in Language Learning: Recommendations, National Reports and Thematic Reports from the TNP Sub-Project 9: Dictionaries*, Berlin, Freie Universität, pp. 53-67.
- Oliveira, Ana F. – Miranda, Félix B. – Siqueira, Maity (2013), *O tratamento da polissemia e da homonímia nos learner's dictionaries: subsídios da se-*

- mântica cognitiva para a disposição das acepções*, in «Alfa», 57/1, pp. 163-197.
- Parent, Kevin (2009), *Polysemy: A Second Language Pedagogical Concern*, PhD thesis, Wellington, Victoria University of Wellington (researcharchive.vuw.ac.nz/xmlui/handle/10063/970, ultima consultazione: 10.10.2020).
- Peters, Ann M. – Zaidel, Eran (1980), *The Acquisition of Homonymy*, in «Cognition», 8/2, pp. 187-207.
- Prada, Massimo (2013), *Non solo parole. Per una didattica del lessico nelle scuole secondarie di secondo grado*, in «Italiano LinguaDue», 5/1 (riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3226, ultima consultazione: 29.11.2020).
- Richards, Jack C. (1976), *The Role of Vocabulary Teaching*, in «TESOL Quarterly», 10/1, pp. 77-89.
- Rundell, Michael (2012), *'It Works in Practice but Will it Work in Theory?' The Uneasy Relationship Between Lexicography and Matters Theoretical*, in Ruth V. Fjeld – Julie M. Torjusen (a cura di), *Proceedings of the 15th EURALEX Congress*, Oslo, University of Oslo, pp. 47-92.
- Sabatini Coletti = Francesco Sabatini – Vittorio Coletti, *il Sabatini Coletti. Dizionario di italiano*, Milano, Rizzoli Larousse, 1a ed. 1997 (edizione online 2018 sul sito dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/, ultima consultazione: 10.10.2020).
- Treccani = *Nuovo vocabolario Treccani*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia italiana, www.treccani.it/vocabolario/ (ultima consultazione: 10.10.2020).
- Tuggy, David (1993), *Ambiguity, Polysemy, and Vagueness*, in «Cognitive Linguistics», 4/3, pp. 273-290.
- Ullmann, Stephen (1957), *The Principles of Semantics*, Oxford, Blackwell.
- Ullmann, Stephen (1962), *Semantics. An Introduction to the Science of Meaning*, Oxford, Blackwell.
- Weinreich, Uriel (1966), *Explorations in Semantic Theory*, in Thomas S. Sebeok (a cura di), *Current Trends in Linguistics III: Theoretical Foundations*, The Hague, Mouton, pp. 395-477.
- Yuill, Nicola (1998), *Reading and Riddling: The Role of Riddle Appreciation in Understanding and Improving Poor Text Comprehension in Children*, in «Cahiers de Psychologie Cognitive», 17/2, pp. 313-342.
- Zingarelli = *lo Zingarelli 2021. Vocabolario della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli.

- Zipke, Marcy (2008), *Teaching Metalinguistic Awareness and Reading Comprehension with Riddles*, in «The Reading Teacher», 62/2, pp. 128-137.
- Zipke, Marcy (2011), *First Graders Receive Instruction in Homonym Detection and Meaning Articulation: The Effect of Explicit Metalinguistic Awareness Practice on Beginning Readers*, in «Reading Psychology», 32, pp. 349-371.
- Zipke, Marcy – Ehri, Linnea C. – Cairns, Helen (2009), *Using Semantic Ambiguity Instruction to Improve Third Graders' Metalinguistic Awareness and Reading Comprehension: An Experimental Study*, in «Reading Research Quarterly», 44/3, pp. 300-321.
- Zuccherini, Nicola (2018), *L'ora di lessico. Dall'indagine sulle competenze degli studenti al curricolo delle parole*, in «Italiano LinguaDue», 10/2, pp. 167-184 (riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11291, ultima consultazione: 29.11.2020).
- Zuccherini, Nicola (2020), *Quante parole conosci? Attività e test per imparare il lessico italiano*, Bologna, Edizioni La Linea.
-

Tra le righe delle grammatiche: il sessismo linguistico nei libri di testo

CHIARA URRU

Between the lines of grammars: sexism in textbooks

This paper aims to find and analyse gender stereotypes and traces of linguistic sexism in textbooks. It starts with a review of studies and institutional efforts concerned with this topic, which has gained some remarkable popularity in recent years; it continues with the description of the corpus and the data under scrutiny, the description of data collection methodology and the illustration of the way data are analysed and commented.

Il contributo si propone di rintracciare e analizzare gli stereotipi di genere e le tracce di sessismo linguistico nei libri di testo. Inizialmente si illustrano gli studi e le iniziative istituzionali sul tema, che in anni recenti ha ottenuto una notevole popolarità; in seguito si definiscono il corpus e i dati in esame, si esplicita il metodo di raccolta dei dati e si illustra il funzionamento dello strumento messo a punto per analizzare e commentare i dati raccolti.

CHIARA URRU (chiara.urr@studio.unibo.it) è laureata in Italianistica, Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche all'Università di Bologna con una tesi dedicata al sessismo linguistico nelle grammatiche scolastiche. È attualmente assegnista di ricerca junior all'Università di Modena e Reggio Emilia con un progetto di ricerca sul linguaggio di genere e la comunicazione pubblica digitale in prospettiva linguistica europea. Collabora inoltre con la casa editrice Zanichelli di Bologna per il monitoraggio degli stereotipi sessisti nei libri di testo.

1. Introduzione

Se l'Italia si era dimostrata all'avanguardia nel campo delle iniziative istituzionali di contrasto del sessismo linguistico con le *Raccomandazioni* di Alma Sabatini (1986)¹, solamente molto più tardi inizierà a guardare con attenzione ai libri scolastici e alla loro funzione modellizzante per una lingua e un immaginario liberi da stereotipi sessisti (cfr. Businaro 2011: 2-4). Sarà infatti con la nascita del Progetto POLiTe (Pari Opportunità nei Libri di Testo), nel 1998, che si affronterà la questione, cercando di recuperare lo svantaggio accumulato nel passato e di mettersi al passo con gli altri Paesi europei (cfr. Giusti 2009: 92-93). Raccogliendo le sollecitazioni della Conferenza mondiale di Pechino del 1995 e chiamando a uno sforzo comune tutti i protagonisti della produzione, comunicazione e trasmissione culturale (autori, editori e docenti), il progetto intende riqualificare i materiali didattici impegnandosi a garantire un trattamento equilibrato dell'immagine di donne e uomini fornita nei libri scolastici. Affinché la prospettiva di genere divenisse un criterio orientativo nella stesura dei libri di testo, il Progetto POLiTe ha elaborato un Codice di autoregolamentazione degli editori, che è stato adottato da tutti gli editori italiani associati all'AIE (Associazione Italiana Editori). La pubblicazione dei primi libri di testo contrassegnati dal marchio POLiTe, a partire dal 2001, aveva rappresentato un risultato significativo. Col tempo, tuttavia, questo strumento di autoregolamentazione ha finito col diventare silente, e gli obiettivi sembrano ancora oggi disattesi (cfr. Priulla 2013: 8-9).

A dieci anni dalla nascita del progetto, Irene Biemmi, ricercatrice nell'ambito della pedagogia di genere e delle pari opportunità all'Università di Firenze, è riuscita a sollevare nuovamente il dibattito con la pubblicazione del libro *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari* (Biemmi 2010). Biemmi analizza un campione di libri di testo per la scuola elementare editi agli inizi del 2000, con l'idea di verificare gli esiti del progetto POLiTe. Purtroppo, il lavoro meritorio e approfondito svolto da Irene Biemmi prima, proseguito da Cristiano Corsini e Irene Scierri poi (2016) e ripreso ancor più recentemente da uno studio condotto da Mariagrazia Pizzolato (in Ondelli 2020: 15-48), ci restituisce un panorama dei libri di testo per la scuola primaria decisamente avvilente. La rappresentazione dei generi non solo non è migliorata, ma addirittura sarebbe leggermente peggiorata (cfr. Corsini, Scierri 2016): i protagonisti maschili sono numericamente quasi il doppio rispetto a quelli femminili; le tipologie professionali sono 92 per gli uomini, contro 13 per le donne – queste ultime riconducibili perlopiù ai lavori

¹ La diffusione delle *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana* si è avuta l'anno successivo, come parte dell'opera di Sabatini 1987. Per approfondimenti sul dibattito recente intorno al sessismo linguistico cfr. Bazzanella 2010; Capecci 2018; Dragotto 2012; Fusco 2012; Luraghi, Olita 2006; Marazzini, Zarra 2017; Priulla 2014 e 2020; Robustelli 2016a, 2016b e 2018; Sapegno 2010.

educativi e di cura –; i bambini maschi hanno un’ampia possibilità di scelta dei giochi (videogame, costruzioni, treno elettrico, biglie ecc.), mentre per le bambine giocare con le bambole è ancora l’attività prevalente. E, ancora, tra le attività preferite dai maschi troviamo «andare in bicicletta e suonare uno strumento musicale», mentre quelle preferite dalle femmine risultano essere «raccontare storie e cucire/ricamare»².

In questo clima di rinnovato interesse verso l’argomento, non stupisce che il dibattito sul sessismo linguistico nei libri di testo, sollevato inizialmente soltanto da studiosi o docenti in materia, abbia avuto una certa risonanza anche tra le persone comuni: piuttosto che gli alunni e le alunne, sono spesso genitori e baby-sitter a notare qualche “stonatura” nei libri e a segnalarla via social. È questo il caso di recenti polemiche che denunciano la presenza di immagini ancora fortemente stereotipate: in un testo per la scuola primaria la mamma «cucina» e «stira» mentre il papà «lavora» e «legge»³; in un altro è ancora una volta la mamma a lavare i piatti, mentre il papà legge beatamente sul tablet⁴. Infine, in un libro di grammatica italiana per stranieri, alla domanda «Angelica litiga spesso con il marito. Al posto suo Sonia...» vengono date le opzioni: «passare più tempo in cucina»; «vestirsi più sexy»; «rispondere sempre di sì»; «essere più sottomessa»; «preparargli il caffè la mattina»; «lasciarlo più libero»⁵.

Lo scatenarsi di polemiche come queste e la nascita di specifiche iniziative istituzionali di promozione della parità di genere – si vedano il *Documento di indirizzo sulla diversità di genere* (MIUR 2011)⁶, le *Linee Guida Nazionali Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione* (MIUR 2015) – da un lato ci dà la cifra di quanto in Italia le cose stiano cambiando e dell’attenzione positiva rivolta al sessismo linguistico; dall’altro, la necessità di questo tipo di progetti e iniziative diventa una spia di allarme che ci segnala quanto ancora sia lunga la strada da percorrere. Analizzando più a fondo il problema, ci si è resi conto che, eccezion fatta per qualche progetto interno alle singole case editrici⁷, ad

² <http://temi.repubblica.it/micromega-online/il-sessismo-nei-libri-delle-elementari/> (ultima consultazione: 10.01.2021).

³ https://www.corriere.it/cronache/19_febbraio_26/mamma-stira-cucina-papa-lavora-l-esercizio-verbi-libro-scuola-scatena-polemica-afd9f06e-39d4-11e9-a27a-3688e449a463.shtml?refresh_ce-cp (ultima consultazione: 10.01.2021).

⁴ https://www.adnkronos.com/fatti/cronaca/2019/04/05/papa-sul-tablet-mamma-lava-piatti-libro-per-bimbi-caso_P3EGAEa72qzbZZ6S6G2J0J.html?refresh_ce (ultima consultazione: 10.01.2021).

⁵ https://www.repubblica.it/cronaca/2019/09/23/news/test_sessista_sul_libro_di_italiano_l_editore_scusate_era_ironia_sullo_stereotipo_di_genere_-236747296/ (ultima consultazione: 10.01.2021).

⁶ Questo documento è stato fortemente osteggiato da gruppi ultracattolici, e da alcune frange dell’estrema destra italiana, oppositori della diffusione della cosiddetta *ideologia gender*.

⁷ È questo il caso di *Obiettivo parità* (2018), nato dalla collaborazione di Irene Biemmi con la casa editrice Erickson.

oggi non esistono linee guida ufficiali che richiamino l'attenzione, nella fase di produzione-redazione di un testo scolastico, sui temi legati al genere; né è possibile pensare che temi così delicati possano essere affidati alla "sensibilità" degli autori e redattori di una casa editrice.

La finalità della ricerca di cui qui si dà conto è quella di illustrare come, attraverso la creazione di uno specifico strumento di lavoro costruito *ad hoc*, si possa effettivamente valutare il grado di sessismo all'interno dei libri di testo, facendo riferimento a parametri specifici.

2. Il corpus dei testi

Lo strumento è stato creato nel corso di un progetto più ampio per una tesi di laurea (Urru 2018/2019) e "tarato" su un corpus di grammatiche scolastiche dell'italiano: libri che – ben oltre le pagine dedicate alla categoria del genere nella morfologia della nostra lingua – spesso riproducono, attraverso le immagini e gli esempi presentati, stereotipi e formulazioni sessiste di vario tipo. L'analisi ha interessato cinque grammatiche destinate al biennio delle scuole superiori, pubblicate dal gruppo autoriale composto da Beatrice Panebianco e collaboratori per la casa editrice Zanichelli. Si è scelto di fare uno studio in diacronia, partendo dalle grammatiche di più recente pubblicazione (2019) per poi risalire indietro, ampliando il periodo di osservazione fino agli inizi del 2002, allo scopo di indagare gli effetti del progetto POLiTe sia a breve che a lungo termine.

All'interno dei testi scelti, è stato analizzato un campione di brani facente parte della stessa sezione, ovvero quella dedicata alle parti variabili del discorso (nome, articolo, aggettivo, verbo, pronomi). In particolare, sono state oggetto di analisi le frasi esempio inserite nella sezione di spiegazione della teoria e le vignette illustrative.

I testi esaminati sono i seguenti:

1. Beatrice Panebianco, Cecilia Pisoni, *Le regole e l'immaginazione*, 2002.
2. B. Panebianco, C. Pisoni, Loretta Reggiani, Antonella Varani, Maria Rosa Benelli, *Doppio slalom*, 2004.
3. B. Panebianco, C. Pisoni, L. Reggiani, *Le regole e l'immaginazione*, 2^a ed., 2007.
4. B. Panebianco, C. Pisoni, L. Reggiani, Mario Gineprini, *Grammabilità*, 2012.
5. B. Panebianco, C. Pisoni, L. Reggiani, *Con le parole giuste* (2^a ed. di *Grammabilità*), 2019.

3. La raccolta dati

Le categorie di dati da rilevare e analizzare sono state pensate e individuate facendo riferimento ai criteri suggeriti all'interno del Vademecum del progetto POLiTe, alla voce *Caratteristiche auspicabili di un libro scolastico attento all'identità di genere*⁸. A ognuna delle caratteristiche auspicabili è stato associato un particolare criterio di verifica, in modo che esse potessero essere misurabili in maniera tangibile nel contesto specifico di una grammatica:

LINEE GUIDA POLITE	CRITERI DI VERIFICA
Evitare il sessismo e gli stereotipi di genere	Rappresentazioni stereotipate di donne e uomini Ruoli parentali e/o professionali di uomini e donne espressamente dichiarati nel testo
Fornire rappresentazioni equilibrate delle differenze	Frequenza di rappresentazione di uomini e donne Numero di uomini e di donne di fama citati negli esempi
Promuovere la formazione a una cultura della differenza di genere	Numero di autrici e di autori dei testi citati Sesso dei protagonisti di tali brani
Ripensare il linguaggio	Percentuale dei nomi propri di uomini e donne Frequenza di utilizzo del maschile non marcato Ruoli di prestigio declinati al maschile e al femminile
Aggiornare e adeguare la scelta delle illustrazioni	Percentuale delle immagini raffiguranti uomini e/o donne Ruoli parentali e/o professionali illustrati Stereotipi di genere rappresentati

Tabella 1: Scelta analitica dei criteri misurabili all'interno del testo

⁸ Con questo documento, le case editrici hanno cercato di individuare analiticamente le esigenze a cui i libri di testo dovrebbero rispondere, e quindi le specifiche attenzioni che gli autori dovrebbero avere nella stesura dei testi.

La raccolta dati è stata effettuata con l'ausilio di un foglio di calcolo Excel, in modo da poter rappresentare poi in grafico i risultati ottenuti per ogni libro di testo preso in esame. Per quanto riguarda i risultati, si mostra a titolo esemplificativo un campione dei dati raccolti, relativi al libro di testo più recente; si è scelto di rappresentare con un grafico a torta il numero totale di rappresentazioni di uomini e donne (fig. 1) e con un istogramma le percentuali relative al maschile e al femminile di ogni indicatore misurato (fig. 2). Lo stesso tipo di grafici è stato creato per le illustrazioni, il cui studio è stato gestito parallelamente a quello relativo al testo delle frasi, al fine di poter osservare separatamente i dati relativi al canale testuale e quelli relativi al canale iconografico. Solamente nella fase finale i due punteggi sono stati sommati, in modo da attribuire un punteggio complessivo, per testi e immagini insieme, al grado di sessismo di ogni libro di testo. I dati raccolti per ogni singolo manuale sono stati poi oggetto di una comparazione tra i diversi parametri misurati. È stato infatti possibile valutare l'andamento in diacronia di ciascun indicatore individuato, di cui qui riportiamo un esempio particolarmente significativo, quello delle personalità di fama (fig. 3).

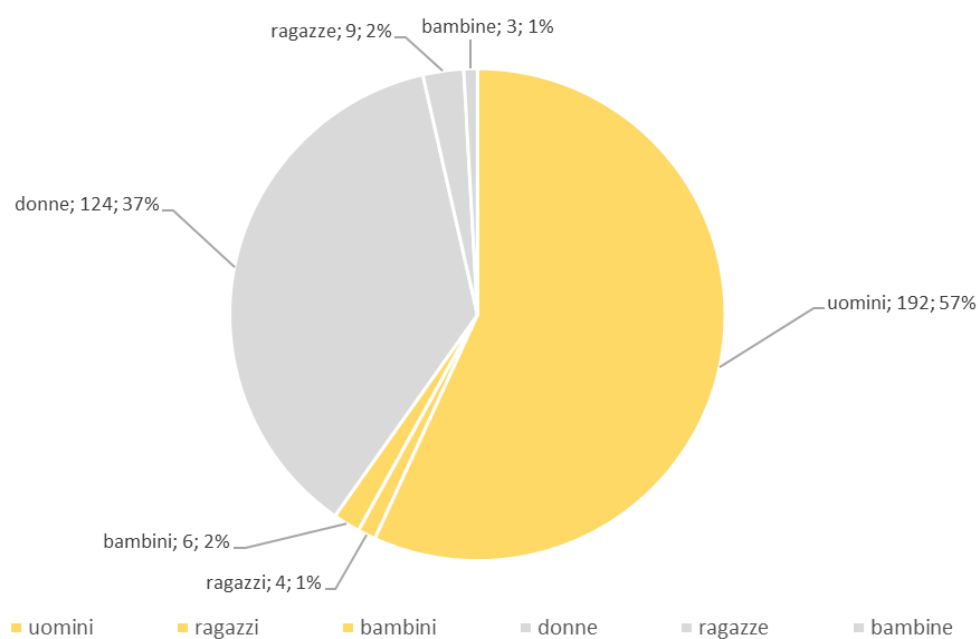


Figura 1: Numero uomini e numero donne totale del libro di testo *Con le parole giuste*, 2019

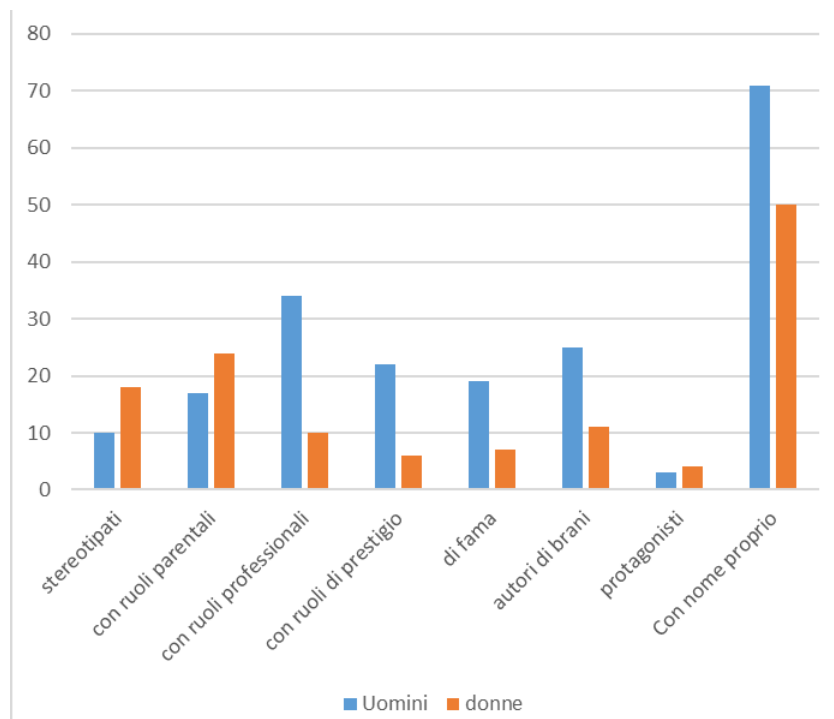


Figura 2: Indicatori dati sesso maschile e femminile del libro di testo *Con le parole giuste*, 2019

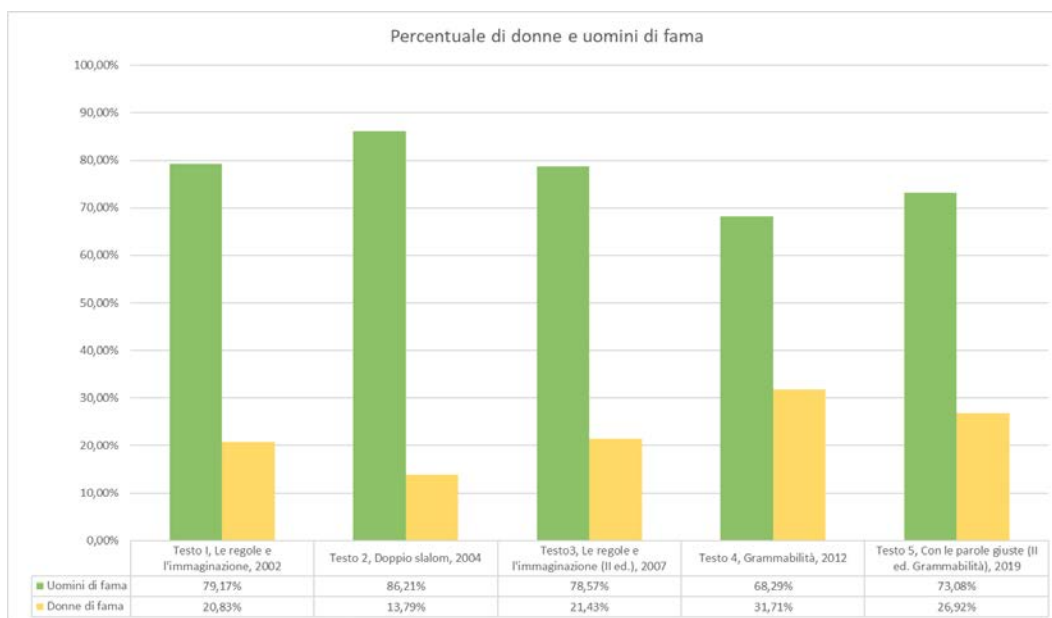


Figura 3: Confronto in diacronia dell'indicatore relativo al numero di uomini e donne di fama

3.1. Alcune precisazioni di metodo

In alcuni casi la raccolta dati ha domandato uno sforzo interpretativo particolare affinché i risultati non risultassero sbilanciati o falsati.

a) Nota sui paragrafi dedicati al genere grammaticale

Il genere in italiano è marcato sui nomi - che hanno genere intrinseco e forme parallele al maschile e al femminile nel caso di nomi di animati sessualmente connotati - e sulle parti nominali del discorso che devono accordarsi col nome (De Santis, Prandi 2020: 123-125). I paragrafi che affrontano il tema delle forme maschile e femminile di sostantivi, aggettivi, pronomi e articoli sono stati perlopiù esclusi dal conteggio relativo al numero totale di presenze maschili e femminili e al numero di uomini e donne di fama presenti all'interno del testo. Questo perché nell'affrontare le forme maschile e femminile marcate su nomi e su parole che al nome si accordano per genere, la parità di rappresentazione dei due sessi, pur volendo, non può essere disattesa. Tuttavia, in alcuni casi sono stati considerati all'interno del conteggio alcuni termini, quando si sia resa evidente una preferenza – casuale o meno – per la rappresentazione dell'uno o dell'altro sesso (per esempio la parola *bambina* in fig. 4).

Classi	Genere	Singolare	Plurale	
-a	femm.	<i>vel-a, bambin-a</i>	-e	<i>vel-e, bambin-e</i>
	masch.	<i>problem-a</i>	-i	<i>problem-i</i>
-ca / -ga	femm.	<i>barc-a / botteg-a</i>	-che / -ghe	<i>bar-che / botte-ghe</i>
	masch.	<i>duc-a / colleg-a</i>	-chi / -ghi	<i>du-chi / colle-ghi</i>

Figura 4: Particolarità dei nomi maschili e femminili in -a. Con le parole giuste, 2019: 155

b) Nota sui capitoli dedicati agli aggettivi

È stato ritenuto opportuno escludere dal conteggio delle rappresentazioni maschili anche tutti gli aggettivi che, per tradizione lessicografica, vengono flessi solamente al maschile nella forma del lemma (fig. 5). Sebbene la pratica di presentare la forma al maschile come sola e unica norma su cui modellare le altre sia senza dubbio un retaggio sessista della nostra tradizione grammaticale, la natura di questo specifico problema non può certamente essere risolta con un mero conteggio di presenze / assenze: in questa sede procedere a tale computo avrebbe rischiato di falsare i risultati finali, che dovrebbero invece mettere in luce la presenza effettiva di uomini e donne nelle parti del testo in cui la scelta tra i due generi è contemplata.

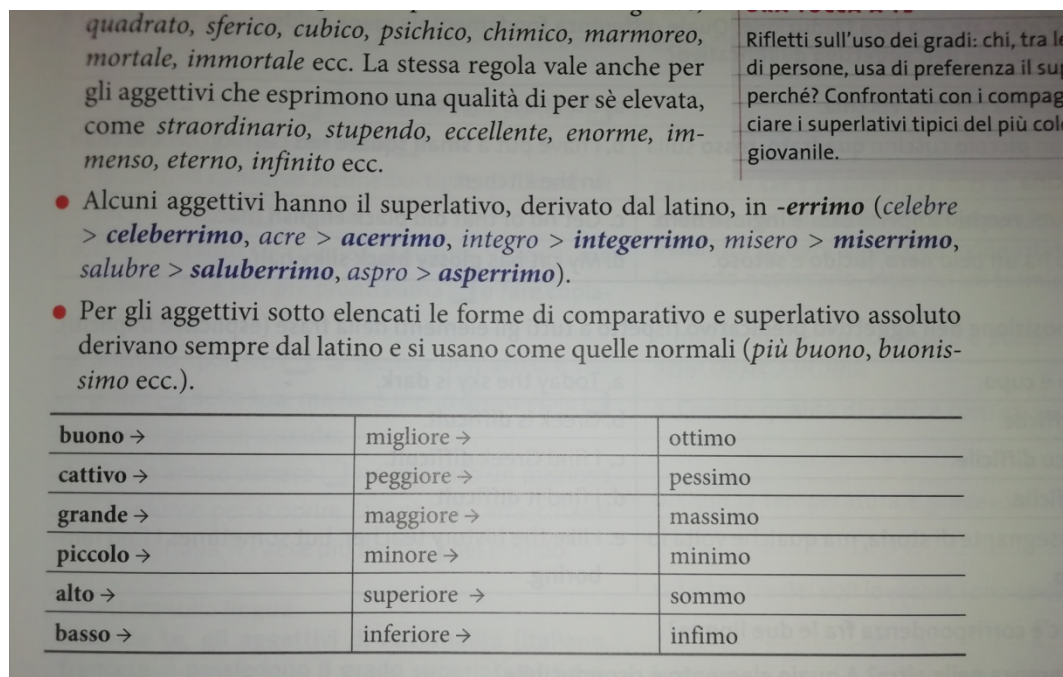


Figura 5: Casi particolari. *Grammaticabilità*, 2012, p. 125

c) Nota dedicata al rilevamento del maschile non marcato

Infine, per quanto riguarda l'utilizzo del maschile non marcato, è da chiarire che sono stati conteggiati non solo i casi canonici in cui il maschile è stato utilizzato per includere soggetti di ambo i sessi (es. *Carlo e Giovanna sono andati al cinema*) o per riferirsi in maniera più ampia a un'intera categoria di persone (es. *I giornalisti devono rispettare la verità dei fatti*): rientrano nella statistica anche tutti i casi in cui le forme maschili sono state utilizzate in presenza di un soggetto dal sesso non specificato (es. *Siamo andati tutti insieme al parco*). Sono stati invece esclusi dal conteggio dei maschili non marcati – e debitamente considerati in quello delle presenze maschili – alcuni casi estremi, in cui i soggetti delle scene descritte, avendo un carattere intrinseco fortemente stereotipato, rendevano intuibile che ci si riferisse al solo sesso maschile (es. *I tifosi erano tutti minorenni e armati fino ai denti*).

d) Nota dedicata all'analisi delle illustrazioni

Per l'analisi delle illustrazioni sono stati raccolti dei dati in parte differenti: sono state conteggiate le presenze maschili e femminili, l'eventuale presenza di stereotipi, l'ambientazione (al chiuso / all'aperto) della scena e, se chiaramente presente, il ruolo professionale o parentale dei soggetti.

4. La costruzione della tabella delle correlazioni

Dal momento in cui il rapporto tra i criteri individuati e le caratteristiche auspicabili non è univoco, ma ognuno dei criteri individuati per misurare ciascuna caratteristica può essere utilizzato in maniera valida anche per misurare le altre, si è deciso di stabilire dei precisi rapporti di interazione tra i primi e le seconde attraverso la costruzione di una griglia valutativa, la tabella delle correlazioni (tab. 2). Ciò ha consentito poi, nel momento finale di analisi dei dati, di tener conto non solamente dei risultati statistici (es. numero di donne e numero di uomini), ma anche della maggiore o minore rilevanza di ciascun tipo di dato rispetto agli altri, nell'ottica di una valutazione più completa dei libri di testo che si vogliono prendere in esame.

	Peso	rappresentazioni stereotipate	ruolo parentale/professionale	n° rappresentazioni	n° uomini/donne di fama	n° autori/trici di brani	secco protagonisti	utilizzo maschile non marcato	ruoli di prestigio	nome proprio		
A) Evitare stereotipi di genere	5	9	9	3	3	1	3	1	9	1	195	← 1
B) Fornire rappresentazioni equilibrate delle differenze	3	9	9	3	9	1	9	1	9	1	153	← 2
C) Promuovere la formazione a una cultura di genere	1	3	1	1	9	9	1	0	9	1	34	
D) Ripensare il linguaggio	4	1	1	0	0	0	0	9	9	3	92	
E) Adeguare la scelta delle illustrazioni	5	9	9	3	3	0	3	0	3	0	150	← 3
		124	122	40	162	17	58	44	132	21		

↑ 3
↑ 4
↑ 1
↑ 2

Tabella 2: Tabella delle correlazioni

All'interno della tabella delle correlazioni le righe indicano le caratteristiche auspicabili, mentre le colonne descrivono i criteri valutativi. Per quanto riguarda le prime, a ognuna di esse è stato attribuito un peso da 1 a 5, che stabilisce una stima del livello di rilevanza che ciascuna caratteristica ricopre nell'ambito specifico del corpus selezionato. Per quanto riguarda il peso delle correlazioni esistenti tra caratteristiche auspicabili e criteri valutativi adottati, il peso assegnato corrisponde alla seguente legenda:

- 9 = ALTO livello di correlazione tra riga e colonna
- 3 = MEDIO livello di correlazione tra riga e colonna
- 1 = BASSO livello di correlazione tra riga e colonna
- 0 = NULLO livello di correlazione tra riga e colonna

Lo scarto di 6 punti che intercorre tra il livello medio (3 punti) e quello alto (9 punti) è stato pensato appositamente per far emergere in modo inequivocabile le correlazioni più forti.

Assegnare dei punteggi di questo tipo ha consentito da un lato di stabilire un ordine di importanza tra le caratteristiche che un libro di grammatica attento all'identità di genere dovrebbe avere; dall'altro di individuare gli indici più "pericolosi", quelli cioè che fanno sì che un testo di grammatica sia percepito come più o meno sessista e discriminatorio da parte delle lettrici e dei lettori.

Per quanto riguarda l'ordine di importanza delle caratteristiche auspicabili, sono stati ottenuti i seguenti risultati:

- I. evitare stereotipi di genere
- II. fornire rappresentazioni equilibrate delle differenze
- III. adeguare la scelta delle illustrazioni
- IV. ripensare il linguaggio
- V. promuovere la formazione a una cultura di genere

Per quanto riguarda invece la potenza dell'impatto sui lettori dei vari indicatori misurati i risultati sono i seguenti:

- I. Numero uomini e donne di fama
- II. Ruoli di prestigio
- III. Rappresentazioni stereotipate
- IV. Ruolo parentale e/o professionale
- V. Sesso protagonisti
- VI. Utilizzo maschile non marcato
- VII. Numero rappresentazioni
- VIII. Nome proprio
- IX. Numero autori / autrici di brani

Proviamo a fornire una breve spiegazione. Secondo la classifica ottenuta, nello specifico contesto di un libro di testo di grammatica destinato al biennio delle scuole superiori, le personalità di fama (I) e le persone che ricoprono un ruolo di prestigio (II) avrebbero un impatto molto forte su chi legge: da un lato perché sono figure spesso utilizzate nelle frasi esempio, dall'altro perché i lettori e le lettrici (adolescenti di quattordici/quindici anni) sono in una fascia d'età in cui è facile subire il fascino delle personalità di fama e ricercare, anche inconsciamente, figure di riferimento cui ispirarsi per lo sviluppo della propria personalità adulta. Forte impatto avrebbero anche le rappresentazioni stereotipate (III) del tipo *La mamma lava i piatti e il papà legge il giornale* e il ruolo professionale o parentale che i personaggi ricoprono (IV), caratteristiche che proprio in età adolescente cominciano a essere notate e interiorizzate. Non stupisce che il punteggio ottenuto da questi due indicatori sia quasi identico (122 per III, 124 per IV) poiché il ruolo professionale o parentale spesso contribuisce ed è direttamente collegato alla costruzione di stereotipi di genere. Molto meno influenti invece: il sesso dei protagonisti (V),

poiché non trattandosi di un libro di narrativa essi non svolgono un ruolo effettivo da protagonisti dell'intero testo, ma al massimo di un piccolo brano; l'utilizzo del maschile non marcato (VI), utilizzo proprio della lingua italiana e la cui presenza in un libro di grammatica, dunque, non stupisce chi legge; il numero di rappresentazioni al femminile e al maschile (VII) poiché, a meno che non si faccia un conteggio apposito, è un elemento impossibile da cogliere durante la lettura. Infine, influenza quasi nulla avrebbero il nome proprio (VIII), poiché il suo utilizzo o meno dipende anche dall'argomento che si sta trattando in grammatica, e il sesso dell'autore di un brano (IX), generalmente scritto tra parentesi, in un carattere più piccolo e quasi mai oggetto di attenzione da parte degli studenti.

Come già anticipato, lo scopo primario dell'attribuzione di determinati punteggi per ogni singolo indicatore è proprio quello di poter effettuare un'analisi che tenga conto non soltanto del mero dato numerico, ma anche della significatività dei dati raccolti. Se in un libro di testo il numero di autori fosse nettamente in maggioranza rispetto al numero di autrici, ciò inficerebbe la sua valutazione complessiva sicuramente meno rispetto invece a quanto potrebbe farlo la presenza anche solamente di poche rappresentazioni stereotipate.

Chiaramente, i punteggi assegnati nella tabella delle correlazioni non hanno la pretesa di dichiararsi assoluti, ma sono stati pensati e stabiliti, ancora una volta, nell'ottica della specificità del corpus analizzato, cioè quello di grammatiche per il biennio della scuola secondaria di II grado.

5. L'analisi dei dati

Considerando da una parte i valori attribuiti alle caratteristiche auspicabili di un testo attento alle identità di genere, dall'altra quelli attribuiti a ogni singolo indicatore scelto per la raccolta dei dati, è stato possibile assegnare un punteggio al sessismo di ogni testo analizzato e stilare poi una sorta di classifica dei testi, dal più sessista al meno sessista. La classifica è stata poi illustrata con un grafico ricavato rovesciando i punteggi ottenuti, per restituire in modo più immediato da un punto di vista visivo la classifica ottenuta: il testo migliore sarà così quello corrispondente alla colonna più alta, mentre quello peggiore sarà rappresentato dalla colonna più bassa (fig. 6).

Per poter procedere con l'analisi qualitativa dei dati raccolti sono stati effettuati diversi passaggi: il primo è consistito nel trasformare i valori ottenuti in percentuale, al fine di evitare una discrepanza troppo elevata nel confronto tra i diversi dati raccolti per ogni singolo testo: dato che non tutte le grammatiche analizzate hanno lo stesso numero di rappresentazioni maschili e femminili, un semplice conteggio numerico non avrebbe reso giustizia alla

situazione osservata in un'ottica comparativa di tipo qualitativo e non soltanto quantitativo.

È stato quindi calcolato il gap tra rappresentazioni maschili e femminili (questo nel caso delle colonne relative a: ruolo parentale / professionale; ruoli di prestigio; numero uomini e donne di fama; numero autori e autrici di brani; sesso protagonisti; nome proprio; numero totale di rappresentazioni) e, in soli due casi, il numero percentuale rispetto al totale delle rappresentazioni (ciò per quanto riguarda le due colonne relative al maschile non marcato e alle rappresentazioni stereotipate). I risultati ottenuti sono stati poi moltiplicati per il peso di ogni colonna già calcolato all'interno della tabella delle correlazioni (tab. 2).

Es. calcolo del gap:

$$\text{Pesocolonna}^{\circ} \text{rappresentazioni} \times (n^{\circ}\% \text{maschi} - n^{\circ}\% \text{femmine})$$

Es. calcolo percentuale:

$$\text{Pesocolonna}^{\circ} \text{rappresentazione stereotipate} \times \left(\frac{n^{\circ} \text{stereotipi maschili}}{n^{\circ} \text{maschi}} - \frac{n^{\circ} \text{stereotipi femminili}}{n^{\circ} \text{femmine}} \right)$$

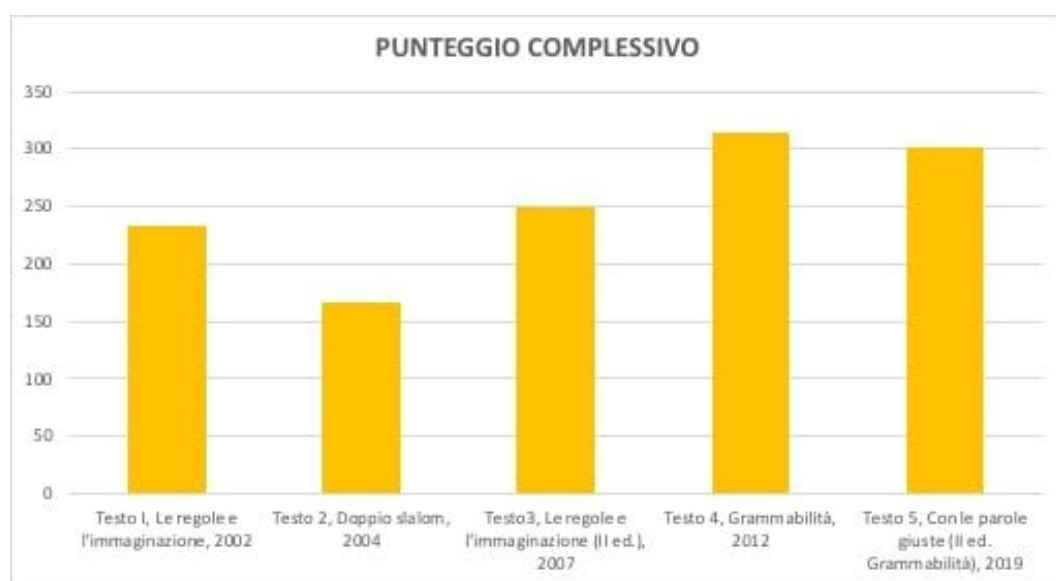


Figura 6: Curva andamento del "sessismo" nei libri di testo analizzati

Secondo i risultati finali ottenuti, il testo migliore da un punto di vista di attenzione all'identità di genere è *Grammabilità* (2012); al secondo posto, senza troppo distacco, *Con le parole giuste* (2019), seconda edizione di *Grammabilità*; al terzo posto si colloca invece la seconda edizione di *Le regole e l'immaginazione* (2007), immediatamente seguito dalla sua prima edizione;

ultimo in classifica è *Doppio Slalom* (2004), il quale risulta essere notevolmente più in basso rispetto agli altri testi. Per quanto riguarda i due libri di cui sono state analizzate entrambe le edizioni (*Le regole e l'immaginazione* I e II, *Grammabilità* e *Con le parole giuste*) possiamo dire che gli standard mantenuti sono abbastanza simili sia nella prima che nella seconda edizione di entrambi i testi, con un netto miglioramento nei risultati di attenzione alla parità di genere per la seconda e più recente coppia di libri. Ciò potrebbe essere dovuto al fatto che sono stati entrambi pubblicati dopo il 2010, anno in cui la polemica sul sessismo nei libri scolastici si è riaccesa grazie alla risonanza avuta dalle ricerche citate di Irene Biemmi.

6. Conclusioni

Per quanto la sensibilità personale possa essere un valido aiuto nella costruzione di un libro di testo, un tema sensibile e al centro del dibattito come quello legato all'identità di genere meriterebbe di essere affrontato con criteri oggettivi e unitari. Se in questo studio si è fatto riferimento a una griglia che aiutasse a valutare i manuali a posteriori – e quindi prestando attenzione al punto di vista del fruitore del testo –, questa stessa griglia potrebbe essere ritenuta un valido strumento anche nella fase di analisi a priori, e cioè come linee guida cui fare riferimento in fase di produzione dei testi futuri.

Ovviamente, gli indicatori di valutazione (le colonne) proposti in questa ricerca sono stati costruiti in funzione del corpus di testi, ma potrebbero facilmente adattarsi (eventualmente con modifiche) ad altri tipi di testo.

A tal proposito, trascorsi ormai quasi vent'anni dalla pubblicazione del Codice di autoregolamentazione del progetto POLiTe, sarebbe opportuno trasformare quello che era stato un coraggioso – ma allo stesso tempo timido e non troppo chiaro – tentativo di suggerire alcune caratteristiche auspicabili, in una presa di posizione più forte e chiara, caratterizzata da un maggior rigore e tradotta in linee guida facilmente applicabili, sulle orme magari delle Linee Guida del MIUR del 2018.

Uno strumento come la tabella delle correlazioni utilizzata in questo studio, per la sua natura versatile, potrebbe trovare applicazione come strumento affidabile per valutare il grado di sessismo nei libri di testo e rispondere all'esigenza – purtroppo ancora attuale – di avere sul mercato dei manuali scolastici attenti e rispettosi dell'identità di genere.

Riferimenti bibliografici

- Bazzanella, Carla (2010), *Genere e lingua*, in Raffaele Simone (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana.
- Biemmi, Irene (2010), *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- Businaro, Chiara (2011), *Buone prassi per la creazione di materiali didattici non sessisti: il caso di Nove Passi*, in «Quaderni del CIRSIL», 10, p. 2-4.
- Capecchi, Saveria (2018), *La comunicazione di genere. Prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci.
- Corsini, Cristiano – Scierri, Irene M.D. (2016), *Differenze di genere nell'editoria scolastica. Indagine empirica sui sussidiari dei linguaggi per la scuola primaria*, Roma, Nuova Cultura.
- De Santis, Cristiana – Prandi, Michele (2020), *Grammatica italiana essenziale e ragionata*, Milano, UTET.
- Dragotto, Francesca (2012), *Grammatica e sessismo. Questione di dati?*, Roma, Universitalia.
- Fusco, Fabiana (2012), *La lingua e il femminile nella lessicografia italiana*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- Giusti, Giuliana (2009), *Linguaggio e questioni di genere: alcune riflessioni introduttive*, in «Mi fai male...con le parole», Atti del Convegno 18-19-20 novembre 2008, Venezia, Cafoscarina, pp. 92-93.
- Luraghi, Silvia – Olita, Anna (2006), *Linguaggio e genere. Grammatica e uso*, Roma, Carocci.
- Marazzini, Claudio – Zarra, Giuseppe (2017), «Quasi una rivoluzione». *I femminili di professioni e cariche in Italia e all'estero*, Firenze, Accademia della Crusca.
- MIUR (2011), *Documento di indirizzo sulla diversità di genere*, http://www.ricercainternazionale.miur.it/media/2962/protocollo-miur-dpo_diffusione_cult_genere.pdf (ultima consultazione: 10.01.2021).
- MIUR (2015), *Linee guida nazionali. Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Comma16+finale.pdf/c1dd73b7-e8dc-4486-87d8-9969db64f01a?version=1.0> (ultima consultazione: 10.01.2021).
- Pizzolato, Mariagrazia (2020), *A scuola di sessismo? Un'analisi di alcuni libri di testo delle primarie*, in Stefano Ondelli (a cura di), *Le italiane e l'italiano: quattro studi su lingua e genere*, Trieste, EUT.

- Priulla, Graziella (2013), *C'è differenza. Identità di genere e linguaggi: storie, corpi, immagini e parole*, Milano, FrancoAngeli.
- Priulla, Graziella (2014), *Parole tossiche. Cronache di ordinario sessismo*, Cagliari, Settenove.
- Priulla, Graziella (2020), *Viaggio nel paese degli stereotipi*, Valverde, Villaggio Maori Edizioni.
- Robustelli, Cecilia (2016a), *Sindaco e sindaca. Il linguaggio di genere*, Firenze-Roma, Accademia della Crusca e La Repubblica.
- Robustelli, Cecilia (2016b), *Infermiera sì, ingegnera no?*, in Claudio Marazzini (a cura di), *I temi del mese (2012-2016)*, Firenze, Accademia della Crusca, pp. 11-13.
- Robustelli, Cecilia (2018), *Lingua italiana e questioni di genere. Riflessi linguistici di un mutamento socioculturale*, Roma, Aracne.
- Sabatini, Francesco (1987), *Il sessismo nella lingua italiana*, Roma, Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- Sapegno, Maria Serena (2010), *Che genere di lingua? Sessismo e potere discriminatorio delle parole*, Roma, Carocci.
- Urru, Chiara (2018/2019), *Sessismo e libri di testo. Analisi sociolinguistica di alcune grammatiche scolastiche*, tesi di laurea Magistrale, Corso di Laurea in Italianistica, Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna (relatrice prof.ssa Cristiana De Santis, correlatore prof. Matteo Viale).
-

Prova strutturata vs prova con svolgimento aperto: gli effetti sul rendimento degli studenti in Italiano

GIUSEPPINA LE ROSE E VERONICA RICCARDI*

Structured task vs open-ended task: effects on students' achievement in Italian language

Didactic practices, i.e. choices and actions taken intentionally to realize an educational goal, play a crucial role in students' learning achievement. The aim of the present contribution is to examine the effects of teaching practices, in particular written composition tasks and structured tests, on the score obtained by students at the end of lower secondary education at the Italian tests of INVALSI (school year 2016/2017). To this end, we proposed hierarchical regression models, by controlling for some of the relevant variables at the student and class level. The datasets used are those of the INVALSI National Surveys and the *Teacher Questionnaire* of the school year 2016/2017.

Le pratiche didattiche, intese come le scelte e le azioni attivate in modo intenzionale per la realizzazione di un fine educativo, svolgono un ruolo cruciale sui risultati di apprendimento raggiunti dagli studenti. L'obiettivo del contributo è studiare gli effetti delle pratiche didattiche, in particolare il componimento scritto e le prove strutturate, sul punteggio ottenuto dagli studenti al termine della scuola secondaria di I grado alle prove INVALSI di italiano (anno scolastico 2016/2017). A tal fine sono stati realizzati alcuni modelli di regressione gerarchica, controllando per alcune variabili rilevanti a livello di studente e di classe. I dataset utilizzati sono relativi alle rilevazioni nazionali INVALSI e al *Questionario Insegnante* dell'anno scolastico 2016/2017.

GIUSEPPINA LE ROSE (giuseppina.lerose@invalsi.it), psicologa, psicoterapeuta ed esperta in valutazione e counselling psicologico, attualmente lavora presso l'INVALSI. Ha svolto numerosi interventi di orientamento scolastico e professionale e collaborato alla predisposizione di test psico-attitudinali, cognitivi e di personalità.

VERONICA RICCARDI (veronica.riccardi@invalsi.it), dottore di ricerca in Pedagogia e Ricerca Sociale, attualmente lavora presso l'INVALSI. I suoi interessi di ricerca vertono principalmente sul campo di studi della pedagogia interculturale, dell'educazione degli adulti e della pedagogia sociale.

* Il contributo è frutto del lavoro comune delle due autrici. Giuseppina Le Rose ha curato in particolare la redazione dei §§ 3 e 4, Veronica Riccardi dei §§ 1, 2 e 5. Le opinioni espresse in questo lavoro sono attribuibili esclusivamente alle autrici e non impegnano in alcun modo la responsabilità dell'Istituto. Nel citarlo non è, pertanto, corretto attribuire le argomentazioni ivi espresse all'INVALSI o ai suoi vertici.

1. Introduzione

Che cosa avete fatto oggi a scuola? La professoressa ha interrogato? Oppure avete fatto un compito in classe? Queste sono le domande a cui, almeno fino al sopraggiungere dell'emergenza sanitaria da Covid-19, gli studenti italiani hanno dovuto rispondere al termine dell'orario scolastico, una volta tornati a casa. Si tratta di domande volte a sottolineare come le verifiche, scritte o orali, rappresentino un momento importante del processo di insegnamento / apprendimento e della vita scolastica in generale. Parte considerevole del proprio lavoro per gli insegnanti, compito da assolvere per gli alunni, indicatore di una buona riuscita scolastica per i genitori, la valutazione è probabilmente la protagonista più discussa del sistema scolastico italiano.

Il dibattito sulla valutazione, che ha origini ormai abbastanza datate, comprende una molteplicità di aspetti che a volte si pongono in alternativa: le funzioni della valutazione (sommativa, formativa, orientativa, regolativa, narrativa, ecc.); l'oggetto della valutazione (apprendimenti, comportamento, competenze); le fasi della valutazione (iniziale, in itinere, finale); gli strumenti della valutazione (prove strutturate, semistrutturate, non strutturate) (Petracca 2013). Senza entrare nel dibattito scientifico sull'argomento¹, in questa sede ci preme sottolineare come, fino a qualche decennio fa, la valutazione scolastica era essenzialmente considerata come il momento conclusivo di un processo che prevedeva tre fasi distinte: l'insegnamento del docente, l'apprendimento dell'alunno, il giudizio insindacabile, ma soggettivo, del docente sul livello di apprendimento conseguito dall'alunno. A questo tipo di valutazione si è andata man mano sommando una valutazione più oggettiva e centralizzata, basata sulla netta separazione tra chi valuta e chi è valutato, allo scopo di evitare che il valutatore possa contraffare e deformare la realtà con la sua soggettività culturale ed esistenziale (Plessi 2004). Basata su domande standardizzate, uguali per tutti, e in genere strutturate, ossia formate da domande precise e circoscritte rispetto alle quali le alternative di risposta sono predefinite (domande con risposta a scelta multipla, brani da completare, corrispondenze, affermazioni vero-falso, ecc.), questa valutazione può sembrare in contrapposizione con il primo tipo di valutazione, ovviamente ancora praticato dai docenti quotidianamente in classe, storicamente legato a prove di tipo aperto, formate da compiti ampi rispetto ai quali lo studente deve produrre un proprio elaborato (tema, interrogazione, relazione libera, ecc.), come confermato anche da alcune ricerche sugli insegnanti italiani (Pastore 2018; Cavalli, Argentin 2010).

¹ Per un approfondimento sul tema della valutazione si vedano, tra gli altri: Castoldi 2016; Viganò 2017; Ferrari, Morandi e Falanga 2018.

La ricerca docimologica, negli anni, ha saputo sottolineare come le diverse tipologie di prove rispondano all'accertamento di competenze di natura cognitiva differente: se infatti le prove strutturate hanno per oggetto prevalentemente gli obiettivi di base, connessi alla conoscenza di informazioni, alla comprensione di concetti, all'applicazione di regole e di procedimenti, le prove aperte riguardano prevalentemente obiettivi basati su condotte cognitive di genere superiore come l'analisi, la sintesi, l'intuizione.

Appare doveroso indicare che la valutazione svolta dagli insegnanti è solitamente intesa come una valutazione *in itinere*, ossia che ha la funzione di regolare il processo educativo, di verificare l'attuazione di una specifica attività, di osservare se l'attività in questione si stia realizzando come previsto o meno (Altieri 2009; Stame 1998). La valutazione standardizzata è, invece, intesa come una valutazione *ex-post* volta a verificare l'efficienza e l'efficacia del raggiungimento di obiettivi prefissati e attuata quando, almeno teoricamente, le attività didattiche sono concluse. Nel caso italiano, è chiaramente quella effettuata dall'INVALSI.

2. La domanda di ricerca

Questo contributo si propone di indagare la relazione esistente tra i due tipi di valutazione di cui si è parlato nel paragrafo precedente, quella oggettiva, basata su prove strutturate, e quella soggettiva dell'insegnante, basata su consegne più aperte. La valutazione esterna, storicamente percepita dai docenti italiani come un momento estraneo all'azione didattica, può essere, nella nostra ipotesi, un momento di verifica co-costruito con le scuole in cui la valutazione *in itinere* svolta dagli insegnanti possa trovare il suo spazio. Si tratta, in altre parole, di rovesciare una domanda di ricerca ormai classica: invece di chiedersi come i risultati delle prove standardizzate possano avere ricadute sulla didattica, vogliamo in questo lavoro indagare se e come le pratiche valutative non strutturate messe in pratica dagli insegnanti abbiano un effetto sui risultati alle prove standardizzate.

Per quanto riguarda le valutazioni oggettive, sono stati presi in considerazione i risultati campionari delle prove INVALSI di Italiano di classe terza della scuola secondaria di I grado (anno scolastico 2016/2017)². La prova era formata da tre sezioni (comprensione di un testo narrativo, comprensione di un testo espositivo e grammatica) e prevedeva, in totale, 43 quesiti, di cui 22

² Il 2016/2017 è stato l'ultimo anno in cui le prove INVALSI di grado 8 (classe III della scuola secondaria di primo grado) sono state somministrate su fascicolo cartaceo. Il fascicolo di Italiano è disponibile online (https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/fascicolo1_8_ita.pdf, ultima consultazione: 29.11.2020).

a scelta multipla semplice, 9 a scelta multipla complessa, 2 cloze e 10 a risposta aperta (INVALSI 2017).

Per quanto concerne, invece, la valutazione basata su consegne aperte, sono state presi in considerazione alcuni item presenti nel *Questionario Insegnante* dello stesso anno scolastico³: si tratta degli item D7d, D7e, D7g, D9e, che fanno tutti riferimento all'utilizzo del componimento scritto come pratica didattica e come pratica di valutazione. Quello che si intende verificare è se questo tipo di lavoro in classe sia realmente disgiunto dalla valutazione oggettiva e strutturata, praticata da INVALSI, o se invece sia capace di produrre benefici tali da migliorare non solo il livello di preparazione dell'alunno, ma anche i suoi risultati nei test standardizzati.

D7. Nella valutazione degli studenti della Sua classe, indicativamente con quale frequenza utilizza le seguenti modalità di verifica?

(Segnare una risposta per ogni riga.)

	Mai o quasi mai	Qualche volta	Spesso	Sempre o quasi sempre
a) Interrogazione orale individuale programmata -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Interrogazione orale individuale non programmata -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Interrogazione in gruppo o all'intera classe -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Prove strutturate, da Lei predisposte, con domande in prevalenza a risposta "chiusa" (scelta multipla, vero-falso, ecc) -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Prove strutturate, da Lei predisposte, con domande in prevalenza a risposta "aperta" -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Prova attinta dal manuale/libro di testo (o da altra fonte) -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Compito scritto con svolgimento aperto (componimento scritto, tema, ecc.) (non risponde la II primaria) -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D9. Con quale frequenza fa svolgere ai suoi alunni le seguenti attività?

(Segnare una risposta per ogni riga.)

	Mai o quasi mai	Qualche volta	Spesso	Sempre o quasi sempre
a) Esercizi specificamente volti a sviluppare la capacità di comprensione della lettura (strategie metacognitive, ritrovamento di informazioni, inferenza, ecc.)-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Esposizione orale del contenuto dei testi letti -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Riassunto scritto dei testi letti -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Discussione in classe sui testi letti -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Riflessioni e commenti per iscritto sui testi letti -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Analisi delle caratteristiche stilistiche dei testi letti (non risponde la II primaria) -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 1: Item del Questionario Insegnante utilizzati nella presente ricerca

³ Il *Questionario Insegnante* è rivolto agli insegnanti di Italiano e di Matematica degli studenti che hanno sostenuto la prova e che fanno parte del campione nazionale nelle rilevazioni, al fine di raccogliere le loro opinioni sui contenuti delle prove INVALSI, sulle attività poste in essere dall'Istituto e per conoscere meglio le caratteristiche dell'attività didattica concretamente posta in essere nelle scuole, con particolare riferimento all'insegnamento dell'Italiano e della Matematica. Il Questionario, chiaramente, consente di osservare la valutazione in classe solo dal punto di vista dell'insegnante.

Il testo completo del *Questionario Insegnante. Italiano* è disponibile online (https://invalsi-serviziostatistico.cineca.it/documenti/ss/rilevazioni_integrative_ss/Q_Ins_2015-16_ITALIANO.pdf, ultima consultazione: 29.11.2020).

La scelta di approfondire i risultati di Italiano, e non quelli di Matematica, è chiaramente legata al maggior utilizzo di prove non strutturate proprio in questa disciplina: alle parole “verifica di Italiano”, la mente di qualsiasi persona andrà immediatamente al classico “tema”, la più tipica, e anche controversa, prova scritta di valutazione (Serianni 2012). A partire dai pensierini delle prime classi delle scuole elementari fino ad arrivare al saggio breve delle scuole secondarie, il componimento scritto è il grande protagonista della valutazione dell’apprendimento della lingua, seppur con specificità legate ai singoli momenti storici che la scuola italiana ha vissuto. Solo per fare un esempio, possiamo vedere come il già citato tema sia un tipo di componimento scritto che oggi potremmo considerare in qualche modo superato perché legato a un tipo di «scrittura monofunzionale dello scrivere per scrivere» (Lavinio 2003: 49). Al suo posto sono invece favorite forme testuali, di diversa tipologia e forma, legate alla realtà e ai contesti di vita, dotate di coesione e coerenza, adeguate all’intenzione comunicativa e al destinatario, curate negli aspetti formali (Turano 2020). Un caso rappresentativo è quello costituito dalla scrittura di sintesi a partire da un testo già fornito (es. riassunti, resoconti, ecc.) che, negli anni, è stata oggetto di numerosi interventi di ricerca che ne hanno valorizzato la centralità nel sostenere lo studio e l’apprendimento, in quanto capace di fornire gli strumenti della rielaborazione di conoscenze (Lavinio 2002; Serianni 2003; Fiorentino 2020).

Si è deciso di analizzare i risultati degli allievi iscritti alla classe terza della scuola secondaria di I grado poiché le *Indicazioni Nazionali per il curriculum* individuano proprio nel termine del primo ciclo di istruzione il momento in cui il processo di scrittura dovrebbe essere ben acquisito, a ogni livello: «al termine della scuola secondaria di primo grado l’allievo dovrebbe essere in grado di produrre testi di diversa tipologia e forma coesi e coerenti, adeguati all’intenzione comunicativa e al destinatario, curati anche negli aspetti formali» (MIUR 2012: 38). Proprio la scrittura è inoltre al centro di una delle prove previste per l’esame di Stato al termine del primo ciclo di istruzione:

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 (D.Lgs. n. 62/2017, art. 17, comma 3).

Gli studenti iscritti alla classe terza della scuola secondaria di I grado sono stati quindi ritenuti dei soggetti idonei per la finalità della presente ricerca, proprio per il grado di padronanza del processo di scrittura che dovrebbero possedere. Ciò anche relativamente all’acquisizione di specifiche dimensioni

di cittadinanza: l'attenzione alla dimensione testuale è fondamentale per la formazione dei futuri cittadini poiché questa abilità complessa è saldamente connessa alla costruzione del pensiero e del ragionamento (Cisotto 2006) e le operazioni richieste dalla produzione del linguaggio scritto sono propedeutiche e difficilmente scindibili dalle operazioni legate all'apprendimento, all'acquisizione e all'elaborazione della conoscenza (Barbagli, Lucisano, Sposetti 2017). La familiarità con i testi scritti e forme di comunicazione scritta e orale vanno sollecitate e promosse fin dall'educazione infantile (Cardarello 1995; Bertolini 2012), poiché rappresentano un fattore "protettivo" e preventivo cruciale (Cardarello, Pintus 2018) in qualsiasi processo di alfabetizzazione.

Appare dunque interessante porre in relazione la competenza di scrittura sollecitata in classe con le prove INVALSI di Italiano, volte principalmente a rilevare la capacità di lettura, intesa come comprensione, interpretazione, valutazione del testo scritto; le conoscenze e competenze grammaticali; la competenza semantico-lessicale (INVALSI 2018).

3. Il metodo

Le variabili indagate per esplorare le caratteristiche degli studenti sono: genere, cittadinanza⁴, regolarità⁵, background socio-economico e culturale (ESCS)⁶ e livello di competenza in ingresso⁷.

Oltre alle variabili già citate, sono state definite anche alcune caratteristiche relative alla classe in cui lo studente è inserito. Fatta eccezione per la collocazione geografica della classe⁸, tali variabili sono di due tipologie:

– variabili ottenute come aggregazione di caratteristiche individuali degli studenti che compongono la classe: percentuale di studenti stranieri, in ritardo sul percorso di studi, ESCS medio per classe, punteggio medio di ingresso e voto medio di classe;

⁴ Sono considerati di cittadinanza italiana gli studenti nati in Italia o all'estero da genitori entrambi italiani, mentre sono considerati stranieri, senza distinzione tra prima e seconda generazione, gli studenti nati in Italia o all'estero da genitori stranieri.

⁵ In questo lavoro sono considerati regolari gli alunni che frequentano una classe corrispondente alla propria età anagrafica.

⁶ L'ESCS è la sintesi di tre indicatori: lo status occupazionale dei genitori, il livello di istruzione dei genitori e il possesso di alcuni specifici beni materiali, intesi come variabili di prossimità di un contesto economico e culturale favorevole all'apprendimento.

⁷ Per punteggio in ingresso si intende la preparazione pregressa dello studente nell'ambito indagato. Nello specifico si riferisce al punteggio ottenuto dallo studente alla prova INVALSI di V primaria.

⁸ La collocazione geografica è stata definita a 3 categorie: Nord, Centro e Sud.

– variabili desunte dal *Questionario Insegnante*, relative ad alcune pratiche didattiche svolte in classe dagli insegnanti.

In particolare, è stato costruito un indicatore, costituito da una variabile con tre modalità (prova strutturata / prova non strutturata / prova mista), che sintetizza il tipo di testo prevalentemente usato in classe dagli insegnanti sia nelle prove di valutazione sia nelle attività didattiche quotidiane. Possiamo sintetizzare le tre modalità nel seguente modo:

– attività didattiche in cui gli insegnanti dichiarano di valutare gli alunni usando “sempre o quasi sempre” prove strutturate e di “usare il componimento aperto” e “le riflessioni e i commenti per iscritto sui testi letti” “mai o quasi mai”, “qualche volta” e “spesso”;

– attività didattiche in cui gli insegnanti dichiarano di valutare gli alunni usando “sempre” o “quasi sempre” il componimento aperto e le riflessioni / commenti per iscritto sui testi letti “mai o quasi mai”, “qualche volta” e “spesso” (fig. 2);

– attività didattiche che possiamo definire miste, in cui gli insegnanti utilizzano indistintamente le due tipologie didattiche.

	Mai o quasi mai	Qualche volta	Spesso	Sempre o quasi sempre
d) Prove strutturate, da Lei predisposte, con domande in prevalenza a risposta “chiusa” (scelta multipla, vero-falso, ecc) -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Prove strutturate, da Lei predisposte, con domande in prevalenza a risposta “aperta” -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Compito scritto con svolgimento aperto (componimento scritto, tema, ecc.) (<i>non risponde la II primaria</i>) -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Riflessioni e commenti per iscritto sui testi letti -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 2: Modalità “prova non strutturata” dell’indicatore di interesse

Questo indicatore è stato messo in relazione con il livello di apprendimento misurato dalla prova di Italiano, descritta nel paragrafo precedente.

Per identificare l’effetto sull’apprendimento del tipo di prova usato, “strutturata” o a “componimento aperto”, è stato usato un modello di regressione a due livelli, studente e classe. Tale approccio è stato privilegiato poiché la variabilità dei dati dipende non solo da caratteristiche individuali ma anche dal fatto che ogni studente appartiene a una certa classe, avente proprie caratteristiche che la contraddistinguono dalle altre classi (Raudenbush, Bryk 2002).

4. Risultati

Il primo modello considerato è il cosiddetto modello “vuoto” (Modello 0), che non contiene variabili predittive né di primo livello né di secondo livello; in pratica si assume che il rendimento di uno studente (Y_{ij}) sia dato dalla media della popolazione (γ_{00}), dalla componente di errore associata al gruppo di appartenenza (u_{0j}) e da una componente di errore individuale (ϵ_{ij}). Grazie a questo modello è possibile ottenere la stima del punteggio medio degli studenti (intercetta) e la ripartizione della varianza complessiva dei risultati tra le due componenti, “entro le classi” (σ^2) e “tra le classi” ($\sigma_{u_0}^2$). Il rapporto tra la varianza “tra le classi” e la varianza totale fornisce il coefficiente di correlazione intra-classe (ICC o ρ) che, variando tra 0 e 1, misura il grado di correlazione tra le osservazioni appartenenti allo stesso gruppo: ciò, nella nostra applicazione, si traduce nella misura del peso della classe e delle sue caratteristiche sulle prestazioni degli alunni. Poiché il coefficiente di correlazione intra-classe esprime la proporzione di varianza residua spiegata dal raggruppamento, quanto più tale coefficiente si avvicina a 1 tanto più forte è l’effetto del raggruppamento e quindi maggiore è l’utilità di un’analisi multilivello. Nel presente lavoro l’ICC è dato dal rapporto tra la componente di varianza dell’intercetta del modello nullo e la varianza totale: un valore dello 0,36 giustifica il ricorso a tecniche statistiche multilivello (tab. 1). La quota parte maggiore della variabilità totale dei risultati nella prova di Italiano è da imputare a differenze tra gli alunni, anche se va evidenziato come la componente di varianza tra le classi rappresenta più di un terzo della varianza complessiva, percentuale dunque non trascurabile, in particolar modo se si considera che si tratta di classi del primo ciclo, dove le condizioni di apprendimento dovrebbero essere più omogenee rispetto a una scuola del secondo ciclo.

Random Effect	Standard Deviation	Variance Component	<i>d.f.</i>	χ^2	<i>p</i> -value
INTERCETTA	23.45556	550.16330	1036	10864.22461	<0.001
level-1, <i>r</i>	30.95121	957.97724			

Statistics for current covariance components model
 Deviance = 164440.168866
 Number of estimated parameters = 2

Tabella 1: Stima delle componenti della varianza per il modello a due livelli

Successivamente sono state inserite le variabili a livello individuale e a livello classe; di seguito (tab. 2) l'output del modello cosiddetto saturo⁹.

Effetti Fissi	Coefficiente	Errore standard	t-ratio	Approx. d.f.	p-value
Livello classe					
Pct Stranieri	0,07	0,05	1,24	1027	0.212
Pct Ritardo	-0,02	0,08	-0,28	1027	0.772
ESCS medio per classe	5,77	1,90	3,03	1027	0.002
Punteggio di ingresso medio per classe	0,17	0,06	2,71	1027	0.007
La classe è nel Nord	12,38	2,18	5,65	1027	<0.001
La classe è nel Centro	8,20	2,41	3,39	1027	<0.001
Voto orale Italiano medio classe I quadrimestre	0,2	1,87	0,11	1027	0.912
Prova strutturata	5,92	3,69	1,60	1027	0.109
Prova non strutturata	5,46	1,96	2,78	1027	0.006
Livello studente					
Punteggio in ingresso centrato media classe	0,26	0,01	26,77	15660	<0.001
ESCS centrato media classe	1,12	0,2	5,51	15660	<0.001
Voto orale Italiano I q. centrato media classe	14,35	0,28	49,53	15660	<0.001
Femmina	1,39	0,36	3,82	15660	<0.001
Straniero	-0,82	0,76	-1,08	15660	0.280
Anticipatario	-1,55	1,48	-1,04	15660	0.297
Posticipatario	-4,53	1,33	-3,40	15660	<0.001
Random Effect	Standard Deviation	Variance Component	d.f.	χ^2	p-value
INTERCETTA	22,44716	503,87483	1027	2,01E+09	<0.001
level-1, r	21,15128	447,37652			

Tabella 2: Effetti netti sui risultati alla prova di Italiano

⁹ I modelli di regressione multilivello stimati nel presente lavoro sono a intercette casuali e pendenze fisse. Le variabili quantitative di primo livello (ESCS, punteggio in ingresso e voto orale al I quadrimestre) sono centrate sulla media di classe, mentre al secondo livello, le medie di classe delle stesse variabili sono centrate sulla media generale. Le variabili categoriali di primo e secondo livello non sono centrate, né lo sono le variabili di secondo livello espresse come quota percentuale (es.: la percentuale di stranieri della classe).

Rispetto alle variabili di interesse, come si può vedere dalla tabella 2, la prova strutturata ha un coefficiente positivo e leggermente maggiore di quello associato alla prova non strutturata. Nonostante ciò, il primo coefficiente (prova strutturata) non è statisticamente significativo, a differenza del secondo (prova non strutturata), il cui p-value, sebbene maggiore del 5% di probabilità d'errore, si attesta intorno al 10%.

Dallo studio dei coefficienti della nostra variabile di interesse, l'uso esclusivo di prove non strutturate, caratterizzate, quindi, da stimoli aperti e risposte aperte e somministrate nella tipologia di "interrogazioni" e di "temi" (o relazioni, ricerche, ecc.) e che nel nostro studio riguardano due forme specifiche di questa tipologia, il compito scritto con svolgimento aperto e le riflessioni e i commenti per iscritto sui testi letti, comporta un aumento di 5 punti nel punteggio di Italiano della prova INVALSI rispetto a metodologie miste che usano entrambe le tipologie di prove.

La valutazione in classe svolta dagli insegnanti, anche nel caso in cui si utilizzino solo prove di tipo tradizionale, non sembrerebbe essere in antitesi con la valutazione esterna affidata a INVALSI, basata prevalentemente su stimoli strutturati. Sembra dunque che le prove a risposta aperta, favorendo un'elaborazione profonda e significativa, abbiano un effetto positivo anche su test standardizzati (Trincherò 2017; Della Sala 2016).

Dall'altro lato, la nostra ricerca suggerisce che le prove INVALSI, spesso criticate perché ritenute inadatte a valutare ciò che realmente si fa in classe, siano invece in grado di cogliere gli aspetti salienti del lavoro didattico, anche quelli che, in linea teorica, sembrerebbero esserne maggiormente lontani. Il formato delle prove INVALSI, prevalentemente a risposta chiusa, non sembrerebbe quindi costituire un ostacolo al ragionamento. Al contrario, i nostri risultati confermano il ruolo determinante della formulazione del quesito, che tendenzialmente nelle prove prodotte dall'Istituto richiede un ragionamento complesso, nel determinare la capacità degli studenti di rispondere correttamente o meno (Trincherò 2014).

5 Conclusioni e sviluppi futuri

Insegnare a scrivere equivale a insegnare a pensare. Il processo di scrittura, nelle sue diverse sfaccettature, è un argomento tradizionalmente centrale nella ricerca educativa che ne riconosce lo strettissimo legame con la metacognizione (Hayes, Flower 1980; Hayes 1996; Boscolo 1997). La scrittura è, per il pensiero, «quell'indispensabile artefatto che lo sostiene, lo aiuta a formalizzare concetti, costrutti, processi, a esprimersi, a depositarsi all'interno di contesti intersoggettivi culturalmente connotati» (Striano 2010: 145). Imparare a scrivere, inoltre, vuol dire anche acquisire uno strumento a forte valenza culturale, indispensabile per la partecipazione a contesti

alfabetizzati (Cisotto 1998). Leggere e scrivere rappresentano, infatti, la quintessenza delle competenze di cittadinanza, in quanto concorrono a formare una serie di attitudini (analisi, confronto, riflessione, attenzione, empatia, pensiero relazionale, immaginazione, costruzione di significati, attribuzione di senso, controllo...) destinate a diventare nel tempo capacità di comprensione e di comunicazione (Cisotto, Rossi 2019).

La caratteristica del nostro studio è legata al tentativo di dimostrare che l'apprendimento collegato alla padronanza della scrittura è talmente profondo da poter influire positivamente anche su compiti che non prevedono il ricorso al testo scritto (o che ne prevedono un ricorso ristretto), come gran parte delle domande contenute nelle prove INVALSI. Chiaramente si tratta di un primo studio che potrà sicuramente essere ampliato in futuro utilizzando i risultati INVALSI della scuola secondaria di II grado o di indagini internazionali, come ad esempio i dati IEA PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) e OCSE PISA (*Programme for International Student Assessment*).

La trasformazione delle prove INVALSI da prove "carta e matita" a prove *computer based* (CBT)¹⁰ potrebbe sicuramente costituire un'altra interessante pista di approfondimento. Non si è trattato solo di un cambiamento nel supporto di somministrazione, ma di una vera e propria rivoluzione nel modo di concepire le prove. Un aspetto molto interessante per i nostri fini è legato alla correzione automatica delle domande a risposta aperta: mentre nelle prove cartacee era l'insegnante che, leggendo le risposte degli allievi, definiva se erano da considerare giuste o sbagliate, nelle prove CBT la correzione di questa tipologia di domande, dalle iniziali codifiche realizzate da team di correttori, sta via via approdando, dopo varie sperimentazioni, a una codifica – per quanto possibile a seconda dei quesiti – automatizzata o semiautomatizzata, anche se comunque validata e supervisionata da un team di esperti disciplinari (Marsili *et al.* 2020). Questo nuovo approccio potrebbe segnare il passaggio, in merito alla valutazione del testo scritto, da un approccio qualitativo a un approccio quantitativo, focalizzato sulla ricerca di criteri e misure che consentano di effettuare una valutazione oggettiva del testo, libera dalla componente di interpretazione individuale (Cisotto 2020). Mettere in relazione i dati relativi alle pratiche didattiche con i dati relativi alle prove INVALSI CBT, in particolare le risposte alle domande aperte, potrebbe essere utilissimo per approfondire la relazione tra testo scritto redatto ai fini della valutazione formativa e risultati alla prova sommativa, in linea anche con alcune tematiche su cui si sta concentrando grande interesse per le possibili ricadute didattiche che potrebbero scaturire dall'analisi, su

¹⁰ Il passaggio alla modalità di somministrazione *computer based* è avvenuto, per la scuola secondaria di I e II grado, a partire dall'anno scolastico 2017/2018. Per la scuola primaria la somministrazione avviene ancora su supporto cartaceo.

larga scala, degli errori degli studenti (es. Leonetti, Viale 2020) e il rapporto tra scrittura digitale e scrittura manuale (es. Carrada 2007; Paoletti 2007; Natta 2016).

Riferimenti bibliografici

- Altieri, Leonardo (2009), *Valutazione e partecipazione. Metodologia per una ricerca interattiva e negoziale*, Milano, FrancoAngeli.
- Barbagli, Alessia – Lucisano, Pietro – Sposetti, Patrizia (2017), *Insegnare a scrivere nel biennio della scuola secondaria di primo grado*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», X, pp. 9-25.
- Bertolini, Chiara (2012), *Senza parole*, Bergamo, Junior Spaggiari.
- Boscolo, Pietro (1997), *Motivazione e scrittura*, in «Scuola Elle», 2-3, pp. 4-8.
- Cardarello, Roberta (1995), *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*, Firenze, La Nuova Italia.
- Cardarello, Roberta – Pintus, Andrea (2018), *Insegnare la comprensione a scuola. Un percorso didattico sperimentale centrato sui testi e sul confronto "tra pari"*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», XI, 21, pp. 189-204.
- Carrada, Luisa, (2007), *Il mestiere di scrivere. Le parole al lavoro, tra carta e web*, Milano, Apogeo.
- Castoldi, Mario (2016), *Valutare e certificare le competenze*, Roma, Carocci.
- Cavalli, Alessandro – Argentin, Gianluca (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza Indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, il Mulino.
- Cisotto, Lerida (1998), *Scrittura e metacognizione: linee teoriche e proposte operative*, Trento, Erickson.
- Cisotto, Lerida (2006), *Didattica del testo: processi e competenze*, Roma, Carocci.
- Cisotto, Lerida (2020), *Scrivere testi in 9 mosse: Curricolo verticale di scrittura per la scuola primaria e secondaria di primo grado*, Trento, Erickson.
- Cisotto, Lerida – Rossi, Franca (2019), *L'alfabetizzazione: temi emergenti, prospettive di studio e ricerca. Lo stato dell'arte*, in Mario Castoldi – Michela Chicco (a cura di), *Imparare a leggere e a scrivere efficacia delle pratiche di insegnamento. Volume 1 – Rapporto di ricerca*, Trento, IPRASE, pp. 11-70.

- Della Sala, Sergio (2016), *Le neuroscienze a scuola. Il buono, il brutto, il cattivo*, Firenze, Giunti.
- Ferrari, Monica – Morandi, Matteo – Falanga, Mario (2018), *Valutazione scolastica: il concetto, la storia, la norma*, Brescia, La Scuola.
- Fiorentino, Giuliana (2020), *Scrivere come pratica sociale: riassumere per capire e per studiare*, in «Italiano LinguaDue», 12/1, pp. 1-24 (<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13980>, ultima consultazione: 29.11.2020).
- Hayes, John R. (1996), *A new framework for understanding cognition and affect in writing*, in C. Michael Levy – Sarah Ransdell (a cura di), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*, Mahwah, NJ, Erlbaum, pp. 1-27.
- 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*, Mahwah, NJ, Erlbaum, pp. 3-30.
- INVALSI (2017), *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2016-17. Rapporto risultati*, www.invalsi.it/invalsi/doc_eventi/2017/Rapporto_Prove_INVALSI_2017.pdf (ultima consultazione: 10.10.2020).
- INVALSI (2018), *Quadro di riferimento delle prove INVALSI di Italiano*, invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf (ultima consultazione: 10.10.2020).
- 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, FrancoAngeli, pp. 44-56.
- Leonetti, Eliana – Viale, Matteo (2020), *La variabilità linguistica delle risposte a domande aperte di comprensione del testo nelle prove INVALSI computer based*, in «Italiano a scuola», 2, pp. 103-130.
- Marsili, Michele – Campodifiori, Emiliano – Bagnarol, Cecilia – Donno, Silvia (2020), *La procedura automatizzata per la codifica delle domande a risposta aperta delle prove INVALSI in modalità CBT*, in «Working Papers INVALSI», 49, www.invalsi.it/download2/wp/wp49_Marsili_Campodifiori_Bagnarol_Donno.pdf (ultima consultazione: 10.10.2020).
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in «Annali della Pubblica Istruzione», LXXXVIII.

- Natta, Federica (2016), *Corsivo vs computer. Perché scrivere a mano. Percorsi cognitivi e orizzonti di ricerca*, in «Studium Educationis», XVII/2, pp. 23-34.
- Paoletti, Gisella (2007), *Imparare a scrivere e scrivere per imparare*, in «Journal of e-Learning and Knowledge Society», 3/1, pp. 53-61.
- Pastore, Serafina (2018), *Cosa serve agli insegnanti per ben valutare*, in «Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete», 17/3, pp. 38-51 (oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/3687/3687, ultima consultazione: 29.11.2020).
- Petracca, Carlo (2013), *Cultura e prospettive della valutazione*, in Piergiuseppe Ellerani – Maria Renata Zanchin (a cura di), *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare*, Trento, Erikson, pp. 37-58.
- Plessi, Paola (2004), *Teorie della valutazione e modelli operativi*, Brescia, La Scuola.
- Raudenbush, Stephen W. – Bryk, Anthony S. (2002), *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*, 2nd ed., Thousand Oaks, Sage Publications.
- Serianni, Luca (2003), *Italiani scritti*, Bologna, il Mulino.
- Serianni, Luca (2012), *L'ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*, Roma-Bari, Laterza.
- Stame, Nicoletta (1998), *L'esperienza della valutazione*, Roma, SEAM.
- Striano, Maura (2010), *Scrivere per riflettere*, in Elisabetta Biffi (a cura di), *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrative*, Milano, Stripes, pp. 145-154.
- Trincherò, Roberto (2014), *Il Servizio Nazionale di Valutazione e le prove Invalsi. Stato dell'arte e proposte per una valutazione come agente di cambiamento*, in «Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete», 14/4, pp. 34-49 (oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/3513, ultima consultazione: 29.11.2020).
- Trincherò, Roberto (2017), *Nove concetti chiave per un'istruzione informata dall'evidenza*, in «Formazione & Insegnamento», 15/2, pp. 113-125.
- Turano, Alessandro (2020), *Riassunto e riscritture: uno sguardo alla normativa e alcune riflessioni*, in «Italiano a scuola», 2, pp. 311-328.
- Viganò, Renata (2017), *Qualità e professione docente: la valutazione come risorsa*, in «Edetania», 52, pp. 269-285.
-

Plurale o singolare? Disomogeneità linguistica di numero nei manuali di matematica della scuola primaria e secondaria di primo grado italiani

MICHELE CANDUCCI, SILVIA DEMARTINI E SILVIA SBARAGLI

Plural or singular? Linguistic discrepancies in grammatical numbers in textbooks of mathematics used in Italian primary and secondary schools

Starting from the corpus of the project Italmatica. *Comprendere la matematica a scuola, fra lingua comune e linguaggio specialistico*, the present contribution proposes an analysis of the expression of the grammatical category of number within specific statements of geometry: the definitions of the elements of the polygon. The analysis is based on the combination of research in linguistics and mathematics education. In particular, examples taken from the corpus are examined with the aim of analyzing the homogeneity or discrepancy in number and the linguistic strategies that convey it. The results show how a widespread linguistic discrepancy in the category of number corresponds to a significant lack of adherence to mathematical contents, which may negatively affect students' understanding.

A partire dal corpus del progetto Italmatica. *Comprendere la matematica a scuola, fra lingua comune e linguaggio specialistico*, il contributo presenta un'analisi dell'espressione della categoria grammaticale di numero all'interno di enunciati specifici della geometria: le definizioni degli elementi del poligono. L'analisi è basata sull'intreccio fra gli strumenti della linguistica e della didattica della matematica. In particolare, si prendono in esame esempi tratti dai manuali del corpus, per analizzarne l'omogeneità o disomogeneità di numero e le strategie linguistiche che la realizzano. I risultati mostrano come a diffuse disomogeneità linguistiche nella

categoria di numero corrispondano significative mancanze di aderenza rispetto ai contenuti matematici, che potrebbero incidere negativamente sul processo di comprensione da parte degli allievi.

MICHELE CANDUCCI (michele.canducci@supsi.ch) è docente-ricercatore presso il centro competenze DdM (didattica della Matematica) del Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI di Locarno e studente dottorando presso la facoltà di Scienze della Comunicazione dell'Università della Svizzera italiana di Lugano.

SILVIA DEMARTINI (silvia.demartini@supsi.ch) è docente-ricercatrice in didattica dell'Italiano presso il centro competenze DILS (didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione) del Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI di Locarno; tiene, inoltre, corsi di scrittura e di linguistica italiana presso altri atenei.

SILVIA SBARAGLI (silvia.sbaragli@supsi.ch) è professore in didattica della matematica presso il centro competenze DdM (didattica della matematica) del Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI di Locarno, di cui è responsabile. È direttrice della rivista *Didattica della matematica. Dalla ricerca alle pratiche d'aula* (www.rivistaddm.ch).

* Questo lavoro è frutto di una stretta collaborazione fra gli autori. In particolare, i §§ 1, 5 e 6 hanno visto il contributo di scrittura e revisione di tutti e tre gli autori. Il § 2 è stato redatto da Canducci e Sbaragli, revisionato e integrato da Demartini. I §§ 3 e 4 sono stati redatti da Demartini, revisionati e integrati da Canducci e Sbaragli.

1. Introduzione

Il tema trattato in questo contributo si inserisce all'interno del progetto *Italmatica. Comprendere la matematica a scuola, fra lingua comune e linguaggio specialistico* (progetto 176339 del Fondo Nazionale Svizzero per la Ricerca Scientifica). Il progetto consiste nell'individuazione, nella raccolta e nell'analisi, dal punto di vista linguistico e matematico, di un corpus costituito da parti di manuali scolastici di matematica in lingua italiana¹ della scuola primaria e secondaria di primo grado, al fine di delinearne le caratteristiche e i possibili ostacoli per la comprensione degli alunni.

Le parti selezionate dei manuali scolastici sono relative all'ambito geometrico e riguardano il tema dei poligoni, in un'ottica di continuità dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado. I poligoni, infatti, permeano tutta la scuola dell'obbligo, in accordo con l'idea di percorso a spirale per la costruzione di competenze matematiche, in cui alcuni degli argomenti affrontati dagli allievi nei primi anni di scolarità vengono consolidati e approfonditi in diverse occasioni negli anni successivi.

I manuali scolastici di matematica, oggetto di questa analisi, rappresentano un genere testuale la cui funzione prevalente è di tipo «espositivo-esplicativo» (Ferrari A. 2019: 78), cioè finalizzata a fornire informazioni, ma, in realtà, sono testi ibridi (Viale 2016), che alternano tratti comunicativi diversi. A livello di contenuto, sono testi ascrivibili all'ampia categoria dei testi scientifici, in particolare di tipo secondario, riconducibili al «discorso scientifico-pedagogico» (Dardano 2008: 180): quei testi che, pur in modi eterogenei e senza il livello di tecnicismo presente nei testi scientifici primari², trattano un sapere necessariamente caratterizzato da precisione e rigore. Le modalità attraverso cui le informazioni sono trasmesse possono essere varie e rivelare diverse intenzioni comunicative: parti di analisi, spiegazione e ricapitolazione si alternano spesso a unità testuali che mirano a coinvolgere direttamente il lettore, ad esempio attraverso richieste dirette o simulazioni di esse, per aumentarne il coinvolgimento (Demartini, Ferrari, Sbaragli 2020). Coloro che si occupano di selezionare e presentare i contenuti sono, com'è ovvio, gli autori del manuale, mentre i fruitori sono destinatari che – perlomeno a livello teorico – dovrebbero poter imparare da ciò che leggono nel testo: in questo senso si realizza una relazione che potremmo ricondurre al tipo complementare (Watzlawick, Helmick Beavin, Jackson 1971), in cui una delle due parti (il testo) *sa* molto di più del lettore, il quale si trova nella condizione complementare di ricevere e gestire – nel caso specifico con l'aiuto del docente – il sapere veicolato.

¹ Considerando non solo il contesto italiano, ma anche il Canton Ticino (Svizzera) e il Canton Grigioni (Svizzera).

² Sulla distinzione fra discorso scientifico primario e secondario cfr. Cortelazzo 2011.

Se si considera l'atto interpretativo del lettore, non va dimenticato che, in base alla classificazione dei testi rispetto al vincolo interpretativo (Sabatini 1999), i manuali scolastici sono considerati mediamente vincolanti: sono cioè generalmente univoci e rigorosi, sebbene adottino modi espressivi più fruibili e vicini al destinatario. Ciò significa che, per poter imparare da ciò che leggono, gli allievi devono riuscire a gestire un testo caratterizzato, soprattutto in alcune parti, da una certa rigidità e da modi tipici del testo scientifico matematico primario. Nell'insieme, è possibile affermare che sono dispositivi rigidi dal punto di vista dell'interazione comunicativa, e in essi è particolarmente inibita quella «negoziante fra gli interlocutori» che Pier Luigi Ferrari afferma essere in generale carente nei testi scritti:

Nei contesti colloquiali il significato viene costruito attraverso un processo di negoziazione fra gli interlocutori, mentre nei registri scritti questo processo è molto più difficile: un testo scritto può essere letto anche da persone che non conoscono l'autore o dal quale non sono conosciute, o comunque molto lontane dal punto di vista dello spazio, del tempo e della cultura; il lettore deve quindi ricostruire il significato sulle sole basi del testo e della propria cultura (Ferrari P.L. 2004: 61).

Siamo dunque in presenza di una asimmetria cognitiva e relazionale tra lettore e testo: in questa condizione, il lettore solitamente ripone una certa implicita fiducia nel fatto che l'autore del libro abbia inserito tutte le informazioni necessarie e complete affinché lui possa comprendere ciò che gli si vuole comunicare, in modo da «limitare la possibilità [...] di adottare interpretazioni incoerenti coi suoi scopi» (Ferrari P.L. 2004: 61); per contro, la realtà dei testi si fonda in misura maggiore o minore su delle scelte, che inevitabilmente prevedono esclusioni, impliciti e conseguenti inferenze da elaborare (se il lettore è in grado). Ciò si amplifica in particolare per i manuali scolastici. Per tale ragione è necessario che vi sia una gradualità nelle informazioni proposte, e che le informazioni selezionate e le scelte effettuate dagli autori siano chiare, corrette e omogenee, al fine di trasporre nel migliore dei modi il sapere che si vuole fare apprendere.

Certamente la sola interazione con il manuale scolastico non è la modalità privilegiata con la quale avviene il processo di insegnamento / apprendimento, il quale tipicamente si svolge all'interno di una classe attraverso modalità di comunicazione di varia natura, prevalentemente colloquiali. Si tratta però di uno strumento a disposizione di insegnanti e studenti nel quale il sapere veicolato viene fissato: uno strumento pertanto centrale nel contesto scolastico di apprendimento, per quanto spesso usato solo in parte e con alcune riserve. Proprio pensando al libro come luogo della fissazione dei contenuti – data dalla presentazione di essi attraverso una possibile forma scritta, a fronte di altre possibili –, la ricostruzione dei significati trasmessi dal testo si configura come un processo di decodifica e

sistemazione semantica a opera esclusiva del lettore. In effetti, nonostante la mediazione del docente e il confronto fra pari, può accadere che l'allievo si trovi a tu per tu con il testo senza possibilità di confronto con l'emittente del messaggio, cioè con gli autori. Risulta dunque importante analizzare il rapporto fra testo scolastico e lettore, focalizzando in particolare l'attenzione sulle scelte espositive ed espressive effettuate nei manuali, per individuare le eventuali difficoltà che vi si annidano.

A tale scopo va anche considerato che gli autori non sono gli unici responsabili di ciò che è presente in un manuale scolastico: la produzione di questo genere testuale coinvolge infatti diversi produttori di significato (autori, redattori, grafici, illustratori ecc.) che cooperano fra loro. Ora, dato che ciascuno di essi evidenzia, seleziona, organizza i diversi aspetti secondo la propria concezione e professionalità, l'insieme delle figure professionali che lavorano a un manuale scolastico diventa a tutti gli effetti *costruttore di significato* (Bezemer, Kress 2010). Dunque, la maggiore o minore efficacia delle informazioni veicolate dipendono anche dal livello di coerenza globale che questi costruttori di significato riescono a concretizzare nell'armonizzare fra loro aspetti testuali, grafici, di impaginazione ecc. Guardare a tutti questi aspetti insieme è un'impresa complessa, che coinvolge dunque competenze matematiche e linguistiche, ma anche di interpretazione di scelte grafiche³.

In questo articolo vogliamo invece focalizzarci su un aspetto linguistico che si colloca al livello della morfosintassi (o microsintassi): vogliamo cioè mettere in evidenza come le diffuse disomogeneità nella realizzazione della categoria grammaticale del *numero*, cioè di plurale e singolare, all'interno di porzioni dei manuali scolastici in cui vengono definiti alcuni enti geometrici relativi ai poligoni, possano produrre una mancanza di aderenza rispetto al sapere matematico in gioco, e dunque creare eventuali ostacoli per chi apprende. Il contenuto matematico di cui ci occuperemo è solitamente accompagnato da aspetti figurali che abbiamo scelto di non trattare in questo contributo, per poter andare maggiormente in profondità sugli aspetti linguistici; la relazione tra aspetti linguistici e aspetti figurali sarà oggetto di un articolo successivo. Partendo dalle caratteristiche del linguaggio della matematica e in particolare delle definizioni, ci addentreremo nella categoria grammaticale di *numero*, per poi approfondire i concetti di omogeneità e aderenza coinvolti nell'analisi. In particolare, attraverso alcuni esempi tratti dai manuali scolastici del corpus, mostreremo come si manifesta questa

³ Da questo punto di vista, l'analisi multimodale dei testi può essere uno strumento efficace di indagine, perché si occupa principalmente di testi nei quali varie risorse semiotiche cooperano alla determinazione dei significati (Jewitt, Bezemer, O'Halloran 2016). In relazione ai manuali di matematica, questo approccio di analisi testuale è stato sfruttato per evidenziare alcune criticità nell'utilizzo di risorse semiotiche di tipo grafico per sostenere il lettore nella conversione fra registro figurale e lingua naturale (Canducci, Rocci, Sbaragli in stampa).

disomogeneità, in apparenza poco rilevante, ma che può incidere sul processo di acquisizione dei concetti.

2. Le caratteristiche del linguaggio della matematica

Un manuale scolastico di matematica possiede inevitabilmente caratteristiche dovute alla disciplina trattata e in particolare al suo linguaggio specialistico. Le caratteristiche che contraddistinguono maggiormente la lingua speciale della matematica, condivise in parte anche da altri linguaggi specialistici (Gotti 2008; Gualdo, Telve 2011; Cortelazzo 2011), sono l'universalità, la precisione, la concisione e l'astrattezza.

La matematica ha la tendenza, pur con i dovuti distinguo, a essere un linguaggio universale, trasferibile da una lingua storico-naturale all'altra, cioè un linguaggio attraverso cui «chiunque abbia una certa comprensione matematica è in grado di risolvere problemi matematici indipendentemente dalla lingua che parla» (Adoniou, Qing 2014: 3, nostra traduzione). L'universalità del linguaggio matematico è stata nei secoli ampiamente dibattuta in ambito storico, filosofico, logico e, nel secondo '900, anche nelle riflessioni epistemologiche in seno alla didattica della matematica. Alcuni autori (Merchant 1999; Perkins, Flores 2002; Waller, Flood 2016) notano ad esempio come il fatto che la matematica sia composta da un linguaggio trasferibile da una lingua all'altra consenta di creare intersezioni significative fra persone appartenenti a gruppi linguistici e culturali differenti. Altri autori (D'Ambrosio 1985, 2007; Barrow 2014; Cavanagh 2005) sottolineano invece la rilevanza che hanno i fattori culturali specifici di una popolazione anche nella creazione di simbolismi con i quali fare matematica, rilevanza che sembra sostenere la posizione di una non universalità intrinseca del linguaggio matematico. D'altra parte, è anche vero che la struttura logica e retorica dell'esposizione matematica, sintetizzabile nel formato definizione-teorema-dimostrazione, e codificata da Euclide attorno al 300 a.C. negli *Elementi*, è tuttora utilizzata senza particolari variazioni in articoli e testi scientifici (Waller, Flood 2016). Il discorso è insomma complesso e articolato, ed esula dagli scopi di questo contributo. In questa sede è sufficiente ammettere che il linguaggio matematico nel corso dei secoli si è sviluppato in simbolismi e sub-codici specialistici universalmente condivisi e utilizzati (Laborde 1995).

Il linguaggio della matematica possiede, inoltre, le caratteristiche di precisione e concisione. Tali caratteristiche rendono l'enunciazione matematica particolarmente densa (Laborde 1995; D'Amore 2000): è infatti piuttosto frequente trovare in un testo matematico espressioni e frasi nelle quali vengono fornite numerose informazioni in poche battute. Si pensi ad esempio all'espressione «gli angoli formati da lati consecutivi contenenti punti del piano interni al poligono» scelta da alcuni testi per definire gli angoli interni.

La comprensione di questo lungo sintagma è resa complessa non solo dalle forme nominali del verbo (*formati, contenenti*), che deagentivizzano il discorso, ma anche da una struttura interna caratterizzata da fenomeni di annidamento di sintagmi ricorsivi, che si può mostrare così (utilizzando una notazione con parentesi, volta semplicemente a far cogliere la complessità di quello che, nell'insieme, è un sintagma nominale, la cui testa è *angoli*):

gli angoli [formati [da lati consecutivi [contenenti punti [del piano [interni (al poligono)]]]]]

L'abbondanza di sintagmi preposizionali e le forme indefinite dei verbi rendono il discorso particolarmente condensato. Per riuscire a gestire questo tipo di espressioni, occorre possedere competenze sia matematiche sia linguistiche: infatti, la decodifica e la successiva comprensione sono possibili solo a chi conosce il significato matematico di ciascun termine (si pensi alla pregnanza semantica di aggettivi come *consecutivi* e *interni* o di sostantivi come *lato* o *piano*) e riesce a orientarsi dal punto di vista sintattico all'interno di simili costrutti linguistici.

Le caratteristiche di precisione e concisione si manifestano nella ricchezza di nomi e aggettivi tipica della lingua della matematica. A questo tratto di base del lessico della disciplina, spesso si aggiungono anche ulteriori nominalizzazioni, peculiari delle lingue speciali delle scienze in generale: si tratta della sostituzione della classe grammaticale in cui un concetto rientra in maniera più naturale con un'altra (in particolare di verbi con sostantivi), secondo un meccanismo detto da Halliday (1994, 2004) "metafora grammaticale". Ad esempio, in ambito geometrico, l'espressione *sovrapporre figure piane in modo che coincidano punto per punto* viene sostituita con il termine unico *congruenza* delle figure piane. Sempre Halliday (2004) chiama «impacchettamento» del testo il fenomeno che nasce da frequenti nominalizzazioni e da altre manifestazioni di condensazione del testo, e «spacchettamento» il processo richiesto di conseguenza per la comprensione. Tale operazione rischia di essere cognitivamente molto complessa per gli allievi, che abitualmente tendono a fare della lingua un uso narrativo, agentivizzato e ricco di verbi.

Infine, il linguaggio matematico è un linguaggio astratto; questo accade perché il referente di ogni discorso matematico non risiede nella realtà empirica: «gli oggetti della matematica non sono direttamente accessibili tramite la percezione, o tramite un'esperienza intuitiva immediata, come lo sono gli oggetti comunemente detti "reali" o "fisici"» (Duval 1993: 38). In riferimento specifico alla geometria, Speranza (1997: 18) afferma che

le figure, le immagini mentali, sono gli individui di cui si occupa la Geometria: essa parla però di specie, di classi notevoli di figure. Si tratta di un tipico procedimento di astrazione: raggruppiamo le figure che hanno certe caratteristiche comuni in classi, a ciascuna delle quali corrisponde un concetto collettivo

ed eventualmente anche un nome comune (cerchio, triangolo, prisma, ...) o un'espressione linguistica che ha la funzione di nome comune (triangolo equilatero, coppie di circonferenze concentriche, ...).

Si tratta di una delle sfide più grandi alla cosiddetta "onnipotenza semantica" della lingua (più prudentemente detta «plurifunzionalità», Berruto, Cerruti 2017), cioè al suo poter parlare di tutto: circoscrivere nel codice che regola il funzionamento della lingua, cioè nella grammatica, l'astratto, l'infinito, per renderlo percepibile e comunicabile (eventualmente cooperando con altri codici, ad esempio con quello figurale); ma non solo: di quel codice, cioè delle possibilità lessicali e grammaticali, selezionare *una* forma fra le molte possibili per veicolare il messaggio.

Come si può facilmente immaginare, dunque, caratteristiche di universalità, concisione, precisione e astrazione rendono tutt'altro che banali l'interpretazione e la comprensione di un testo da parte di chi sta apprendendo i concetti in gioco. Di fatto si tratta di mettere in conto un costo cognitivo non indifferente, che porta con sé difficoltà ampiamente documentate (Maier 1993; D'Amore 1999, 2000; Laborde 1995; Fornara, Sbaragli 2013; Franchini, Lemmo, Sbaragli 2017; Sbaragli, Franchini 2017; Demartini, Fornara, Sbaragli 2020; Ferrari P.L. 2021). Dati questi elementi di complessità inevitabile, è dunque importante non appesantire la trattazione della disciplina dove non necessario, in modo da non sovraccaricare ulteriormente chi apprende, cercando di essere uniformi nelle scelte ed espliciti nella comunicazione. In concreto, ciò significa che le scelte lessicali e morfosintattiche operate nella stesura di un testo scientifico per la scuola meritano una seria riflessione, perché lettura e comprensione sono processi complessi (come illustrato ampiamente ad esempio da Levorato 2000; Lumbelli 2009; Dehaene 2009, 2019; Demartini, Sbaragli 2019), che non possono essere dati per scontati per tutti gli allievi. È quindi di primaria importanza individuare ed esaminare i tratti linguistici che possono generare ulteriori nodi di difficoltà nella costruzione del sapere, riprendendo quel filone di indagini mirate su caratteristiche linguistiche, lettura e comprensione del testo scientifico per la scuola che, nei decenni scorsi, è stato sviluppato in particolare nei lavori promossi dal GISCEL (ad esempio GISCEL Lombardia 1988; Cortelazzo 1994; Zambelli 1994), e più di recente in studi come La Grassa e Troncarelli 2014, Troncarelli e La Grassa 2015, e nel ricco volume di Viale (2019).

2.1. Il ruolo della definizione

Nei manuali scolastici del corpus del progetto abbiamo rilevato la presenza di diversi enunciati⁴ specifici della matematica, che abbiamo scelto di identificare nel seguente modo: *definizione*, *proposizione*, *denominazione*, *esemplificazione* e *notazione* (Demartini, Ferrari, Sbaragli 2020). Queste categorie non esauriscono tutte le possibilità presenti in un manuale di matematica, ma coincidono con i tipi più caratterizzanti. In riferimento alla specificità del testo matematico va fatta un'ulteriore precisazione: alcuni enunciati possono veicolare più intenzioni comunicative insieme; ciò significa che una stessa parte di testo può assumere il valore di più microatti linguistici (ad esempio può *definire* e, al contempo, *denominare*), risultando particolarmente densa e cognitivamente onerosa per chi legge.

Le parti di manuale oggetto di analisi in questo articolo sono le definizioni, ossia enunciati che stabiliscono il significato di una parola o di una espressione mediante una frase costituita da termini il cui significato si presume già noto. Le definizioni presenti nei manuali scolastici tengono conto della classica visione aristotelica: *definitio fit per genus proximum et differentiam specificam* (la definizione si esegue aggiungendo al genere prossimo la differenza che lo specifica). In tali definizioni è sempre possibile riconoscere due parti: il *definiendum*, cioè ciò che si vuole definire, e il *definiens*, cioè l'espressione che serve a formulare e a offrire la definizione. Ad esempio, nella definizione “un poligono è la parte di piano delimitata da una linea spezzata, chiusa, semplice”, l'espressione “un poligono” è il *definiendum*, mentre l'espressione “la parte di piano delimitata da una linea spezzata chiusa, semplice” è il *definiens*. Una conseguenza di questa struttura è il fatto che, quando si definisce un oggetto matematico, lo si sta anche denominando, cioè gli si sta assegnando un nome. Una prima caratteristica della definizione è di essere compatta: con poche parole si descrivono elementi che in matematica sono spesso una quantità infinita. Intesa in senso matematico, la definizione ha poi storicamente sempre avuto la caratteristica di contenere solo informazioni necessarie e sufficienti, ossia di non dover risultare ridondante, come indicato dallo stesso Aristotele (1996: 238):

del non porre la definizione in modo valido vi sono due parti: una consiste nel servirsi di un'espressione oscura (infatti chi definisce deve usare l'espressione più chiara possibile, giacché è al fine di conoscere che viene proposta la definizione); la seconda si verifica se è enunciato il discorso definitorio di un

⁴ Nei lavori dedicati alla struttura e delle modalità comunicative dei testi ci siamo serviti dei termini Enunciato (o microatto) e Movimento Testuale (o macroatto) nel senso adottato dagli studi di linguistica del testo sviluppati in ambito basilese (cfr. Ferrari 2014, 2019), adattandoli; gli Enunciati individuati, infatti, si caratterizzano non solo per il ruolo svolto nell'architettura informativa del testo, ma anche per una connotazione comunicativa peculiare nell'ambito del discorso matematico.

numero di cose superiore al dovuto: ch  tutto ci  che   posto in aggiunta nella definizione   superfluo.

È dunque fin dagli albori della matematica greca che la definizione matematica ha assunto tali caratteristiche di sinteticità e di eleganza: caratteristiche che in altre discipline non sono ritenute oggi così vincolanti per definire.

Da queste considerazioni emerge in particolare come la definizione possieda al suo interno le caratteristiche di precisione, concisione, universalità e astrattezza descritte nel paragrafo precedente. Anzi, si può dire che rappresenta uno dei formati testuali in cui tali caratteristiche della lingua della matematica si presentano con maggiore evidenza. È inoltre importante osservare che, a livello di struttura sintattica, le definizioni possono assumere forme diverse rispetto all'ordine dei costituenti (Canducci, Demartini, Franchini, Sbaragli 2019; Demartini, Fornara, Sbaragli 2020): ad esempio, per quanto lo schema più classico segua l'ordine *definiendum-copula-definiens* (ravvisabile in *Il perimetro (p) di un poligono   la misura del suo contorno*), può anche verificarsi la collocazione del *definiendum* in fondo alla frase, come in *La misura del contorno di un poligono si chiama perimetro*. Inoltre, anche sul piano morfologico e su quello lessicale si riscontra una certa variabilità, per cui allieve e allievi non si trovano solo a dover gestire un testo denso e ricco di tecnicismi, ma anche a dover fare i conti con altri aspetti: scelte eterogenee nell'uso dei quantificatori (articoli, aggettivi indefiniti ecc.) e nella rappresentazione della categoria grammaticale del *numero*, ricorso a forme verbali come "si chiama" o "si dice", deissi (ad esempio l'uso di "suo" nella prima delle due definizioni prima riportate), riprese anaforiche (ad esempio il "lo" della seguente definizione, che sta per "poligono": *Il perimetro (P) di un poligono   la misura della lunghezza del confine che lo delimita*). Non dimentichiamo che l'operazione di processare e rappresentarsi una stessa informazione può avere un costo cognitivo e implicazioni ben diverse a seconda della forma linguistica che la veicola: a parità di contenuto,   sufficiente una rapida lettura delle frasi *Ogni poligono con quattro lati si dice quadrilatero* e *Un quadrilatero   un poligono con quattro lati* per cogliere qualcosa di diverso, che apre a diverse interpretazioni e sfumature. Non solo cambia la collocazione del *definiendum* ("quadrilatero") con conseguente spostamento prima o dopo di ci  che   o dovrebbe essere noto al lettore (l'iperonimo *poligono*, che serve da *definiens*), ma anche il lessico   diverso (non quello tecnico specialistico, ovviamente, ma parole cruciali a livello funzionale e di semantica globale come *ogni, un,  , si dice*).

Insomma, pur essendo quello definitorio un microatto linguistico ampiamente utilizzato in ambito matematico, ci  non significa che la sua forma linguistica sia unica e stabilizzata: anzi, la complessità e la varietà con la quale le definizioni vengono proposte nei manuali – e con cui i giovani apprendenti si trovano a confrontarsi – risulta essere un interessante terreno di indagine. Diventa dunque importante approfondire maggiormente le interazioni fra

aspetti linguistici e matematici nelle definizioni, nella convinzione che una sinergia tra le due discipline (linguistica e didattica della matematica) sia essenziale per una riflessione profonda sull'argomento.

3. La categoria grammaticale di numero

3.1. Il numero nella lingua italiana

Dopo alcune riflessioni di inquadramento più generale sulla lingua della matematica, circoscriviamo ora l'osservazione a un fenomeno specifico, non dipendente in senso stretto dalla semantica dei contenuti toccati né dai tratti della lingua speciale della disciplina: la gestione del *numero* nei testi scolastici. Come scrive Corbett (2000: 1, nostra la traduzione), «Il numero è la più sottovalutata delle categorie grammaticali. È ingannevolmente semplice, ed è molto più interessante e varia di quanto la maggior parte dei linguisti si renda conto». Per questo motivo, ci è parso interessante analizzare questo aspetto, la cui manifestazione nei testi può avere implicazioni non secondarie nella rappresentazione del contenuto matematico.

In termini semplici e intuitivi, il *numero* è la categoria grammaticale che serve a codificare e a veicolare la quantità di ciò a cui ci si riferisce (Grandi 2011a). Come scrivono Salvi e Vanelli (2004: 131), «il singolare indica che il referente cui si rimanda è “uno”, il plurale indica invece una “pluralità” di referenti». Secondo le grammatiche più tradizionali, e spesso anche nella percezione comune, tale categoria riguarda principalmente nomi e pronomi; in realtà, si tratta di un elemento estremamente pervasivo della lingua, che coinvolge non solo varie altre parti del discorso (aggettivi, articoli, altri quantificatori, verbi), ma che può anche giocare un ruolo importante nell'interazione con altri codici di rappresentazione, come ad esempio quello figurale, se presenti in un testo. Inoltre, senza approfondire qui l'argomento, è importante segnalare che se in lingua italiana è presente solo l'opposizione fra singolare e plurale (e ciò contribuisce a determinare una certa visione del mondo nei parlanti), in altre lingue tutt'oggi in uso, per lo più tipologicamente molto diverse, sussistono anche altri valori intermedi, ad esempio il *duale* o il *triale*.

Ciò che più ci interessa per gli scopi di questo articolo sono, però, i principali modi e mezzi espressivi offerti dall'italiano per veicolare l'idea di singolare e quella di plurale. Partiamo col dire che si tratta di due categorie diverse, ma strettamente legate, e che non si tratta di categorie sempre pacifiche, per quanto immediate e intuitive da cogliere: ad esempio, infatti, la distinzione di numero caratterizza solamente «ogni categoria concettuale che ammetta la individuazione» (Jackendoff 1990: 29), cioè ogni categoria concettuale per cui ha senso effettuare un conteggio. Semplificando, ciò significa che sostanze quali *l'acqua* o *la farina* (prive di struttura interna percepibile) non si possano trattare come insiemi di elementi, per cui la lingua d'uso, per

necessità, ricorre a forme che riproducono di volta in volta la semantica desiderata (*Vorrei un bicchiere d'acqua*); simili nomi, detti “di massa”, sono però utilizzabili al plurale in casi e contesti specifici (*l'analisi delle acque, l'uso di farine diverse* ecc.). Anche i nomi “collettivi” sono un caso particolare, in quanto designano in forma singolare una pluralità di enti (*gregge, folla* ecc.) e accettano a loro volta il plurale (*le greggi, le folle*). Infine, da un punto di vista grammaticale e storico-linguistico, ricordiamo la presenza di casistiche particolari come quella dei nomi “sovrabbondanti”, cioè provvisti di due plurali, di solito con significati diversi (come *braccio* → *braccia / bracci*; *gesto* → *gesti / gesta*) e quella dei *pluralia tantum*, cioè di nomi come *nozze, forbici, occhiali*, che, pur avendo un referente singolo (per quanto, a ben guardare, in qualche modo composto da più di un elemento), hanno forma plurale.

Dopo questo brevissimo cenno ad alcuni elementi di varietà interna della categoria di *numero*, limitiamo ora le nostre considerazioni ai principali strumenti linguistici per descrivere gli enti per i quali è possibile distinguere singolare e plurale.

3.2. Risorse linguistiche per singolare e plurale

A livello cognitivo, per quanto riguarda i nomi e gli altri elementi a esso collegati tramite selezione e accordo grammaticale, l'assegnazione di numero è generalmente piuttosto chiara in quanto basata sulla semantica⁵: se un'entità è presente in un solo esemplare se ne parlerà al singolare (*C'è un cavallo nel recinto*), mentre se il numero di esemplari è maggiore o uguale a due, se ne parlerà al plurale (*Ci sono tre / dei / alcuni / vari... cavalli nel recinto*); va inoltre segnalato l'impiego particolare del singolare per designare un'intera classe in generale (*Il cavallo coopera da millenni con l'uomo*). Proprio per questi tratti di naturalezza ed evidenza nella distinzione è interessante approfondire le scelte operate nella manualistica scolastica di matematica, che spesso, come vedremo, non si attiene a un'aderenza sistematica con la numerosità degli enti di cui parla, ma opera scelte comunicative diverse, le quali possono anche non favorire la rappresentazione semantica del contenuto e, quindi, l'apprendimento dei concetti matematici.

Per approfondire queste considerazioni, esaminiamo ora i principali strumenti linguistici a disposizione in lingua italiana per trasporre le categorie di singolare e plurale. In grammatica, la categoria del numero è marcata innanzitutto sulla desinenza della flessione nominale, che reca anche l'informazione relativa al genere: *lato / lati*; *diagonale / diagonali*; *gatto / gatta / gatti / gatte*. A catena, tutti gli altri elementi (come articoli, aggettivi, verbi...) si accordano o si dovrebbero accordare con il nome cui si riferiscono

⁵ La chiarezza nelle ragioni della distinzione non va confusa con la complessità che questo elemento può avere per allieve e allievi non italofofoni, che stanno apprendendo il complesso sistema flessivo dell'italiano.

per realizzare la coesione testuale, cioè un'adeguata rete interna di rapporti (*Il mio gatto rosso dorme e non *Il miei gatto rossi dormo*).

Come si è accennato, oltre alla marca morfologica, altri elementi linguistici servono a distinguere singolare e plurale: nel loro insieme prendono il nome di *quantificatori*. Come illustra De Santis (2011),

il termine *quantificatori* indica una serie di espressioni che forniscono informazioni quantitative sui referenti del nome a cui si collegano e, di conseguenza, sulla frase all'interno della quale quel nome è inserito. Il termine, preso dalla logica, venne adottato dalla grammatica generativa e poi dalla linguistica generale per indicare alcuni operatori delle lingue naturali, espressi da determinanti di vario tipo (articoli, numerali cardinali, aggettivi e pronomi indefiniti), accomunati dalla capacità di indicare per quanti individui vale ciò che si predica del nome determinato.

Vediamo ora di esaminare brevemente le diverse modalità di quantificazione più significative e diffuse (rielaborando le descrizioni e le categorie di Salvi, Vanelli 2004; De Santis 2011; Salvi 2013), così da chiarire le categorie generali che ci serviranno poi anche nell'analisi specifica del testo matematico.

Articoli: sono una categoria fra le più semplici in italiano; gli articoli possono essere determinativi (o definiti) singolari e plurali (*il, lo, la, i, gli, le*) o indeterminativi (o indefiniti) singolari e plurali (*un, una* e al plurale *dei, delle*, ricorrendo alle preposizioni articolate). L'articolo determinativo (o definito) può assumere anche la funzione di «marcare un nome come esponente di una intera classe, attribuendogli quindi valore generico e non referenziale» (Grandi 2011b): *La scuola è importante, La libertà vale molti sacrifici*.

Quantificatori definiti o forti: esprimono la numerosità in modo preciso (lo sono quindi i numerali *uno, due* ecc., in contesti specifici accompagnati con sostantivi che designano unità di misura come *kilo, litro* ecc.).

Quantificatori indefiniti intrinseci (universali): hanno solo forma singolare (*ciascuno, nessuno, ogni, qualunque, qualsiasi* ecc.) e sono detti anche *quantificatori esistenziali* con valore distributivo o moltiplicativo, in quanto focalizzano l'attenzione sui singoli elementi di una collettività effettiva; caso a sé fa *tutti*, che rimanda, invece, a un insieme di elementi (o a *tutti* gli elementi nel loro insieme). Sono detti anche *universali* perché fanno riferimento a una totalità. È ascrivibile a questa categoria anche la combinazione di *uno/-a* o *ciascuno/-a* (con valore di proforma) + complemento partitivo (*Il lato è uno dei segmenti...*), che individua una singola entità nel quadro di una pluralità di altre entità analoghe.

Quantificatori indefiniti non intrinseci (esistenziali): esprimono quantità approssimate secondo una scala graduata non omogenea (lo sono quindi aggettivi e pronomi indefiniti come *pochi, alcuni, molti, tanti, vari* ecc., prevalentemente al plurale). Sono anche detti *esistenziali* in quanto si riferiscono ad almeno un individuo della classe considerata. Fanno capo a questa

categoria anche sostantivi presenti in locuzioni stabilizzate come *un po' di...*, *un mucchio di...* quantificatori generici molto comuni soprattutto nel parlato.

Questo elenco non esaurisce tutte le possibili casistiche né approfondisce le diverse sfumature di significato, ma serve a inquadrare meglio le osservazioni dei paragrafi successivi, in cui verrà evidenziata la presenza di alcune delle risorse linguistiche di quantificazione nel corpus di testi in esame. Come vedremo, tale corpus presenta un uso eterogeneo di esse in relazione ai contenuti esposti, con possibili conseguenze sulla rappresentazione del sapere nel lettore.

Da un primo sguardo alle caratteristiche di queste categorie di quantificazione emerge una peculiarità: laddove non si utilizzino in modo esplicito aggettivi numerali cardinali maggiori di uno, le risorse linguistiche per il plurale non consentono di stabilire il numero esatto degli elementi di cui si sta parlando. Questa caratteristica del linguaggio naturale risulta particolarmente significativa per un'analisi nell'ambito della matematica, in cui spesso entrano in gioco diverse numerosità, che in molti casi coinvolgono l'infinito, e che rappresentano un aspetto saliente della disciplina. Si pensi ad esempio al fatto che un poligono è una figura piana che può avere un numero di lati (e dunque di vertici, di angoli interni ecc.) di qualsivoglia quantità maggiore o uguale a tre: come rendere questa caratteristica attraverso una definizione compatta che, linguisticamente, prevede un'unica distinzione, quella fra singolare ('uno') e plurale ('più di uno', oppure 'tutti')? In effetti, l'unica possibilità sembra quella di esplicitare poi, per ogni caso esaminato, le quantità attraverso frasi diverse da quelle in cui si definiscono gli elementi, poste ad esempio in porzioni di testo successive. Ci dedicheremo brevemente alla questione nel § 5.3.3.

Dal punto di vista del rapporto con la lingua naturale e con i suoi strumenti espressivi, questa caratteristica matematica ha conseguenze problematiche, perché «la cardinalità (potenziale) degli insiemi di figure è ben maggiore di quella delle espressioni linguistiche. Quindi lo strumento linguistico non sarà mai sufficiente a descrivere esaurientemente i fatti geometrici. Ci dobbiamo comunque preoccupare di renderlo il più adeguato possibile» (Speranza 1997: 5).

4. Omogeneità / disomogeneità nei manuali scolastici e aderenza con il mondo matematico

Data l'insufficienza dello strumento linguistico per parlare esaurientemente della numerosità degli elementi della geometria, è allora interessante esaminare tale aspetto, considerando «l'insostituibile funzione di mediazione-traduzione» (Lavinio 2004: 95) che la lingua per forza di cose ha nella trasposizione disciplinare. Nei prossimi paragrafi esamineremo quindi alcune

porzioni di testi scolastici nei quali l'architettura semantica dovrebbe sostenere, sia localmente sia globalmente, il raggiungimento dell'obiettivo comunicativo del manuale di matematica: agevolare l'acquisizione dei concetti. Analizzeremo dunque la resa lessicale e morfologica del *numero*, puntando l'attenzione sull'*omogeneità / disomogeneità* delle scelte del testo e sulla conseguente *aderenza* o meno fra forma linguistica e mondo rappresentato.

Per chiarire che cosa intendiamo con *omogeneità / disomogeneità* nelle scelte linguistiche per l'espressione del numero è necessario rifarci agli studi retorici, che distinguono, nelle strategie comunicative, la tendenza a ripetere certe parole e certe strutture dalla tendenza, opposta, a variarle, con ricorso a pseudo-sinonimie e a diverse opzioni sintattiche (Mortara Garavelli 2003: 185-188). La tendenza particolarmente ricorrente dell'italiano a privilegiare, per sua stessa tradizione, la *variatio* rispetto alla ripetizione e alla simmetria (lessicale, strutturale) si riscontra anche nei testi matematici per la scuola, con possibili conseguenze in termini di decodifica e interpretazione del testo. Con *aderenza* forma-contenuto ci riferiamo al risultato concreto della trasposizione linguistica del contenuto matematico: un testo è tanto più aderente al contenuto quanto più vi è una rispondenza globale precisa alla realtà extratestuale cui si riferisce.

Ora proviamo a ricondurre queste considerazioni alle questioni oggetto di questo articolo, attraverso un esempio: sappiamo che un poligono presenta più di un angolo, ma un testo ne parla al singolare; presenta anche più di un lato (lo stesso numero degli angoli), ma, questa volta, il testo ne parla al plurale. Il testo è globalmente omogeneo dal punto di vista del trattamento della numerosità? È aderente rispetto al contenuto che si vuole trasporre? Sono questi gli interrogativi su cui focalizzeremo l'attenzione attraverso l'esame di alcuni esempi significativi.

5. L'analisi della categoria del numero dei manuali scolastici

5.1. Il corpus di manuali scolastici

Poiché l'argomento poligoni è proposto a spirale nella scuola, si è potuto attingere da un bacino di manuali relativi a sette anni di scolarizzazione. Il corpus complessivo del progetto (corpus DFA-Italmatica) consta di 142 manuali scolastici di matematica in lingua italiana, così suddivisi:

- 41 manuali di II e III anno di scuola primaria italiani;
- 42 manuali di IV e V anno di scuola primaria italiani;
- 46 manuali di I, II e III anno di scuola secondaria di primo grado italiani;
- 7 manuali di I, II e III anno di scuola secondaria di primo grado del Canton Ticino (Svizzera);
- 5 manuali dalla II alla VI primaria del Canton Grigioni (Svizzera);

– 1 manuale del I anno di scuola secondaria di primo grado del Canton Grigioni (Svizzera).

In questo contributo focalizziamo l'attenzione sulla parte del corpus relativa a manuali scolastici in uso nella scuola primaria e secondaria di primo grado italiana. Non vengono dunque compresi i 13 manuali provenienti dalla Svizzera. Inoltre, vi è da considerare che l'analisi proposta in questo articolo coinvolge esclusivamente la parte introduttiva dell'argomento *poligoni* dei manuali della scuola primaria italiana; in tale parte vengono solitamente affrontati gli elementi dei poligoni: vertici, lati, diagonali, angoli ecc. I manuali del corpus italiano nei quali viene trattato questo argomento sono 94 su 129, così suddivisi nei vari anni:

- 10/20 manuali di II scuola primaria (in seguito denominata II SP);
- 21/21 manuali di III scuola primaria (in seguito denominata III SP);
- 21/21 manuali di IV scuola primaria (in seguito denominata IV SP);
- 19/21 manuali di V scuola primaria (in seguito denominata V SP);
- 21/21 manuali di I scuola secondaria di primo grado (in seguito denominata I SSPG);
- 2/21 manuali di II scuola secondaria di primo grado (in seguito denominata II SSPG).

Volendo poi trattare nello specifico gli aspetti di numero legati alle definizioni linguistiche degli elementi del poligono, abbiamo scelto di escludere dall'analisi i manuali nei quali tali elementi non vengono definiti, ma solo denominati con riferimenti a esempi visivi di tipo figurale. Per questo motivo, sono stati esclusi dall'analisi i 10 manuali di II SP, 1 manuale di III SP, 2 manuali di V SP e 2 di II SSPG. Va considerato infine che vi sono anche casi in cui sono presenti scelte miste, ossia alcuni enti vengono definiti mentre altri solo denominati, che sono stati inclusi nell'analisi. Il sub-corpus oggetto di analisi in questo articolo è formato in definitiva da 79 porzioni di manuali scolastici, dalla III SP alla I SSPG.

5.2. Il contenuto matematico di analisi: gli elementi di un poligono

Gli enti geometrici che è possibile definire per un poligono sono molteplici: i lati, gli angoli (interni ed esterni), i vertici, le altezze, le diagonali, il contorno, la superficie. In molti casi si tende anche a definire l'ente geometrico *base*, nonostante presenti diverse problematiche dal punto di vista matematico e didattico (Sbaragli 2012). A questi enti vanno aggiunte poi le grandezze *perimetro* e *area*. Dal punto di vista della numerosità, gli enti geometrici di un poligono presentano caratteristiche non uniformi. In generale, in un poligono di n lati si trovano n angoli interni, n vertici, n altezze, n basi, $2n$ angoli esterni (dei quali se ne considerano di solito solo n), e un numero di diagonali dato dall'espressione $n(n - 3) / 2$. Se consideriamo ad esempio un poligono di 6 lati, esso avrà dunque 6 angoli interni, 6 vertici, 6

altezze, 6 basi, 12 angoli esterni (dei quali se ne considerano di solito solo 6), 9 diagonali. Inoltre, un qualsiasi poligono ha sempre un solo contorno e una sola superficie; da quest'ultima constatazione si deduce in particolare che le grandezze perimetro e area, associate rispettivamente alla lunghezza del contorno del poligono e alla grandezza che caratterizza la superficie del poligono, siano presenti in quantità uguale a uno.

Ora, i manuali scolastici di geometria oggetto dell'analisi solitamente presentano, in una porzione unitaria di testo, diversi elementi del poligono; questo comporta, per ognuno degli enti per cui è possibile farlo, la scelta di utilizzare il singolare o il plurale. Tali scelte possono poi risultare omogenee (utilizzo del plurale o utilizzo del singolare per tutti gli enti), o disomogenee (utilizzo del singolare per alcuni enti e del plurale per altri). Per questo motivo, le nostre osservazioni si riferiranno solo a quegli enti per i quali è possibile scegliere di usare sia il singolare sia il plurale.

In questo senso, cercheremo di condurre un'analisi, dal punto di vista dell'omogeneità e disomogeneità linguistica di *numero*, delle porzioni di testo dei manuali del corpus nei quali vengono definiti gli elementi del poligono. In particolare, osserveremo come le disomogeneità di *numero* producano una mancanza di *aderenza* fra la forma linguistica e il contenuto semantico relativo alla matematica che si vuol rappresentare. Prima di addentrarci in questa analisi, tuttavia, è opportuno riconoscere che spesso, nei manuali del corpus, informazioni riguardanti la numerosità degli elementi di un poligono non sono presenti solo all'interno delle definizioni. Ulteriori informazioni possono infatti essere rintracciate, sotto forma di proposizioni o esercizi, in posizioni antecedente o più spesso successiva rispetto alle definizioni degli enti. Insomma, tali ulteriori informazioni non si trovano nelle porzioni di testo in cui vengono definiti gli elementi del poligono, ma in porzioni diverse (cfr. § 5.3.3).

5.3. La lente di analisi: *omogeneità e disomogeneità linguistica di numero nelle definizioni*

Dal punto di vista dell'omogeneità e della disomogeneità di *numero* nel definire gli enti di un poligono presenti in numero superiore a uno, le porzioni dei manuali scolastici del corpus potrebbero rientrare nelle seguenti tre categorie: *omogenei singolare*, *omogenei plurale* e *disomogenei*. Tuttavia, dall'analisi dei manuali a disposizione non si è riscontrata la presenza di testi in cui le definizioni dei vari enti vengono fornite tutte al singolare, per questo tale categoria non viene considerata nell'analisi. È infatti emersa la tendenza ad associare l'uso omogeneo del singolare esclusivamente ad atti denominativi, focalizzati cioè sull'introduzione dei termini in gioco (lato, vertice ecc.), veicolata attraverso l'ausilio di una figura, che propone *un esempio* di ente indicato con *una* freccia (fig. 1, tratta da un manuale di II SP), o con altri tipi di

segmenti orientati. Tali esempi non rientrano nella nostra analisi, che si è concentrata sull'atto linguistico della definizione, senza mettere a tema il rapporto con la figura, e focalizzandosi sulle seguenti due categorie: *omogenei plurale* e *disomogenei*.

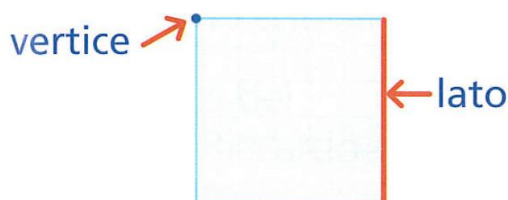


Figura 1: Esempio di utilizzo omogeneo del singolare in II SP in un atto denominativo (manuale 17_2 del corpus⁶)

Omogenei plurale

In questa categoria rientrano casi in cui si sceglie di utilizzare (per tutti gli enti in cui è possibile farlo) esclusivamente il plurale, mentre enti come il contorno e la superficie, e le grandezze perimetro e area sono ovviamente espresse, qualora si scelga di definirle, al singolare. Vi è quindi aderenza fra numerosità dell'oggetto e numerosità della lingua, pur non potendo esplicitare in tale definizione il numero preciso degli elementi. In fig. 2 è mostrato un esempio, tratto da un manuale di V SP, in cui si definiscono gli enti lati, vertici, angoli, diagonali e altezze al plurale:

- I **lati** del poligono sono i segmenti che delimitano la figura.
- I **vertici** del poligono sono i punti in cui i lati si incontrano.
- Gli **angoli** del poligono sono formati da due lati consecutivi.
- Le **diagonali** di un poligono sono i segmenti che uniscono due vertici non consecutivi.
- Le **altezze** di un poligono sono i segmenti perpendicolari che uniscono un vertice al lato opposto.

Figura 2: Esempio di utilizzo omogeneo del plurale in V SP (manuale 8_5 del corpus)

⁶ La catalogazione dei manuali del corpus DFA Italmatica è avvenuta attraverso l'attribuzione di un codice di identificazione univoco composto da due numeri separati da "_": il primo numero indica la posizione del titolo nella graduatoria delle adozioni su base nazionale relativa all'anno 2017/2018, il secondo numero indica invece il grado scolastico corrispondente. I titoli meno adottati per ciascun sottogruppo sono stati codificati in modo leggermente diverso. Anche in questo caso, a ciascun libro è stato attribuito un codice di identificazione composto da due numeri separati da "_", ma a questo codice è stata anteposta la lettera "c", abbreviazione di *coda*; inoltre, anche in questo caso il primo numero indica la posizione del titolo nella graduatoria delle adozioni, ma ordinata a partire dal meno adottato.

Dal punto di vista della nostra analisi, la porzione di testo considerata è linguisticamente omogenea nell'utilizzo del plurale. Gli enti definiti sono presenti in numero maggiore di uno e la lingua riflette questo stato di cose parlando sempre al plurale, adottando, inoltre, la struttura simmetrica iterata *definiendum-copula-definiens* (schema classico delle definizioni): “I lati... sono i segmenti...”; “I vertici... sono i punti” e così via. Questa regolarità morfologica (unita alla regolarità sintattica) permette al lettore di processare e di associare immediatamente l'informazione considerando la pluralità degli enti: la desinenza stessa dei vari elementi che vengono definiti, per altro evidenziati e colorati, e gli altri elementi linguistici accordati (come gli articoli) veicolano il fatto che in un poligono esistono più lati, vertici, angoli, diagonali e altezze, senza che chi legge debba operare inferenze. In sostanza, il plurale linguistico rispecchia il plurale reale. Cosa diversa sarebbe stata se si fosse scelto di avvalersi di un'altra modalità possibile, citata al § 3.2, cioè quella, che vedremo in seguito, di parlare di un ente al singolare intendendo designare un'intera classe (“Il lato è...”). Poiché due caratteristiche fondamentali delle lingue delle scienze sono la precisione e la referenzialità, è opportuno chiedersi quanto il discostarsi da esse laddove non necessario possa generare un ulteriore appesantimento per la comprensione (evitabili).

Disomogenei

In questa categoria rientrano casi in cui, nella stessa porzione di testo, si utilizza il plurale per alcuni enti e il singolare per altri, pur trattandosi di enti equinumerosi o comunque presenti nel poligono in quantità maggiore di uno, come nel caso delle diagonali. In fig. 3 è mostrato un esempio, tratto da un manuale di IV SP, in cui si utilizza il plurale per gli enti lato e diagonale, e il singolare per gli enti vertice e angolo, pur essendo tutti presenti in quantità maggiori di uno:

Un poligono è caratterizzato dai seguenti elementi:

- ha come **contorno** una linea **spezzata chiusa**;
- i segmenti che formano la linea spezzata chiusa si chiamano **lati** del poligono;
- il punto in cui due lati si incontrano si chiama **vertice**;
- la parte racchiusa da due lati consecutivi si chiama **angolo**;
- i segmenti che uniscono due vertici non consecutivi, cioè non vicini, si chiamano **diagonali**;
- la somma delle misure dei lati del poligono è il **perimetro**;
- la regione interna del poligono è la **superficie**.

Figura 3: Esempio di utilizzo disomogeneo del singolare / plurale in IV SP (manuale 10_4 del corpus)

La porzione di testo considerata risulta linguisticamente disomogenea nella gestione della categoria grammaticale di *numero*. Questa disomogeneità produce una mancanza di aderenza tra la forma linguistica e il mondo geometrico che si vuole rappresentare, perché un lettore in fase di apprendimento potrebbe pensare che in un poligono esistano più lati e diagonali, ma un solo angolo e un solo vertice, cosa che è chiaramente falsa. L'esempio qui riportato mostra cambiamenti molto evidenti nei modi di offrire le definizioni: in particolare, variazioni nel trattamento del *numero* (con conseguente scostamento dalla realtà extra-testuale) che si collocano di volta in volta in strutture sintattiche diverse (basti osservare che il primo punto-elenco inizia addirittura con «ha», ricollegandosi alla frase introduttiva, mentre gli altri, in cui il *definiens* è in ultima posizione, alternano diverse scelte lessicali, come l'alternanza – «è / si chiama» – e strutturali). Sebbene a una prima lettura possano sembrare differenze minime, in realtà, se ci si colloca dal punto di vista di chi legge per apprendere, la questione può avere un certo rilievo: ammettendo la precisione e il rigore del linguaggio della matematica, perché qui le cose sembrano andare diversamente? Che cosa richiede il testo in termini di collaborazione ai fini della corretta comprensione? Non sarebbe forse opportuno che il manuale scolastico agevolasse l'interpretazione e non la affaticasse nei luoghi in cui ciò non è né necessario né proficuo? I rilievi quantitativi del prossimo paragrafo danno la misura della distribuzione del fenomeno nei libri di testo.

5.3.1. La distribuzione del fenomeno nei libri di testo

La tab. 1 mostra sul piano quantitativo i risultati dell'analisi del corpus di manuali dal punto di vista delle categorie *omogenei plurale* e *disomogenei*:

	Numero di manuali	Omogenei plurale		Disomogenei	
		Numero di manuali	%	Numero di manuali	%
III SP	20	6	30,0%	14	70,0%
IV SP	21	7	33,3%	14	66,7%
V SP	17	8	47,1%	9	52,9%
I SSPG	21	11	52,4%	10	47,6%
Totale sub-corpus di analisi	79	32	40,5%	47	59,5%

Tabella 1: Suddivisione nelle categorie omogenei plurale e disomogenei dei manuali del sub-corpus

Come emerge dalla tab. 1, la percentuale di libri che definiscono gli elementi dei poligoni in modo omogeneo dal punto di vista del numero (40,5%) è più bassa della percentuale di libri che li trattano in modo disomogeneo (59,5%). Più della metà dei libri di testo del sub-corpus presenta dunque criticità di aderenza fra la numerosità degli elementi del poligono espressa in forma linguistica e numerosità reale degli elementi nell'ambito della matematica. Questo dato è significativo perché, nella nostra interpretazione, significa che più della metà dei libri di testo a disposizione opera scelte linguistiche non aderenti al mondo matematico, che possono incidere sulla rappresentazione semantica derivata dal testo e, poi, sulla concettualizzazione degli elementi geometrici in gioco.

Nella categoria *omogenei plurale* si nota una tendenza crescente: man mano che aumenta l'anno di scolarità, aumenta anche la percentuale di libri di testo nei quali gli elementi del poligono vengono trattati utilizzando, in tutti i casi in cui è possibile farlo, il plurale, passando da un 30,0% in III SP a un 52,4% in I SSPG. Questa tendenza crescente fa sì che, in modo speculare, nella categoria *disomogenei*, la distribuzione interna presenti una tendenza decrescente: la percentuale di libri in cui gli elementi dei poligoni vengono definiti in modo disomogeneo scende da un 70,0% in III SP a un 47,6% in I SSPG. Se si considera la minore dimestichezza che hanno i bambini più piccoli con la lingua (in generale e scientifica in particolare), con le sue variazioni e con il processo di lettura, la maggior disomogeneità nei testi per la III primaria è ancor più paradossale e preoccupante. Proprio perché è la categoria di maggiore interesse, nel prossimo paragrafo analizzeremo più in dettaglio la *disomogeneità* dei testi nei manuali scolastici del sub-corpus.

5.3.2. L'uso disomogeneo del singolare/plurale nel *definiendum* e nel *definiens*

Come mostrato in tab. 1, in 47 libri su 79 (il 59,5%) accade che in una stessa porzione di testo le definizioni di alcuni enti vengano date al singolare (scegliendo di portare l'attenzione su *un* rappresentante della categoria), mentre altre al plurale, pur trattandosi in ogni caso di enti con una numerosità maggiore di uno. Dall'osservazione dei testi abbiamo scelto di creare due sottocategorie di analisi⁷:

1. Disomogeneità dovuta all'uso del singolare / plurale nel *definiendum* (sottocategoria *Definiendum*).
2. Disomogeneità dovuta all'uso di quantificatori nel *definiens* (sottocategoria *Definiens*).

⁷ I 47 libri del sub-corpus caratterizzati da disomogeneità si distribuiscono equamente fra le due categorie (24 *Definiendum* e 23 *Definiens*), mostrando una preferenza per il tipo *Definiens* in IV SP (10 libri) e *Definiendum* in I SSPG (10 libri).

1. *Definiendum*. In questa categoria l'oscillazione nel numero è a carico del *definiendum*. Ad esempio, come emerge nella fig. 4 (tratta da un manuale di III SP), in una stessa porzione di testo si ritrova il termine *lati*, al plurale, e *angolo interno* e *vertice* al singolare. La pluralità in riferimento ai lati e la singolarità in riferimento all'angolo interno e al vertice è inoltre rafforzata dall'indicazione simbolica tra parentesi. Anche assumendo che chi legge sappia decodificare correttamente il simbolismo geometrico utilizzato per indicare i lati (due lettere maiuscole con un trattino sopra) – benché il trattino sopra tradizionalmente rappresenti la lunghezza del lato e non il lato stesso –, i vertici (una lettera maiuscola) e gli angoli (una lettera maiuscola con un accento circonflesso sopra), il fatto che vengano elencati più lati, e un solo vertice e un solo angolo interno, potrebbe consolidare un'interpretazione errata riguardo alla numerosità di questi elementi in un poligono.

I **lati** sono i segmenti che formano il confine (\overline{AB} , \overline{BC} , \overline{CD} , \overline{DA}).

Il **vertice** è il punto di incontro di due lati (B).

L'**angolo interno** è la parte di piano compresa tra due lati (\hat{C}).

La **superficie** è la parte di piano delimitata dal confine.

Figura 4: Disomogeneità dovuta all'uso del singolare / plurale nel *definiendum* (manuale c1_3 del corpus)

In questo esempio si può osservare l'oscillazione di numero nel quadro di una struttura definitoria costante e ripetuta a livello sintattico: *definiendum-copula-definiens*. Il *definiendum*, cioè il nuovo, ciò a cui si deve attribuire l'informazione, è sempre introdotto dall'articolo determinativo, che, alternando le forme plurale e singolare, contribuisce a generare una semantica ambigua, perché il salto dall'uno all'altro potrebbe generare un elemento di difficoltà: il giovane lettore inizia a ragionare al plurale per gli enti plurali quando si parla di lati, mentre poi deve gestire per due volte una struttura singolare che però rimanda comunque a enti plurali, e finire con una corrispondenza singolare con singolare per la superficie. Tale mancata aderenza sistematica di numero fra la rappresentazione linguistica degli enti matematici e gli enti matematici stessi potrebbe indurre il lettore in fase di apprendimento a credere che in un poligono esistano solo un vertice e solo un

angolo interno, a fronte, invece, di una pluralità di lati. Andando più in profondità, il lettore dovrebbe essere in grado di dedurre in modo autonomo che, poiché in un poligono ci sono necessariamente almeno tre lati (quattro nel caso in fig. 4), e poiché il vertice è il punto di incontro fra due di questi, allora in un poligono esistono necessariamente più vertici. Analogo ragionamento dovrebbe essere effettuato nel caso dell'angolo interno. È ovvio che il carico cognitivo richiesto per ricostruire queste informazioni implicite nel testo è maggiore di quello che verrebbe richiesto se si esplicitasse la numerosità degli enti vertice e angolo interno, anche solo utilizzando regolarmente la desinenza al plurale. In sintesi, il lettore si trova di fronte a due sfide interpretative: la prima è data dalla sua capacità di districarsi all'interno di una disomogeneità di tipo linguistico; la seconda è legata alla capacità di effettuare opportune inferenze relative all'ambito geometrico di cui si sta parlando.

Anche l'esempio mostrato in fig. 5 (tratto da un manuale di I SSPG) risulta problematico. I termini *lati*, *angoli interni* (di quest'ultimo non vi è una definizione) e *diagonali* sono dati al plurale, mentre *vertice* e *angolo esterno* sono al singolare. Inoltre, i *definienda* sono collocati in diverse posizioni all'interno della frase, contrariamente all'esempio precedente: talvolta nella sua collocazione più naturale, cioè all'inizio («Un *angolo esterno*...»), altre volte in posizione finale («... si chiama *vertice*»). Questi cambiamenti insieme a quelli riguardanti il lessico (*è / sono; ci sono; si chiama; è formato*) richiedono a chi legge di volta in volta di dover gestire strutture linguistiche e scelte lessicali diverse.

I segmenti della linea spezzata chiusa sono <u><i>i lati</i></u> del poligono. Il punto in cui si incontrano due lati si chiama <u><i>vertice</i></u> .	In un poligono ci sono <u><i>angoli interni</i></u> . Un <u><i>angolo esterno</i></u> è formato da un lato e dal prolungamento del lato consecutivo.	Le <u><i>diagonali</i></u> di un poligono sono i segmenti che congiungono due vertici non consecutivi.
---	---	--

Figura 5: Disomogeneità dovuta all'uso del singolare / plurale nel *definiendum* (manuale 19_6 del corpus)

Il risultato di queste scelte è quantomeno confuso, soprattutto nel rapporto fra angoli interni e angoli esterni: perché nel caso degli angoli interni si è scelto di esplicitare la pluralità dell'ente nella desinenza del termine (e solo in questo caso non c'è articolo né altro quantificatore), mentre per l'angolo esterno non vi sono indicatori linguistici di pluralità espliciti (anzi, è introdotto dall'articolo «un»: generico, sì, ma certamente non marcatore specifico di pluralità)? Nuovamente, ci sembra che le informazioni lasciate implicite vadano a caricare il lettore di uno sforzo cognitivo non necessario nel corso dell'interpretazione di un testo già di per sé complesso, in cui il tratto plurale-singolare ha un valore importante nella costruzione del sapere. È infatti confermato dagli studi sull'argomento (come Lumbelli 1989, cui rimanda Lavinio 2004: 132-136) che «la comprensibilità di un testo viene considerata

tanto maggiore quanto più sono semplici e meno numerose le inferenze da fare» (Lavinio 2004: 132).

2. *Definiens*. In questa categoria l'oscillazione nel numero è a carico del *definiens*. In particolare rientrano casi in cui si sceglie di utilizzare, nel *definiens* della definizione di alcuni elementi del poligono, quantificatori indefiniti come *ogni* (di forma indeclinabile al singolare ma con valore plurale), *ognuno*, *ciascuno*, *uno dei* ecc. Tali quantificatori inducono a volte concordanze grammaticali al singolare (come nel caso di *ogni*), altre volte al plurale (come nel caso di *ciascuno dei* o di *uno dei*), ma indicano comunque a livello semantico una pluralità, una totalità di elementi, di cui si pone all'attenzione l'aspetto moltiplicativo o distributivo (cioè il fatto che gli elementi fanno parte di un insieme); nella stessa porzione di testo, altri elementi vengono invece trattati esclusivamente al singolare. Si tratta, anche in questi casi, di porzioni di testo nelle quali non vi è aderenza fra veste linguistica e mondo matematico che si vuol rappresentare. Va osservato che non si sono riscontrati casi di porzioni di manuale disomogenee nelle quali si sia scelto di utilizzare il quantificatore indefinito *tutti*, che rimanderebbe a un'effettiva totalità.

Nel seguente esempio (fig. 6, tratta da un manuale di IV SP), l'utilizzo del quantificatore *ogni* in riferimento al termine *segmento* e all'espressione *punto di incontro*, fa pensare alla presenza di un numero di lati e vertici di cardinalità maggiore di uno; nel caso del vertice, inoltre, questa interpretazione è rafforzata dall'esplicitazione fra parentesi, nella quale vengono indicati a livello simbolico cinque vertici. Al contrario, l'assenza di quantificatori indefiniti nei casi dell'angolo interno e della diagonale (introdotti da articolo: *La parte...; Il segmento...*), non porta il lettore a considerare una pluralità di enti.

- Ogni segmento della linea spezzata chiusa che delimita il poligono si chiama **lato**.
- Ogni punto di incontro tra due lati si chiama **vertice** e si indica con una lettera maiuscola (A, B, C, D, E).
- La parte di piano delimitata da due lati consecutivi, cioè due lati che hanno un vertice in comune, è un **angolo interno**.
- Il segmento che unisce due vertici non consecutivi si chiama **diagonale**.

Figura 6: Disomogeneità dovuta all'uso di quantificatori (manuale 13_4 del corpus)

Anche nell'esempio mostrato in fig. 7 (tratto da un manuale di IV SP), si osserva una disomogeneità di *numero*. L'utilizzo del quantificatore indefinito *ciascuno dei* nel *definiens* della definizione di *lato* riproduce esattamente la pluralità dell'ente definito: tale aggettivo indica, infatti, in modo esplicito la presenza di più lati (presi singolarmente) in un poligono. Lo stesso grado di chiarezza non si può riscontrare invece nel *definiens* e nel *definiendum* del vertice, della diagonale e dell'angolo, nei quali non sono presenti indicatori linguistici di pluralità: questi enti sono introdotti dall'articolo determinativo in forma singolare («è *il* punto», «è *il* segmento», «è *lo* spazio») e la decodifica delle informazioni di numerosità è lasciata implicita, a carico del lettore.

- **LATO** (\cup) → È ciascuno dei segmenti che compongono la linea spezzata chiusa.
- **VERTICE** (A, B, C...) → È il punto di incontro di due lati.
- **DIAGONALE** (d) → È il segmento che collega due vertici non consecutivi.
- **ANGOLO** (\hat{A} , \hat{B} , \hat{C} ...) → È lo spazio compreso tra due lati che hanno in comune un vertice.
- **SUPERFICIE** → È la parte di piano all'interno della linea spezzata chiusa.

Figura 7: Disomogeneità dovuta all'uso di quantificatori indefiniti (manuale 16_4 del corpus)

In aggiunta alle criticità prima elencate, possiamo evidenziare come anche le indicazioni di tipo simbolico siano disomogenee fra loro: perché nel caso del lato e della diagonale si utilizza un'unica lettera (rispettivamente *l* e *d*), mentre nel caso del vertice e dell'angolo si utilizzano più lettere (*A*, *B* e *C*, seguite tra l'altro dai tre puntini a segnalare che la lista non è conclusa), inducendo il lettore a intuire la pluralità nella numerosità dell'ente? Ci si trova di fronte a una serie di informazioni codificate in forma conflittuale, che possono generare confusione in fase di apprendimento.

5.3.3. La numerosità degli elementi del poligono in altri parti del manuale

Nei manuali del corpus, come già anticipato, le informazioni riguardanti la numerosità degli elementi di un poligono non sono presenti solo all'interno delle definizioni. Ulteriori informazioni si possono rintracciare in altre posizioni e possono sostanzialmente essere dei seguenti due tipi: *generiche di numero* e *specifiche di numero*.

Generiche di numero. Si tratta di frasi nelle quali vengono fornite informazioni generiche riguardanti la numerosità degli elementi di un poligono, senza esplicitazioni specifiche di numero. Il seguente esempio tratto da un manuale di III SP (fig. 8) presenta una proposizione che mette in relazione il numero dei lati con quello degli angoli, senza coinvolgere i vertici del poligono e senza indicarne specificamente il numero in funzione del tipo di poligono. Il tutto servendosi della parola *numero*, ripresa poi anaforicamente dalla proforma *quello* («a quello», ‘al numero’).

- In ogni poligono il numero dei lati è uguale a quello degli angoli.

Figura 8: Esempio di informazioni generiche che coinvolgono la numerosità degli enti in un manuale di III SP (manuale 8_3 del corpus)

L'informazione riguardante la pluralità degli enti, pur essendo aderente al mondo matematico, non risulta completa; anche in questo caso non è chiaro che cosa ci si aspetti da un allievo di terza primaria. Che sia in grado di ricostruire la semantica completa estendendo opportunamente l'informazione data? Oppure che consideri solo quest'informazione parziale, che però non è matematicamente esaustiva?

Tra le porzioni di testo diverse dalla definizione che però veicolano informazioni relative alla numerosità degli enti rientrano anche quelle dedicate all'etimologia. Vediamo un breve esempio (fig. 9), tratto da un manuale di IV SP, in cui viene esplicitato il significato etimologico della parola *poligono* (*poli* ‘tanti’, *gono* ‘angoli’):



Figura 9: Esempio di informazioni etimologiche fornite in un manuale di IV SP (manuale 7_4 del corpus)

Specifiche di numero. In questa categoria rientrano proposizioni in cui sono presenti informazioni puntuali sulla numerosità di uno specifico elemento dei poligoni, o sul numero degli elementi in funzione del tipo di

poligono. Ad esempio frasi che riportano il numero di diagonali di un poligono in funzione degli n lati, come quelle in fig. 10, tratte da un manuale di I SSPG.

▶ In un poligono di n lati per ogni vertice si hanno $(n - 3)$ diagonali.

▶ In un poligono di n lati in tutto si hanno $\frac{n \times (n - 3)}{2}$ diagonali.




Figura 10: Esempio di informazioni specifiche di numero presenti in un manuale di I SSPG (manuale 9_6 del corpus)

Va considerato che in alcuni casi queste informazioni sono proposte in modo più induttivo, come esercizi da completare da parte del lettore. Spesso tali informazioni sono di tipo classificatorio: si tratta cioè di classificazioni riportate in tabelle o elenchi, spesso poste sotto forma di esercizio da completare (come nell'esempio in fig. 11, tratto da un manuale di V SP), nelle quali i poligoni vengono classificati in base al numero di lati, vertici, angoli. Queste considerazioni in alcuni casi sono presentate per determinati e specifici esempi di poligoni, in altri casi sono generalizzate (come nell'esempio in fig. 12, tratto da un manuale di I SSPG).

• Completa.









 triangoli n. lati: n. angoli:	 quadrilateri n. lati: n. angoli:	 pentagono n. lati: n. angoli:	 esagono n. lati: n. angoli:
 ettagono n. lati: n. angoli:	 ottagono n. lati: n. angoli:	 ennagono n. lati: n. angoli:	 decagono n. lati: n. angoli:

Figura 11: Esempio di informazioni specifiche di numero fornite in un manuale di V SP (manuale 9_5 del corpus)

Il nome di un poligono dipende dal numero di lati da cui è formato. Un triangolo ha tre lati, un quadrilatero quattro, un pentagono cinque e così via. In generale un poligono con 13, 14, 15 o più lati è genericamente indicato come poligono di n lati dove n indica il numero di lati.

Numero lati	Nome poligono	Diagonali	Somma angoli interni
3	triangolo	0	180°
4	quadrilatero	2	360°
5	pentagono	5	540°
6	esagono	9	720°
8	ottagono	20	1080°
10	decagono	35	1440°
12	dodecagono	54	1800°
n	poligono di n lati	$[n \cdot (n - 3)] : 2$	$180^\circ \cdot (n - 2)$

Figura 12: Esempio di informazioni specifiche di numero riguardanti la numerosità di alcuni elementi, in cui viene effettuata una generalizzazione al poligono di n lati (manuale 6_6 del corpus)

Entrare troppo nello specifico di queste ulteriori informazioni di numero fornite all'interno dei manuali esula dagli scopi di questo contributo, ma è comunque interessante notare che nel 73,4% dei manuali analizzati (58 manuali su 79), il lettore ha la possibilità di coordinare le informazioni di *numero* che ricava dalle porzioni in cui si definiscono gli elementi del poligono con altre informazioni presenti in modalità e posizioni varie all'interno del manuale e presentate con gradi più o meno profondi di specificità.

6. Conclusioni

I rilievi sulla gestione della categoria del *numero* nei manuali scolastici di matematica – e specificamente la considerazione del tratto singolare-plurale nelle definizioni degli elementi del poligono – permettono alcune riflessioni conclusive sull'argomento, estendibili più in generale alla veste linguistica dei testi matematici e alle sue implicazioni. In sintesi, potremmo dire che la categoria grammaticale del *numero*, in italiano veicolata dal lessico e dalla morfologia, sembra avere un ruolo significativo nella trasmissione, e poi nella comprensione e nella costruzione, del sapere matematico in gioco; pertanto, le scelte operate dai libri di testo possono non essere ininfluenti nella ricostruzione semantica da parte degli allievi, spesso non ancora completamente pronti a gestire la lettura di testi contenutisticamente complessi, e ricchi di implicite e di inferenze da elaborare. Dall'analisi condotta in questo contributo emerge in generale come spesso non vi sia sufficiente

attenzione, da parte dei costruttori di significato che operano sul manuale di geometria, nell'effettuare scelte linguistiche di numero omogenee e aderenti alla realtà extra-testuale, in questo caso matematica. La maggior parte dei manuali analizzati, infatti, realizza scelte linguistiche disomogenee (dal punto di vista lessicale e morfologico) e non sempre in sintonia con il contenuto matematico che si vuole esporre.

Le osservazioni sul *numero* confermano la bontà di un lavoro autenticamente interdisciplinare sul testo scolastico. Infatti, come confermano le ricerche, la lingua esercita un ruolo fondamentale nell'insegnamento-apprendimento della matematica: proprio per questo è significativo indagare i tratti linguistici peculiari e critici dei testi scolastici mettendoli in relazione col contenuto e con le possibili difficoltà di lettura e comprensione che da essi possono derivare, senza trascurare quelli a prima vista minori. Sulla scia di Lumbelli (1989, cit. in Lavinio 2004: 133), è insomma utile individuare e studiare quegli «indicatori testuali delle difficoltà di comprensione» che «comportano un carico cognitivo notevole per chi legge», in particolare con l'intento di riflettere sul testo scolastico scientifico per poi intraprendere un lavoro scientificamente fondato di ripensamento della manualistica e di alcune scelte didattiche.

Rispetto a questo scenario, è utile che i docenti di matematica (e di altre discipline scientifiche) e quelli di italiano siano sempre pronti a considerare in ottica trasversale le occasioni di apprendimento, dialogando fra loro secondo quella prospettiva interdisciplinare chiaramente presentata in Colombo e Pallotti (2014). L'attenzione ai fenomeni linguistici anche apparentemente minori o difficili da cogliere può, infatti, essere la chiave per sostenere e agevolare la costruzione del sapere in allieve e allievi dai più diversi profili di competenza. In concreto, rispetto al libro di testo (spesso oggetto di discussione, ma comunque presente nelle aule scolastiche) e ai suoi possibili usi, è efficace iniziare a ripensarlo come un luogo di confronto e di riflessione, rispetto al quale gli allievi possono pronunciarsi, confrontarsi ed eventualmente muovere critiche, allenandosi a una lettura profonda e via via più efficace rispetto al genere.

Le piste operative che possono partire dal testo di matematica – anche limitandosi a considerare, ad esempio, le definizioni – sono moltissime: se ne possono far osservare e commentare, a gruppi, alcune, magari mettendone a confronto qualcuna diversa come struttura ed elementi, sentendo che cosa emerge dai bambini e dai ragazzi dapprima spontaneamente; si può chiedere loro di scegliere la definizione che preferiscono, argomentando il perché, per poi passare a un'osservazione critica sul piano matematico (è davvero la migliore? Quali caratteristiche dovrebbe avere?); si può lavorare sulla riformulazione linguistica e si possono anche produrre ulteriori definizioni (quante? Come? Vanno tutte bene?) per mettere in evidenza come anche a piccoli cambiamenti sul piano linguistico possano corrispondere ambiguità e

scorrettezze matematiche; e si può prendere spunto dalle disomogeneità di numero qui illustrate per sfidare allieve e allievi a coglierle per confronto, dando voce alla realtà matematica qualora la lingua presentasse elementi di difformità o facesse percepire delle difficoltà. Ciò confidando nella bontà e, forse, potremmo dire, nella necessità di uno sviluppo sinergico delle competenze matematiche e linguistiche.

Riferimenti bibliografici

- Adoniou, Misty – Qing, Yi (2014), *Language, mathematics and English language learners*, in «Australian Mathematics Teacher», 70/3, pp. 3-13.
- Aristotele (1996), *Organon. Volume secondo*, a cura di Marcello Zanatta, Torino, UTET.
- Barrow, Melissa A. (2014), *Even math requires learning academic*, in «Kappan Magazine», 95/6, pp. 35-38, [www.lindareedclassroom.com/teaching-resources/ewExternalFiles/Academic Vocabulary in Math.pdf](http://www.lindareedclassroom.com/teaching-resources/ewExternalFiles/Academic_Vocabulary_in_Math.pdf) (ultima consultazione: 11.09.2020).
- Berruto, Gaetano – Cerruti, Massimo (2017), *La linguistica: un corso introduttivo*, Torino, UTET Università.
- Bezemer, Jeff – Kress, Gunther (2010), *Changing Text: A Social Semiotic Analysis of Textbooks*, «Designs for Learning», 3/1-2, pp. 10-29.
- Canducci, Michele – Demartini, Silvia – Franchini, Elena – Sbaragli, Silvia (2019), *La definizione nei testi scolastici: dall'analisi alla didattica*, in Benedetto Di Paola (a cura di), *Pratiche d'aula e ricerca didattica: nuove e vecchie sfide di insegnamento/apprendimento matematico per una scuola competente e inclusiva*, in «Quaderni di Ricerca in Didattica», 5, pp. 47-48, http://math.unipa.it/~grim/quaderno2_suppl_5_2019.pdf (ultima consultazione: 11.09.2020).
- Canducci, Michele – Rocci, Andrea – Sbaragli, Silvia (in stampa), *The influence of multimodal textualization in the conversion of semiotic representations in Italian primary school geometry textbooks*, in «Multimodal Communication».
- Cavanagh, Sean (2005), *Math: the not-so-universal language*, in «Education Week», 24/42, pp. 1-22.
- Colombo, Adriano – Pallotti, Gabriele (2014) (a cura di), *L'italiano per capire*, Roma, Aracne.

- Corbett, Greville G. (2000), *Number. Cambridge Textbooks in Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Cortelazzo, Michele (1994), *Testo scientifico e manuali scolastici*, in Maria Luisa Zambelli (a cura di), *La rete e i nodi. Il testo scientifico nella scuola di base*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 3-14.
- Cortelazzo, Michele (2011), *scienza, lingua della*, in Raffaele Simone (dir.), *Enciclopedia dell'Italiano*, 2 voll. Roma, Istituto dell'Enciclopedia italiana, II, pp. 1281-1283 ([www.treccani.it/enciclopedia/lingua-della-scienza_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-della-scienza_(Enciclopedia-dell'Italiano)/), ultima consultazione: 11.09.2020).
- D'Ambrosio, Ubiratàn (1985), *Ethno mathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics*, in «For the Learning of Mathematics», 5/1, pp. 44-48.
- D'Ambrosio, Ubiratàn (2007), *The role of mathematics in educational systems*, in «ZDM Mathematics Education», 39, pp. 173-181.
- D'Amore, Bruno (1999), *Elementi di didattica della matematica*, Bologna, Pitagora editrice.
- D'Amore, Bruno (2000), *Lingua, Matematica e Didattica*, in «La matematica e la sua didattica», 1, pp. 28-47.
- Dardano, Maurizio (2008). *Capire la lingua della scienza*, in Maurizio Dardano – Gianluca Frenguelli (a cura di), *L'italiano di oggi*, Roma, Aracne, pp. 173-188.
- Dehaene, Stanislas (2009), *I neuroni della lettura*, Milano, Raffaello Cortina editore.
- Dehaene, Stanislas (2019), *Imparare. Il talento del cervello, la sfida delle macchine*, Milano, Raffaello Cortina editore.
- Demartini, Silvia – Sbaragli, Silvia (2019), *La porta di entrata per la comprensione di un problema: la lettura del testo*, in «Didattica della matematica. Dalla ricerca alle pratiche d'aula», 5, pp. 9-43.
- Demartini, Silvia – Fornara, Simone – Sbaragli, Silvia (2020), *Se la sintesi diventa un problema. Alcune caratteristiche del linguaggio specialistico della matematica in prospettiva didattica*, in Jacqueline Visconti – Manuela Manfredini – Lorenzo Coveri (a cura di), *Linguaggi settoriali e specialistici: sincronia, diacronia, traduzione, variazione*, Atti del XV Congresso SILFI (Genova, 28-30.5.2018), Firenze, Cesati, pp. 487-494.
- Demartini, Silvia – Ferrari, Angela – Sbaragli, Silvia (2020), *L'architettura del testo scolastico di matematica per la scuola primaria e secondaria di primo grado*, in «Italiano LinguaDue», v. 12, n. 2/2020, pp. 160-180.
- De Santis, Cristiana (2011), *quantificatori*, in Raffaele Simone (dir.), *Enciclopedia dell'Italiano*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia italiana, II, pp.

1203-1204 ([www.treccani.it/enciclopedia/quantificatori_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/quantificatori_(Enciclopedia-dell'Italiano)/), ultima consultazione: 11.09.2020).

Duval, Raymond (1993), *Registres de représentations sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée*, in «Annales de Didactique et de Sciences Cognitives», 5, pp. 57-65.

Ferrari, Angela (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Roma, Carocci.

Ferrari, Angela (2019), *Che cos'è un testo*, Roma, Carocci.

Ferrari, Pier Luigi (2004), *Matematica e linguaggio. Quadro teorico e idee per la didattica*, Bologna, Pitagora editrice.

Ferrari, Pier Luigi (2021), *Educazione matematica, lingua, linguaggi. Costruire, condividere e comunicare matematica in classe*, Torino, UTET.

Fornara, Simone – Sbaragli, Silvia (2013), *Italmatica. Riflessioni per un insegnamento/apprendimento combinato di italiano e matematica*, in Bruno D'Amore – Silvia Sbaragli (a cura di), *La didattica della matematica come chiave di lettura delle situazioni d'aula*, Bologna, Pitagora editrice, pp. 33-38.

Franchini, Elena – Lemmo, Alice – Sbaragli, Silvia (2017), *Il ruolo della comprensione del testo nel processo di matematizzazione e modellizzazione*, in «Didattica della matematica. Dalla ricerca alle pratiche d'aula», 1, pp. 38-63.

GISCEL Lombardia (1988), *Analisi di manuali scientifici ed ipotesi di leggibilità*, in Anna Rosa Guerriero (a cura di), *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 239-265.

Gotti, Maurizio (2008), *Investigating Specialized Discourse*, Berna, Peter Lang.

Grandi, Nicola (2011a), *numero*, in Raffaele Simone (dir.), *Enciclopedia dell'Italiano*, 2 voll., Roma, Istituto dell'Enciclopedia italiana, II, pp. 974-976 ([www.treccani.it/enciclopedia/numero_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/numero_(Enciclopedia-dell'Italiano)/), ultima consultazione: 11.09.2020).

Grandi, Nicola (2011b), *articolo*, in Raffaele Simone (dir.), *Enciclopedia dell'Italiano*, 2 voll., Roma, Istituto dell'Enciclopedia italiana, I, pp. 108-111 ([www.treccani.it/enciclopedia/articolo_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/articolo_(Enciclopedia-dell'Italiano)/), ultima consultazione: 11.09.2020).

Gualdo, Riccardo – Telve, Stefano (2011), *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Roma, Carocci.

Halliday, Michael A.K. – Matthiessen, Christian M. (1994), *An Introduction to Functional Grammar*, Londra, Arnold.

- Halliday, Michael A.K. (2004), *The Language of Science*, Londra, Continuum.
- Jackendoff, Ray (1990), *Semantic structures*, Cambridge, MA, The MIT Press.
- Jewitt, Carey – Bezemer, Jeff – O’Halloran, Kay (2016), *Introducing Multimodality*, New York, Routledge.
- Laborde, Colette (1995), *Occorre apprendere a leggere e scrivere in matematica?*, in «La matematica e la sua didattica», 2, pp. 121-135.
- La Grassa, Matteo – Troncarelli, Daniela (2014). *Comprendere le scienze attraverso i manuali scolastici*, in Adriano Colombo – Gabriele Pallotti (2014) (a cura di), pp. 293-309.
- Lavinio, Maria Cristina (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un’educazione linguistica trasversale*, Roma, Carocci.
- Lavorato, Maria Chiara (2000), *Le emozioni della lettura*, Bologna, il Mulino.
- Lumbelli, Lucia (1989), *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Roma, Editori Riuniti.
- Lumbelli, Lucia (2009), *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Roma-Bari, Laterza.
- Maier, Helmut (1993), *Problemi di lingua e di comunicazione durante le lezioni di matematica*, in «La matematica e la sua didattica», 1, pp. 69-80.
- Merchant, Betty (1999), *Ghosts in the classroom: unavoidable casualties of a principal’s commitment to the status quo*, in «Journal of Education for Students Placed at Risk», 4/2, pp. 153-171.
- Mortara Garavelli, Bice (2003), *Manuale di retorica*, Milano, Bompiani.
- Perkins, Isabel – Flores, Alfinio (2002), *Mathematical notations and procedures of recent immigrant Students*, in «Mathematics Teaching in the Middle School», 7/6, pp. 346-351.
- Sabatini, Francesco (1999), *“Rigidità-esplicitzza” vs “elasticità-implicitzza”: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi*, in Gunver Skytte – Francesco Sabatini (a cura di), *Linguistica testuale comparativa. In memoriam Maria-Elisabeth Conte*, Atti del Congresso interannuale della Società di Linguistica Italiana (Copenhagen, 5-7 febbraio 1998), København, Museum Tusulanum Press, pp. 141-172.
- Salvi, Giampaolo – Vanelli, Laura (2004), *Nuova grammatica italiana*, Bologna, il Mulino.
- Salvi, Giampaolo (2013), *Le parti del discorso*, Roma, Carocci.
- Sbaragli, Silvia (2012), *Il ruolo delle misconcezioni nella didattica della matematica*, in Bruno D’Amore – Martha Isabel Fandiño Pinilla (a cura di), I

quaderni della didattica. Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della matematica, Napoli, Edises, pp. 121-139.

Sbaragli, Silvia – Franchini, Elena (2017), *Valutazione didattica delle prove standardizzate di matematica di quinta elementare*, Locarno, Dipartimento Formazione e Apprendimento.

Speranza, Francesco (1997), *Scritti di epistemologia della matematica*, Bologna, Pitagora editrice.

Troncarelli, Daniela – La Grassa, Matteo (2015), *Imparare l'italiano attraverso lo studio delle scienze*, in Marcello Ostinelli (a cura di), *Quale didattica per l'italiano. Problemi e prospettive*, Locarno, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Dipartimento formazione e apprendimento, pp. 149-159.

Viale, Matteo (2016), *Il manuale scolastico: un ibrido da perfezionare*, in Treccani, *Lingua Italiana*, www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/scienze/Viale.html (ultima consultazione: 11.09.2020).

Viale, Matteo (2019), *I fondamenti linguistici delle discipline scientifiche. L'italiano per la matematica e le scienze a scuola*, Padova, Cleup.

Waller, Patrice Parker – Flood, Chena T. (2016), *Mathematics as a universal language: transcending cultural lines*, in «Journal for Multicultural Education», 10/3, pp. 294-306.

Watzlawick, Paul – Helmick Beavin, Janet – Jackson, Don D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio.

Zambelli, Maria Luisa (1994) (a cura di), *La rete e i nodi. Il testo scientifico nella scuola di base*, Firenze, La Nuova Italia.

Il ruolo del testo nell'interdisciplinarietà tra matematica, fisica ed educazione linguistica: il tema del moto parabolico tra testi storici e manuali di fisica per la scuola secondaria di secondo grado

**Veronica Bagaglini, Laura Branchetti, Alessandro Gombi,
Olivia Levrini, Sara Satanassi, Matteo Viale***

The role of the text in the interdisciplinarity between mathematics, physics and language education: the theme of parabolic motion between historical texts and Physics textbooks for secondary school

Starting from the case of parabolic motion, this contribution proposes a comparison and analysis of a historical text, some high school physics textbooks and one university textbook, from mathematical, physical, and linguistic points of view. The analysis shows how school textbooks, marked by disciplinary autonomy, have lost the intrinsic interdisciplinary dimension of historical texts. The university textbook is a synthesis of and a compromise between these divergent approaches. The results of the analysis represent a first starting point for the planning of targeted educational interventions and an important step to achieve interdisciplinarity in the school context between language education and science subjects.

A partire dal caso del moto parabolico, questo contributo propone un confronto e l'analisi da un punto di vista matematico, fisico e linguistico rispettivamente di un testo storico, di alcuni manuali di fisica per i Licei e di un manuale universitario. Dall'analisi emerge come i manuali scolastici, improntati a un'autonomia disciplinare, smarriscono la dimensione interdisciplinare intrinseca dei testi galileiani. Il manuale universitario si pone quale sintesi e compromesso tra approcci divergenti. I risultati dell'analisi rappresentano un primo spunto per la progettazione futura di interventi didattici mirati e un passaggio importante per realizzare l'interdisciplinarietà nel contesto scolastico.

VERONICA BAGAGLINI (veronica.bagaglini@unibo.it) è assegnista di ricerca di Linguistica italiana presso il Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica dell'Università di Bologna e collabora al progetto *IDENTITIES - Integrate Disciplines to Elaborate Novel Teaching approaches to Interdisciplinarity and Innovate pre-service teacher Education for STEM challenges*.

LAURA BRANCHETTI (laura.branchetti@unimi.it), matematica, è ricercatrice di Matematiche complementari presso il Dipartimento di Matematica "Federigo Enriques" dell'Università degli Studi di Milano ed è membro del progetto *IDENTITIES - Integrate Disciplines to Elaborate Novel Teaching approaches to Interdisciplinarity and Innovate pre-service teacher Education for STEM challenges*.

ALESSANDRO GOMBI (alessandro.gombi@studio.unibo.it) è laureato magistrale in Physics all'Università di Bologna con una tesi di Didattica della fisica. Collabora con il progetto *IDENTITIES - Integrate Disciplines to Elaborate Novel Teaching approaches to Interdisciplinarity and Innovate pre-service teacher Education for STEM challenges*.

OLIVIA LEVRINI (olivia.levrini2@unibo.it), fisica, insegna Didattica della fisica e Storia della fisica presso il Dipartimento di Fisica e Astronomia "Augusto Righi" dell'Università di Bologna. È coordinatrice del progetto *IDENTITIES - Integrate Disciplines to Elaborate Novel Teaching approaches to Interdisciplinarity and Innovate pre-service teacher Education for STEM challenges*.

SARA SATANASSI (sara.satanassi3@unibo.it), fisica, è dottoranda di Didattica della Fisica presso il Dipartimento di Fisica e Astronomia "Augusto Righi" dell'Università di Bologna e collabora al progetto *IDENTITIES - Integrate Disciplines to Elaborate Novel Teaching approaches to Interdisciplinarity and Innovate pre-service teacher Education for STEM challenges*.

MATTEO VIALE (matteo.viale@unibo.it), linguista, insegna Didattica della lingua italiana presso il Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica dell'Università di Bologna. È membro e referente per la parte di linguistica nel progetto *IDENTITIES - Integrate Disciplines to Elaborate Novel Teaching approaches to Interdisciplinarity and Innovate pre-service teacher Education for STEM challenges*.

* Questo contributo nasce nell'ambito delle attività del Progetto Europeo Erasmus+ *IDENTITIES - Integrate Disciplines to Elaborate Novel Teaching approaches to InTerdisciplinarity and Innovate pre-service teacher Education for STEM challenges* (<https://identitiesproject.eu/>), coordinato dal Dipartimento di Fisica e Astronomia dell'Università di Bologna, che vede anche la partecipazione del Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica dell'Università di Bologna e del Dipartimento di Scienze Matematiche, Fisiche e Informatiche dell'Università di Parma; la partnership include anche le Università di Montpellier, Barcellona e Creta. Il progetto ha lo scopo di esplorare le forme di conoscenza interdisciplinare tra matematica, fisica e aspetti linguistici sia in temi STEM avanzati (cambiamenti climatici, intelligenza artificiale, tecnologie quantistiche) sia in argomenti interdisciplinari curricolari (crittografia, parabola e moto dei proiettili, geometria non euclidea e gravitazione).

1. Introduzione

Oggi più che mai è forte la richiesta di una preparazione interdisciplinare degli studenti, che superi i rigidi confini tra le discipline. Interdisciplinarietà è una parola chiave che appare, spesso con significati diversi, in molti contesti istituzionali ed educativi, nelle raccomandazioni dei decisori politici e nei bandi per la ricerca in ambito a livello europeo in materia educativa, a livello nazionale e internazionale. Tale richiesta è ribadita anche nelle *Indicazioni nazionali per i Licei* (MIUR 2010), sia nella sezione relativa al profilo culturale e professionale degli studenti, sia nei traguardi e gli obiettivi per l'insegnamento e apprendimento della matematica e della fisica. L'interdisciplinarietà tra scienza, matematica e tecnologia caratterizza profondamente tanto l'evoluzione storica della matematica e della fisica (Tzanakis 2016), quanto la ricerca attuale.

In questo articolo presentiamo un lavoro di ricerca che mira a dare un contributo da un lato al dialogo tra matematica e fisica nel contesto istituzionale della scuola secondaria, in particolare del Liceo scientifico, e dall'altro al ruolo dell'analisi linguistica in ottica interdisciplinare.

I testi, come particolari e privilegiate forme di presentazione dei saperi, possono diventare strumenti didattici importanti coi quali rendere espliciti e visibili i nodi epistemologici essenziali alla formazione delle discipline, chiarendo le loro mutue relazioni. Ci soffermeremo sull'analisi di un testo storico e di alcuni manuali di fisica, con l'obiettivo di analizzare i diversi approcci all'interdisciplinarietà nei testi, in particolare sulle parti relative al moto parabolico.

Si tratta dunque di un'analisi comparativa tra testi, che offre i primi spunti per la progettazione futura di interventi didattici mirati e rappresenta un passaggio importante per realizzare percorsi interdisciplinari nel contesto scolastico.

Nel paragrafo 2 è descritto l'inquadramento teorico della ricerca; nel paragrafo 3 viene presentata la metodologia utilizzata per l'analisi dei testi; i paragrafi 4, 5 e 6 propongono l'analisi da un punto di vista matematico, fisico e linguistico rispettivamente di un testo storico, di alcuni manuali di fisica per i Licei e di un manuale universitario, visto come ponte tra l'approccio dei testi storici e manualistica scolastica. Nel paragrafo 7 si propongono alcune riflessioni e si prospettano linee di approfondimento future.

2. Inquadramento teorico della ricerca

2.1. L'interdisciplinarietà tra matematica e fisica nella storia e nella didattica

Secondo la definizione di Frodeman, Klein e Pacheco (2017: 16), parliamo di *interdisciplinarietà* quando le discipline si integrano, interagiscono e si fondono reciprocamente; consideriamo invece *multidisciplinare* un approccio in cui le discipline sono giustapposte, sequenziali e coordinate, mentre si definisce *transdisciplinare* un approccio che va “oltre le discipline”, portando a nuove identità e nuove epistemologie, in cui tendono a scomparire le identità disciplinari.

In questo lavoro ci concentreremo sull'interdisciplinarietà. Tenere conto della coevoluzione della matematica e della fisica è una delle possibili prospettive sul tema e ha grandi potenzialità dal punto di vista didattico in entrambe le discipline. Infatti, come sostiene Tzanakis (2016), la separazione tra queste due discipline tipica della scuola porta a banalizzare enormemente la loro relazione: vuole che la matematica sia strumento per la fisica e la fisica sia contesto di applicazione della matematica. Questa relazione non è però presente, se non molto raramente, nella storia delle due discipline e non si ritrova in nessuno dei momenti storici fondamentali in cui le due discipline hanno visto le fasi più creative e significative della loro evoluzione. Per superare una dicotomia forzata, che a causa della sua artificiosità rende spesso la ricostruzione dei concetti in prospettiva didattica povera di significato, ripartire dalla storia e dall'epistemologia delle due discipline può avere un'enorme valenza didattica. La scelta di tale approccio non è solo orientata al ripensamento della didattica in prospettiva interdisciplinare, ma fa da pungolo anche per ripensare in parte le didattiche disciplinari, che sono basate su trasposizioni didattiche dei saperi (Chevallard 1985) che spesso portano a trasformare notevolmente le epistemologie disciplinari. Come sottolineato da Speranza (1997) e molti autori che si sono ispirati alle sue riflessioni epistemologiche (si veda ad esempio D'Amore 2003), le ricostruzioni dei saperi in prospettiva didattica risentono notevolmente delle assunzioni, spesso implicite, relative alla natura delle discipline. Fa dunque la differenza pensare alla matematica e alla fisica come discipline con uno statuto epistemologico proprio, completamente indipendente, che si sviluppano a partire da problemi interni e che possono essere del tutto giustificate utilizzando logiche interne, oppure come forme di sapere che hanno relazioni e differenze, che sono profondamente intrecciate e che co-evolvono, usando una terminologia presa in prestito da Tzanakis, generando a vicenda nuovi problemi che portano gli scienziati e i matematici (terminologia a sua volta figlia di una separazione dei saperi) a permeare i labili confini tra esse per generare nuovo sapere. Si può dunque pensare che le discipline esi-

stano come strutture di sapere indipendenti, organizzate a seguito di una trasposizione didattica disciplinare in modo da renderle comunicabili agli studenti, e che la relazione di dialogo e connessione tra esse vada costruita artificialmente a partire dal sapere già trasposto, oppure si può pensare di partire dal sapere già ricco di connessioni interdisciplinari, presente in alcuni testi storici, e operare una trasposizione didattica interdisciplinare, che mostri gli aspetti rilevanti delle due discipline da un punto di vista storico ed epistemologico e le loro connessioni.

I due approcci sono possibili ed entrambi presentano potenzialità e criticità; la letteratura di ricerca in didattica della fisica ha però messo in evidenza i limiti del paradigma strumentale criticato da Tzanakis (2016), che soggiace alla ricerca di connessioni tra le discipline ragionando in termini di applicazione/contextualizzazione a partire dai saperi disciplinari già trasposti seguendo solo logiche di ricostruzione disciplinare interne alle discipline, come sottolineato ad esempio nei numerosi articoli presentati nel fascicolo speciale della rivista *Science and education* curato da Karam (2015). La concezione dell'interdisciplinarietà che vuole la matematica come strumento per la fisica e la fisica come contesto per la matematica non permette di vedere le tante sfumature intermedie e soprattutto non permette di cogliere il fondamentale ruolo strutturale della matematica in fisica: la matematica e la fisica condividono strutture di ragionamento, strumenti di modellizzazione, concetti e non si può pensare di formulare prima problemi in fisica e poi usare la matematica per risolverli senza ridurre enormemente la complessità dei problemi fino a rendere sostanzialmente impossibile la ricostruzione di intere parti della storia della scienza e della matematica.

Nelle *Indicazioni nazionali per i Licei*, nella parte dedicata alla matematica, sono tenute in grande considerazione le relazioni autentiche della matematica con la fisica e si specifica anche che il Seicento è un periodo chiave per lo sviluppo della scienza moderna e per tale ragione si richiede ai docenti di diverse discipline uno sforzo per affrontarlo in prospettiva interdisciplinare. Viene inoltre data grande importanza alla contestualizzazione storica. Assumendo questa prospettiva, una trasposizione didattica interdisciplinare che parta dai saperi esposti nei testi storici e ragioni solo *a posteriori* sul riconoscimento dei concetti e dei temi epistemologici in essi presenti che richiamano le identità disciplinari, senza contrapposizione tra matematica e fisica, valorizzando le specificità, le analogie e il loro intreccio, appare fondata dal punto di vista della ricerca didattica in entrambe le discipline e in linea con le richieste ministeriali.

2.2. Saperi istituzionalizzati e saperi contestualizzati: il ruolo della storia

Una volta chiarita la prospettiva storica e interdisciplinare dentro la quale si colloca il presente lavoro e la rilevanza epistemologica di tale approccio, nel

momento in cui si passa alla riflessione sulla trasposizione didattica (Chevallard 1985) emergono numerose difficoltà di natura istituzionale, nonostante la coerenza di questo approccio con l'orientamento presentato nelle *Indicazioni nazionali per i Licei*.

Il sapere è tuttora organizzato in discipline dentro le istituzioni scolastiche e strumenti importanti per gli insegnanti sono i manuali. Essi però sono solitamente pensati in un'ottica strettamente disciplinare: l'eventuale riferimento ad altre discipline rimane spesso solo strumentale, uno strumento di mera applicazione, come vedremo in seguito. Il ricorso a fonti storiche può avere, in questa prospettiva, un ruolo importante: mostrare i saperi nella loro autenticità, ripartendo dalla nascita dei concetti e delle strutture alla base delle argomentazioni che hanno portato alla loro strutturazione, e fornire un'immagine delle reciproche relazioni tra elementi di conoscenza che oggi sono organizzati nelle discipline e che, nella loro collocazione moderna (sia in ambito scolastico, che universitario, che di ricerca), potrebbero risultare sconnessi. In questo senso il caso del moto parabolico è emblematico, come sarà mostrato nel corso del contributo.

D'altra parte l'uso della storia in classe non è di banale attuazione: molti studi a livello nazionale e internazionale hanno mostrato il potenziale dell'uso della storia della matematica in classe: si possono segnalare alcuni contributi notevoli, come Fauvel 1991, Furinghetti 1997 e Jankvist 2009, che sono solo alcuni tra i tanti lavori di riflessione e ricerca sul tema. In generale, la storia della matematica offre alla didattica alcune importanti possibilità, da un approccio aneddotico che può influenzare positivamente la motivazione degli studenti agli spunti per una riflessione metacognitiva. Inoltre, adottando una prospettiva in cui lo sviluppo storico-culturale di un'idea matematica gioca un ruolo importante nella formazione degli studenti, la storia è essenziale per spiegare cosa può influenzare la nascita o la diffusione di un'idea matematica. Come sottolinea D'Amore (2012), infatti, l'uso della storia nella didattica è strettamente intrecciato con le questioni epistemologiche.

Ci sono però anche inevitabili difficoltà nell'uso della storia come strumento didattico e, soprattutto, tale approccio comporta necessariamente un grande lavoro di riflessione e ricostruzione. La presentazione di un concetto attraverso la sua evoluzione storica richiede l'assunzione di posizioni epistemologiche impegnative e grande consapevolezza: come sottolinea D'Amore (2012: 12), rifacendosi a eminenti studiosi quali Radford, Boero e Vasco, «la stessa selezione dei dati storici non è neutra [...] problemi notevoli sono inoltre connessi alla loro interpretazione, inevitabilmente condotta alla luce dei nostri attuali paradigmi culturali». L'autore sottolinea che un termine chiave, che spesso viene liquidato senza troppe riflessioni, è quello di *conoscenza istituzionalizzata*: la si può intendere come «l'ultima versione, dal punto di vista cronologico, del sapere considerato, dunque la sua più recente forma accettata dalla comunità scientifica: da ciò segue che l'istituzionalizzazione alla quale

facciamo riferimento viene a essere fortemente contestualizzata dal punto di vista storico» (D'Amore 2012: 21). L'autore prosegue sottolineando che «a questo punto entra però in gioco la componente storica: è infatti rarissimo (o forse impossibile) che una conoscenza matematica nasca da un'idea assolutamente nuova, priva di connessioni con l'esperienza del passato: per molti versi una conoscenza incorpora in sé stessa le proprie radici storiche. Quale rapporto collega la conoscenza istituzionalizzata alla propria storia?» (D'Amore 2012: 21).

Questo apre una ulteriore riflessione, assai complessa, che si basa sulla domanda sul modo in cui la struttura storica di una conoscenza matematica possa influenzare la didattica. Gli aspetti che secondo l'autore bisogna indagare sono i seguenti: le modalità attraverso cui versioni diverse della conoscenza, sviluppate in contesti storico-culturali diversi, si ritrovano nell'attuale conoscenza istituzionalizzata; quali visioni della disciplina le caratterizzano da un punto di vista epistemologico; la storia della disciplina.

Per quanto riguarda l'ultimo aspetto, rifacendosi a Gadamer (1975), D'Amore (2012) sottolinea come si possano adottare due prospettive sostanzialmente complementari alla ricostruzione dei saperi tenendo conto dell'evoluzione storica: quella della contestualizzazione, secondo cui il sapere viene presentato rispettando la versione originale in termini di criteri di rigore, problemi affrontati, linguaggio, relazione con altri aspetti della conoscenza, secondo gli usi dell'epoca; quella dell'attualizzazione, che rivisita i saperi presentati nei testi originali adattandoli al contesto attuale e riformulando con gli strumenti e secondo i criteri di rigore attuali.

Come l'autore spiega, le due visioni si basano su assunzioni epistemologiche impegnative e radicali: una visione solo attualizzata ha vantaggi rispetto a una didattica che cerca di ricapitolare l'evoluzione storica, che sarebbe anche discutibile dal punto di vista fondazionale; d'altra parte «la scelta di una storia "interna", di uno sviluppo isolato della matematica, appare problematica e difficilmente sostenibile dal punto di vista epistemologico» (D'Amore 2012: 13), dunque la presentazione di elementi storici con riferimento al proprio contesto socio-culturale ha un suo valore dal punto di vista didattico.

In questo contributo useremo questa distinzione arricchendola di un'ulteriore problematizzazione: nell'attualizzazione di saperi riportati nei testi storici in prospettiva didattica per la scuola secondaria, infatti, non si tratta solo di adattare e riformulare problemi disciplinari, ma anche di capire come ricostruire i saperi passando da una prospettiva interdisciplinare a una disciplinare. Al di là della scelta della versione del sapere da trasporre, l'analisi delle fonti storiche fornisce gli strumenti per attivare un meta-livello di analisi che consenta di tornare al sapere trasposto nei documenti attuali (manuali o altre risorse didattiche) per ricostruire, se possibile, le articolazioni interdisciplinari alla luce dei saperi disciplinari introdotti a scuola, riaccendendo un dia-

logo tra storia e tradizioni didattiche scolastiche che può portare a nuove trasposizioni didattiche che tengano conto dell'interdisciplinarietà che caratterizza la storia delle discipline. Come portare lo "spirito autentico" dell'interdisciplinarietà in nuovi testi, creando un equilibrio tra contestualizzazione e attualizzazione e rispettando i vincoli disciplinari che caratterizzano attualmente la didattica disciplinare nella scuola secondaria è ancora un tema in larga misura aperto.

Per ripartire dai saperi storici interdisciplinari e capire come possono essere messi in relazione con i contesti scolastici attuali è necessario comprendere quali sono le versioni contestualizzate dei saperi e quelle attuali. Il problema richiederebbe una lunga disamina se trattato in generale, dunque lo decliniamo in questo articolo direttamente nel caso specifico del moto parabolico.

Un nodo epistemologico chiave di questa ricerca è quello dell'uso della dimostrazione assiomatico-deduttiva tipica della matematica in fisica e del ruolo che i processi tipici del pensiero matematico giocano nella spiegazione delle ragioni per cui il moto del proiettile, fatte le assunzioni fisiche necessarie, ha traiettoria parabolica. Questo punto è essenziale nella trasposizione didattica, in quanto, come vedremo, è nella ricostruzione di questo nodo cruciale del ragionamento che si gioca la differenza tra un approccio strumentale e strutturale all'articolazione della relazione tra matematica e fisica.

Per quanto riguarda la matematica in particolare è importante spiegare come viene intesa la dimostrazione, che ha grande rilevanza in questo articolo; a questo proposito, prenderemo come riferimento Mariotti 2000. Secondo quest'ultima, un teorema matematico è caratterizzato da un enunciato, da una dimostrazione e dal fatto che la relazione tra enunciato e dimostrazione ha senso solo all'interno di un sistema teorico. Il modello proposto sarà dunque coerente con quello che vede un teorema come terna composta da *enunciato*, *dimostrazione* e *teoria di riferimento*; è proprio quest'ultima che ha un ruolo fondamentale: da una parte un teorema ha una precisa collocazione nella costruzione della teoria, dall'altra, la validità di una dimostrazione è relativa a una certa teoria matematica: in altre parole una stessa dimostrazione può essere valida in una teoria e non valida in un'altra. A essa si aggiunge la meta-teoria, ossia l'insieme delle regole di inferenza utilizzate per dedurre nuovi enunciati a partire da assunzioni e enunciati già dimostrati.

In fisica, come in altre discipline scientifiche, la questione è più complessa in quanto si intrecciano principi e derivazioni formali con criteri di aderenza all'osservazione fenomenologica ed empirica, e le forme di spiegazione sono più variegata (Braaten, Windschitl 2011). Nel caso preso in esame, come mostreremo, è proprio nel dialogo e nell'intreccio tra queste due concezioni della dimostrazione e nel ruolo che gli oggetti e i metodi introdotti in matematica hanno nella spiegazione fisica del moto parabolico che si annida la differenza fondamentale tra testo storico e manuali per la scuola secondaria.

2.3. Il contributo dell'analisi linguistica dei testi per una nuova trasposizione didattica interdisciplinare

La scelta di analizzare testi scritti in periodi storici diversi e rivolti a interlocutori appartenenti a contesti socioculturali differenti non ha solo la finalità di confrontare saperi, ma anche di comprendere le differenze tra la costruzione di un discorso disciplinare rivolto a studenti nel contesto della scuola di oggi e un discorso interdisciplinare rivolto a un pubblico più ampio, variegato e adulto, come quello dei *Discorsi e dimostrazioni* di Galilei. Consideriamo questo aspetto essenziale, pensando alla nostra analisi come un tassello in un percorso di indagine che sul lungo termine possa portare al ripensamento della trasposizione didattica del moto parabolico in prospettiva storica e interdisciplinare. I testi sono infatti le testimonianze concrete di modi diversi di pensare, strutturare e comunicare i saperi. Per questa ragione consideriamo fondamentale condurre anche un'analisi linguistica mirata dei testi che mostri le loro caratteristiche peculiari e individui gli elementi sostanziali delle strategie comunicative messe in atto per veicolare il messaggio scientifico, con particolare attenzione al piano disciplinare e interdisciplinare, pur sempre tenendo conto, chiaramente, delle diverse situazioni comunicative. Ciò può spingere a una sintesi fruttuosa in nuovi testi interdisciplinari per la scuola secondaria, che dia spazio alla dimensione epistemologica e alla relazione strutturale tra le discipline.

Negli ultimi anni, portando a compimento approcci avviati nei decenni precedenti, si è assistito a un aumentato interesse per l'analisi del ruolo della lingua naturale nell'apprendimento e insegnamento della matematica e delle scienze, sia da parte di matematici che di linguisti (si rinvia rispettivamente a Ferrari 2004, 2021, e Viale 2019, per una rassegna bibliografica).

Per quanto riguarda la fisica, l'attenzione dei linguisti per i testi galileiani è stata intensa (si vedano i rinvii citati nel § 4.2.), ma da un lato concentrata principalmente attorno ad alcuni testi ritenuti rilevanti dal punto di vista culturale e letterario (non è un caso che le analisi abbiano spesso escluso i testi di Galilei più tecnici e di carattere fortemente scientifico) e dall'altro tesa principalmente a mostrare l'impulso dato all'italiano (al suo lessico e ad alcuni aspetti della sintassi) da Galilei e dalla sua scuola con la scelta del volgare a scapito del latino come lingua di comunicazione scientifica.

Gli strumenti di analisi utilizzati in questo contributo sono quelli tipici della linguistica, cioè il piano lessicale (le modalità di costruzione di una terminologia e l'uso di parole ed espressioni), morfosintattico (il ricorso a particolari fenomeni linguistici funzionali alla costruzione del proprio discorso) e testuale (la strutturazione dell'informazione e, in particolare, il modo in cui l'autore si rivolge al destinatario). A questi si è qui aggiunto un ulteriore piano di analisi, ritenuto particolarmente promettente dal punto di vista didattico,

cioè quello pragmatico, in cui si è osservato attraverso quali impliciti sia veicolato il contenuto del testo (Sbisà 2007). Infine, riprendendo alcune teorie nate nell'ambito della linguistica educativa che hanno mostrato il ruolo della motivazione e del coinvolgimento del destinatario (*engagement with language*, si veda Svalberg 2009) per un proficuo svolgimento di compiti linguistici (come la comprensione del testo), si è cercato di osservare se e come l'autore non si limiti a esporre al destinatario dei contenuti scientifici, ma chiami direttamente in causa il suo intervento: in altri termini, se il lettore sia considerato come un semplice spettatore della scienza o un suo partecipe attore.

L'unione di tutti questi aspetti di analisi definisce un quadro che offre elementi utili a capire quanto il testo faciliti o meno nella ricezione e ricostruzione dei contenuti scientifici un lettore in formazione non appartenente alla comunità scientifica di riferimento.

3. Domanda di ricerca e metodologia utilizzata

La domanda di ricerca alla quale questo contributo cerca di dare una risposta è quali siano le principali differenze in termini di presentazione dei concetti in un testo storico e nei manuali di fisica, con particolare riferimento al tema del moto parabolico.

A questo scopo, sono stati analizzati da un punto di vista matematico, fisico e linguistico i *Discorsi e dimostrazioni matematiche intorno a due nuove scienze* di Galilei, che prendiamo come esempio più esaustivo tra i molti possibili approcci storici alla presentazione del moto parabolico, e alcuni manuali di fisica, scelti dopo uno spoglio dei manuali in uso più diffusi (si veda l'elenco completo in Bibliografia), in quanto rappresentativi della modalità più comune di trattazione di questo argomento nel contesto scolastico, in particolare a livello liceale dagli anni Ottanta a oggi.

Come già anticipato, consideriamo questa analisi comparativa tra i testi uno snodo fondamentale nel lungo processo di trasposizione interdisciplinare per la scuola secondaria. Uno studio analogo è stato condotto da Branchetti *et al.* (2019) nel caso della radiazione di corpo nero e della nascita della fisica quantistica. In quel caso sono stati presi come testi storici di riferimento tre articoli scritti da Planck tra il 1900 e 1901 e come manuali dei testi universitari ed è stata realizzata una sperimentazione con studenti universitari, futuri insegnanti di matematica e fisica; per l'occasione i testi degli articoli sono stati alla base della creazione di un nuovo testo e di un tutorial¹, in cui erano presenti sia una contestualizzazione storica che una attualizzazione delle discipline.

¹ Pensati per essere fruibili anche da studenti di scuola secondaria.

In questo articolo, invece, dal lato della contestualizzazione storica, saranno presi in esame i brani del testo galileiano che mostrano una profonda relazione tra matematica e fisica: ci siamo focalizzati in particolare sull'incipit della terza giornata e sulla dimostrazione presentata nella quarta. Questa parte viene solitamente trattata come uno dei possibili esempi di applicazione delle leggi della cinematica e della meccanica e come contesto per usare l'equazione della parabola per risolvere problemi di fisica (come vedremo nell'analisi dei manuali). Storicamente, però, questo è stato un caso di studio chiave, che ha portato Galilei a matematizzare lo spazio e il tempo e a mostrare non solo che una traiettoria, oggetto di studio delle scienze della natura, poteva essere trattata come oggetto matematico, come conica, ma anche che si poteva dimostrare in modo matematicamente rigoroso che se il moto considerato verificava certi principi fisici (l'indipendenza e la composizione di un moto uniforme e uno uniformemente accelerato), la traiettoria non poteva che essere una parabola. Tali principi fisici, a loro volta non pre-esistevano allo studio geometrico del moto del proiettile, ma sono stati elaborati proprio per affrontare questo problema in modo deduttivo rigoroso e derivare da assiomi quanto era stato congetturato prima in fase di osservazione del fenomeno e poi sperimentalmente, scardinando alcuni dei pilastri della tradizione aristotelica (Cerreta 2019). Esempi come questo servono proprio a mostrare l'interdipendenza profonda tra le discipline e l'impatto delle interazioni tra esse sull'evoluzione della loro struttura epistemologica, mettendo in crisi il paradigma strumentale/applicativo che vuole prima la formulazione del problema fisico e poi l'uso di strumenti della matematica per supportare la sua risoluzione.

Rifacendoci alla prospettiva della co-evoluzione presentata sopra, l'estratto dal testo storico di Galilei sarà dunque preso in esame come sapere interdisciplinare di riferimento che rappresenta un intreccio significativo tra matematica e fisica, che incarna il paradigma della co-evoluzione; infatti nel testo galileiano, come mostreremo, vengono rispettate alcune delle caratteristiche fondamentali di un approccio interdisciplinare (nel senso di Frodeman *et al.* 2017): i riferimenti alle discipline sono evidenti e compaiono in modo epistemologicamente significativo, il loro intreccio è esplicito e visibile e viene motivato e argomentato da parte dell'autore.

I manuali sono presi invece come esempi di trasposizioni e di attualizzazioni disciplinari; si analizzeranno manuali di fisica perché è in essi che viene presentata la trattazione attuale scolastica del moto parabolico. Alcuni testi di matematica saranno analizzati come strumenti ausiliari per individuare la versione dei concetti matematici e i modi in cui la conoscenza matematica è stata presentata agli stessi studenti.

L'analisi è stata condotta seguendo queste fasi:

1. analisi dal punto di vista matematico e fisico per individuare i nodi epistemologici fondamentali e gli aspetti di interdisciplinarietà;

2. analisi linguistica dei testi con gli strumenti per capire le risorse linguistiche attivate nelle diverse modalità di presentazione dei temi;
3. confronto tra analisi linguistica e interdisciplinare per capire i punti di forza e di debolezza dal punto di vista matematico, fisico e linguistico dei diversi testi analizzati.

Nell'analisi dei saperi da un punto di vista matematico e fisico, viste le finalità dell'articolo, nelle versioni del moto parabolico presentate nei diversi testi prenderemo in esame:

- i concetti matematici e fisici usati;
- le teorie di riferimento matematiche e fisiche, dentro cui si strutturano i concetti e le spiegazioni, e le forme di spiegazione, argomentazione e dimostrazione presenti nei testi;
- i nodi epistemologici, che sono particolari temi che hanno condotto storicamente a una trasformazione della conoscenza; in questo caso analizzeremo i temi che hanno portato alla matematizzazione dello studio dei moti sulla Terra, che hanno fortemente influenzato la relazione tra matematica e fisica;
- gli intrecci interdisciplinari, con particolare al ruolo che la matematica gioca nel discorso fisico (vista la natura del problema preso in esame, che è il moto parabolico).

Alcuni estratti dal testo storico sono stati analizzati da un punto di vista matematico e fisico secondo la prospettiva della contestualizzazione storica.

Un'analisi analoga è stata poi condotta su dei manuali di fisica per la scuola secondaria. Dal momento che, diversamente dal testo storico, nei manuali di fisica la matematica appariva con ruolo strumentale, senza l'esplicitazione degli aspetti epistemologici della matematica, ed era implicito il riferimento a concetti, definizioni e metodi introdotti in matematica, è stata condotta un'analisi dei contenuti matematici rilevanti per la trattazione presentata nei testi di fisica, selezionando alcuni libri di testo di matematica pensati per studenti dello stesso livello scolastico.

Dal momento che i manuali per la scuola secondaria sono risultati estremamente lontani dal testo storico, viste le prospettive radicalmente diverse che li caratterizzano sia dal punto di vista epistemologico che dal punto di vista della visione dell'interdisciplinarietà, al punto da rendere sostanzialmente impossibile trovare una mediazione tra le due prospettive, è stata condotta una ricerca bibliografica cercando altre tipologie di testi in cui fosse presente una attualizzazione delle discipline, senza perdere completamente l'esplicitazione della dimensione epistemologica disciplinare e tenendo vivo nel testo il dialogo interdisciplinare. L'unico testo identificato tra quelli esaminati è stato un manuale di fisica universitario. L'analisi di questo testo, che esula dall'elenco dei manuali scolastici, ha lo scopo di esemplificare la struttura di un possibile testo che abbia alcune caratteristiche positive del testo storico ma una prospettiva di attualizzazione che lo renda fruibile nei contesti scolastici di oggi.

Non consideriamo in alcun modo questo testo un esempio di manuale da proporre nella scuola secondaria, ma come un testo in grado di costituire un esempio da cui partire per la produzione di futuri testi che possano fungere da materiali didattici opportuni per una didattica interdisciplinare della matematica e della fisica nel caso del moto parabolico. Il senso di questa analisi è dunque quello di superare la logica comparativa secondo cui i manuali non possono funzionare come strumenti per una didattica interdisciplinare, facendo un piccolo passo ulteriore nella direzione di suggerire delle possibili soluzioni per la produzione di nuovi testi.

4. Analisi da un punto di vista matematico, fisico e linguistico di alcuni passi dei *Discorsi e dimostrazioni matematiche intorno a due nuove scienze* di Galilei

4.1. Analisi da un punto di vista matematico e fisico

Gli estratti del testo di Galilei analizzati hanno come focus principale lo studio dei moti sulla Terra. A seguito di un richiamo storico e di un inquadramento nel panorama degli studi noti al tempo sul tema, Galilei prende posizione, esplicitando le sue assunzioni sui tipi di moti studiati e sulle tipologie di indagine, collocandosi rispetto a esse e precisando le peculiarità del suo approccio.

Proviamo a osservare più in dettaglio². Nella giornata terza, Galilei introduce il moto locale. La volontà dichiarata dall'autore in più occasioni è quella di passare al livello della dimostrazione e l'impostazione è quella assiomatico-deduttiva. Dichiarata infatti fin dall'inizio:

Diamo avvio a una nuovissima scienza intorno a un soggetto antichissimo. Nulla v'è, forse, in natura, di più antico del moto, e su di esso ci sono non pochi volumi, né di piccola mole, scritti dai filosofi; tuttavia tra le sue proprietà ne trova molte che, pur degne di essere conosciute, non sono mai state finora osservate, nonché dimostrate. Se ne rilevano alcune più immediate, come quella, ad esempio, che il moto naturale dei gravi discendenti accelera continuamente; però, secondo quale proporzione tale accelerazione avvenga, non è stato sin qui mostrato: nessuno, che io sappia, infatti, ha dimostrato che un mobile discendente a partire dalla quiete percorre, in tempi eguali, spazi che ritengono tra di loro la medesima proporzione che hanno i numeri impari successivi ab unitate. È stato osservato che i corpi lanciati, ovverossia i proietti, descrivono una linea curva di un qualche tipo; però, che essa sia una parabola, nessuno l'ha mostrato. Che sia così, lo dimostrerò insieme ad altre non poche cose, né meno degne di

² Nella parte di analisi disciplinare e interdisciplinare ci occuperemo del testo di Galileo nella versione con traduzione della parte in latino in italiano, nell'edizione di Galilei 1980, dalla pagina 722 e seguenti. Il testo in originale sarà analizzato nella parte dedicata alla linguistica.

essere conosciute, e, ciò che ritengo ancor più importante, si apriranno le porte a una vastissima e importantissima scienza, della quale queste nostre ricerche costituiranno gli elementi; altri ingegni più acuti del mio ne penetreranno poi più ascosi recessi.

A questa porzione di testo, segue una definizione fondamentale:

Circa il moto equabile o uniforme, ci occorre una sola definizione, che formulo così:

DEFINIZIONE

Moto eguale o uniforme intendo quello in cui gli spazi percorsi da un mobile in tempi eguali, comunque presi, risultano tra di loro eguali.

Dalla precedente definizione dipendono quattro assiomi, cioè:

ASSIOMA 1

In uno stesso moto equabile, lo spazio percorso in un tempo più lungo è maggiore dello spazio percorso in un tempo più breve.

ASSIOMA 2

In uno stesso moto equabile, il tempo in cui è percorso uno spazio maggiore è più lungo del tempo impiegato a percorrere uno spazio minore.

ASSIOMA 3

Lo spazio, percorso in un dato tempo a velocità maggiore, è maggiore di quello percorso, nello stesso tempo, a velocità minore.

ASSIOMA 4

La velocità, con cui in un dato tempo viene percorso uno spazio maggiore, è maggiore di quella con cui, nello stesso tempo, viene percorso uno spazio minore.

E a partire da essi sono formulati e dimostrati dei teoremi. Eccone un esempio:

TEOREMA 1.

Se un mobile, dotato di moto equabile, percorre due spazi con una stessa velocità, i tempi dei moti staranno tra di loro come gli spazi percorsi.

C'è in questo teorema un interessante intreccio tra matematica e fisica che si rivela anche dal punto di vista linguistico: la forma è un *se... allora...* tipico della spiegazione matematica riferito a oggetti che appartengono al dominio della fisica, sviluppando così una matematizzazione del fenomeno descritto. Questa impostazione si rivela fondamentale anche nel seguito, quando la traiettoria del proiettile deve essere analizzata non tanto come traccia ma come curva matematica, per poterla trattare da un punto di vista geometrico all'interno di una dimostrazione.

A tal proposito Galilei richiama le proprietà geometriche della parabola che saranno poi necessarie alla spiegazione, richiamando Apollonio:

la linea descritta dal proietto esser parabolica, mi vo imaginando che, non dovendosi trattar d'altro che di tali linee, sia assolutamente necessario avere una perfetta intelligenza, se non di tutte le passioni di tali figure dimostrate da Apollonio, almeno di quelle che per la presente scienza son necessarie.

Il rinvio ad Apollonio permette di osservare il fenomeno attraverso quella che in Geometria analitica viene modernamente espressa come una relazione di proporzionalità quadratica tra ascissa e ordinata.

Intendasi il cono retto, la cui base sia il cerchio $ibkc$, e vertice il punto l , nel quale, segato con un piano parallelo al lato lk , nasca la sezione bac , detta parabola; la cui base bc seghi ad angoli retti il diametro ik del cerchio $ibkc$, e sia l'asse della parabola ad parallelo al lato lk ; e preso qualsivoglia punto f nella linea bfa , tirisi la retta fe parallela alla bd : dico che il quadrato della bd al quadrato della fe ha la medesima proporzione che l'asse da alla parte ae .

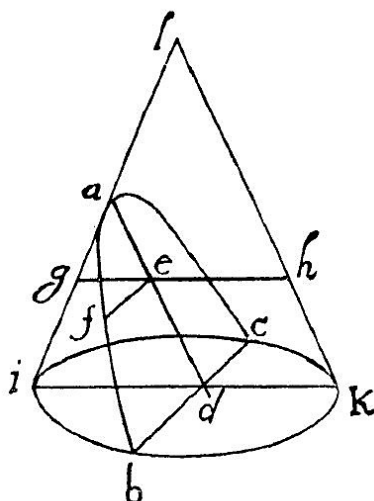


Figura 1: Immagine dalla giornata quarta, Galilei 1638/1888: 270

Nella quarta giornata, a partire da principi fisici e dalle definizioni, dagli assiomi e dai teoremi della terza giornata, si passa alla dimostrazione della traiettoria parabolica del moto del proiettile. Le assunzioni fisiche sono le seguenti: si prende in esame «un mobile, mentre si muove con moto composto di un duplice movimento, cioè di un movimento equabile e di uno naturalmente accelerato: tale appunto sembra essere quello che chiamiamo moto dei proietti». L'indipendenza dei due moti viene postulata, così come la possibilità di combinare i due moti. L'autore procede con i teoremi, che stabiliscono le proprietà di tale moto:

Ne dimostreremo parecchie proprietà: la prima delle quali sia [la seguente].

TEOREMA 1. PROPOSIZIONE 1

Un proietto, mentre si muove di moto composto di un moto orizzontale equabile e di un moto *deorsum* naturalmente accelerato, descrive nel suo movimento una linea semiparabolica.

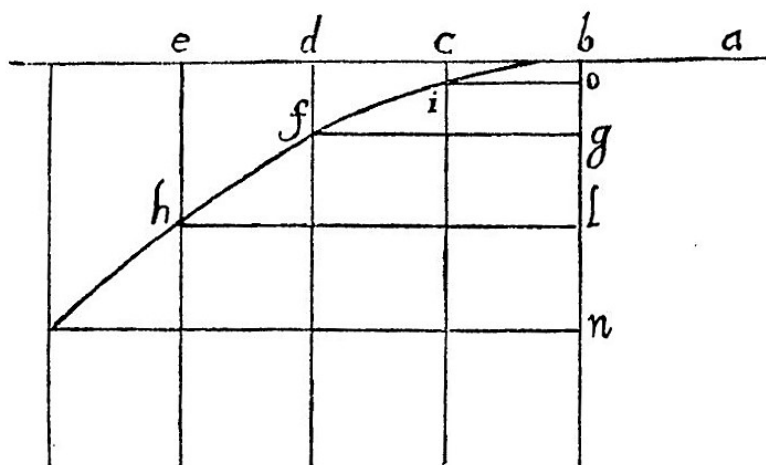


Figura 2: Immagine dalla giornata quarta, Galilei 1638/1888: 272

Nella dimostrazione vengono messe in relazione leggi che regolano le relazioni tra spazi e tempi nel moto uniforme e uniformemente accelerato con le proprietà geometriche della parabola. Alcuni estratti significativi dal punto di vista dell'interdisciplinarità sono i seguenti:

Si intenda inoltre che la linea be, la quale prosegue il piano ab per diritto, rappresenti lo scorrere del tempo, ossia [ne costituisca] la misura, e su di essa si segnino ad arbitrio un numero qualsiasi di porzioni di tempo eguali, bc, cd, de; inoltre dai punti b, c, d, e si intendano condotte linee equidistanti dalla perpendicolare bn: sulla prima di esse si prenda una parte qualsiasi ci; sulla [linea] successiva se ne prenda una quattro volte maggiore, df; [sulla terza,] una nove volte maggiore, eh; e così di séguito sulle altre linee secondo la proporzione dei quadrati delle [porzioni di tempo] cb, db, eb, o vogliam dire in duplicata proporzione delle medesime.

Se poi intendiamo che al mobile, il quale si muove oltre b verso c con moto equabile, si aggiunga un movimento di discesa perpendicolare secondo la quantità ci, nel tempo bc [esso mobile] si troverà situato nell'estremo i. Ma continuando a muoversi, nel tempo db, cioè [in un tempo] doppio di bc, sarà disceso per uno spazio quattro volte maggiore del primo spazio ci; abbiamo infatti dimostrato nel primo trattato, che gli spazi percorsi da un grave, con moto naturalmente accelerato, sono in duplicata proporzione dei tempi: e parimenti, il successivo spazio eh, percorso nel tempo be, sarà nove [volte maggiore del primo spazio]:

sì che risulterà manifesto che gli spazi eh, df, ci stanno tra di loro come i quadrati delle linee eb, db, cb. Si conducano ora dai punti i, f, h le rette io, fg, hl, equidistanti dalla medesima eb: le linee hl, fg, io saranno eguali, ad una ad una, alle linee eb, db, cb; e così pure le linee bo, bg, bl saranno eguali alle linee ci, df, eh; inoltre il quadrato di hl starà al quadrato di fg come la linea lb sta alla bg, e il quadrato di fg starà al quadrato di io come gb sta a bo; dunque, i punti i, f, h si trovano su un'unica e medesima linea parabolica. Similmente si dimostrerà che, preso un numero qualsiasi di particole di tempo eguali di qualunque grandezza, i punti, che il mobile mosso di un simile moto composto occuperà in quei tempi, si troveranno su una medesima linea parabolica. È dunque manifesto quello che ci eravamo proposti.

4.1.1. Sintesi dell'analisi da un punto di vista matematico e fisico

Coerentemente con quanto descritto nel paragrafo precedente, mettiamo ora in evidenza i concetti matematici e fisici usati, le teorie di riferimento matematiche e fisiche, le forme di spiegazione, argomentazione e dimostrazione presenti nei testi. Partiamo dall'introduzione di Galilei, in cui colloca i suoi studi rispetto ai lavori più tradizionali sul tema. Questa scelta, da un punto di vista epistemologico, è interessante: mostra infatti una prassi tipica della presentazione di studi in ambito scientifico, cioè quella di dichiarare le proprie assunzioni e collocarsi in un panorama di altri studi.

All'inizio della giornata terza, Galilei introduce una definizione e gli assiomi e prepara il terreno per proporre delle dimostrazioni, di stampo euclideo, dei suoi risultati, presentati in forma di proposizioni. La terminologia è ancora prevalentemente legata allo studio classico dei moti, ma viene utilizzato il concetto di *proporzione* e le definizioni hanno la forma delle definizioni che si possono ritrovare negli *Elementi* di Euclide. I rapporti e le proporzioni sono i concetti matematici più utilizzati, e non servono tanto a fare i calcoli, quanto a concettualizzare in un modo nuovo il problema del moto attraverso una matematizzazione degli enti coinvolti. Vengono infatti usati per stabilire criteri di confronto tra tempi e spazi e definire il moto equabile senza parlare inizialmente di velocità in termini qualitativi, come succedeva negli studi precedenti. I rapporti e le proporzioni non erano solo strumenti concettuali efficaci ma avevano uno statuto epistemologico molto importante all'epoca: erano definiti negli *Elementi* di Euclide, le proposizioni relative alle loro proprietà erano dimostrate ed erano tra i concetti matematici più utilizzati nelle dimostrazioni riportate nei classici. Inoltre, le proprietà delle sezioni coniche erano tradizionalmente espresse nel linguaggio dei rapporti e delle proporzioni, dunque le scelte di Galilei dal punto di vista matematica sono coerenti, precise, e seguono i criteri di rigore dei classici, che ai tempi erano estremamente valorizzati.

Questa scelta rappresenta la volontà di Galilei di superare una descrizione e interpretazione metafisica dei moti, di stampo aristotelico, o una spiegazione

basata su osservazioni e analogie con altri fenomeni naturali dovuti a cause analoghe (es. la gravità dei corpi con massa), introducendo un nuovo modo di derivare leggi fisiche da principi e assunzioni, ispirato a quello euclideo, in cui la matematica come teoria e sorgente di concetti gioca un ruolo nuovo.

Nella quarta giornata, per dimostrare che la traiettoria è una parabola, propone una “pausa matematica” per introdurre una costruzione accompagnata da una definizione e una caratterizzazione dell’oggetto attraverso un’uguaglianza di rapporti: si tratta della caratterizzazione della parabola come sezione conica e dell’enunciazione di proprietà corredate da dimostrazioni. Galilei enuncia e dimostra tutte e sole le proposizioni che utilizzerà. Le proposizioni matematiche utilizzate nelle dimostrazioni sono prese dagli *Elementi* (anche dal libro II, detto dell’*algebra geometrica*) e le proposizioni relative ai moti usate all’interno delle dimostrazioni contengono proprietà e relazioni tra oggetti che sono derivate da definizioni.

La scelta di esplicitare assiomi ed enunciare proposizioni e correderle di dimostrazioni, che rende riconoscibile una prassi tipica della geometria di Euclide, viene riproposta quando si parla dei moti e delle grandezze fisiche. All’esperimento viene dato il ruolo di confermare o disconfermare ipotesi e conclusioni derivate da esse.

I nodi epistemologici messi in evidenza esplicitamente da Galilei sono numerosi. Ai fini del confronto con i libri di testo e di una riflessione sulle trasposizioni didattiche proposte in essi, solo alcuni di essi risultano rilevanti da evidenziare, in particolare due.

Il primo è senza dubbio la matematizzazione della fisica, manifesta tanto negli assiomi iniziali, nei quali si delineano relazioni matematiche tra grandezze fisiche (proporzionalità), quanto nell’impiego di una struttura dimostrativa di impostazione assiomatico-deduttiva. La dimostrazione, quindi, diventa un essenziale meta-oggetto per la fisica.

Il secondo nodo epistemologico è quello della scomposizione/composizione dei moti. Proprio durante la dimostrazione, addotta da Salviati nella quarta giornata, il moto del proiettile viene scomposto in moto rettilineo uniforme, nella direzione orizzontale, e moto *naturalmente* accelerato, nella direzione verticale. È la composizione dei due moti, supposti indipendenti l’uno dall’altro, a far sì che la traiettoria disegnata dal grave sia semi-parabolica.

Per quanto riguarda gli intrecci interdisciplinari, con particolare riferimento al ruolo che la matematica gioca nell’analisi del problema, Galilei opera scelte significative sia a livello argomentativo che a livello di dettaglio tecnico. Nel primo estratto il tempo viene “spazializzato” e rappresentato attraverso segmenti e vengono costruiti segmenti che corrispondono a lunghezze pari ai quadrati dei primi numeri interi (unità). Nel secondo estratto si utilizza lo stesso diagramma per fare creare un parallelismo tra la relazione quadratica

tra spazi e tempi (spazializzati) data dalla legge del moto accelerato uniformemente e quella tra le ascisse e le ordinate (nel senso di Apollonio) corrispondenti.

Con l'introduzione della spazializzazione del tempo, che diventa una grandezza misurabile, rappresentabile e manipolabile con gli strumenti forniti dalla teoria delle grandezze di Eudosso, attraverso rapporti e proporzioni, Galilei costruisce un discorso ibrido e sente il bisogno di giustificare questa scelta richiamando un celebre antesignano: Archimede. Con una simile ibridazione, anche se con un obiettivo complementare (individuare una relazione tra oggetti matematici a partire da proprietà geometriche e analogie fisiche), Archimede aveva prodotto congetture su oggetti matematici sfruttando leggi sulle leve, espresse in forma proporzionale, e andando via via a ridurre le caratteristiche fisiche degli oggetti coinvolti fino a farle diventare relazioni di proporzionalità tra segmenti (il *metodo meccanico*, cfr. Assis, Magnaghi 2016).

4.2. Analisi linguistica e confronto tra punto di vista matematico, fisico e linguistico

Prima di addentrarsi nell'analisi linguistica dei passi di Galilei sul moto parabolico oggetto di riflessione, occorre precisare che il volgare toscano usato da Galilei nelle sue opere scientifiche è stato oggetto di numerosi studi da parte di linguisti e storici della lingua italiana. Pur nella difficoltà di dar conto di una bibliografia così vasta, come introduzione alla lingua scientifica di Galilei si segnalano in particolare tra i molti lavori disponibili Bolelli 1955, Altieri Biagi 1984, 2010, Di Giandomenico, Guaragnella 2006. Gli aspetti più propriamente terminologici sono approfonditi da Migliorini (1948) e Altieri Biagi (1965); quelli sintattici da Altieri Biagi (1995); gli aspetti retorici da Battistini (1978).

L'analisi qui proposta si propone di evidenziare in primo luogo le peculiarità linguistiche attraverso le quali l'autore guida il lettore (specialista e no) in un percorso di scoperta dei contenuti scientifici esposti, nella consapevolezza che la grandezza scientifica di Galilei e la fortuna dei suoi scritti siano anche legate a questo suo "sforzo didattico e comunicativo", fondato in primo luogo su un uso sapiente delle proprie risorse linguistiche³.

I *Discorsi e dimostrazioni matematiche intorno a due nuove scienze* sono stati pubblicati nel 1638 a Leida. L'opera è una commistione tra il trattato in latino di Galilei e un dialogo in volgare tra lo scienziato Filippo Salviati, il nobile Giovanni Francesco Sagredo e il personaggio inventato di Simplicio, già protagonisti del *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo* del 1632.

³ Per quanto riguarda il rapporto tra scrittura latina e volgare in Galilei, anche in rapporto all'opera qui analizzata, si veda in particolare il recente Bianchi 2020.

Nei *Discorsi* i tre leggono, s'interrogano e commentano diversi fenomeni, tra cui quello del moto del proiettile, a cui sono dedicate parte della terza giornata e la quarta, in cui viene invece ampiamente discusso. L'analisi è stata svolta su queste sezioni: sono state rilevate alcune caratteristiche lessicali e testuali che mostrano e fanno capire quale sia la struttura epistemologica della *nova scientia*.

Le scelte linguistiche attuate dall'autore esplicitano innanzitutto l'intenzione di creare un nuovo percorso scientifico, rigoroso e comunque rispettoso della tradizione, nel quale, come detto, diventa fondamentale la collaborazione tra matematica e fisica.

La terza giornata incomincia «ex abrupto» (Bianchi 2020: 72) con il brano latino che introduce ai concetti di moto locale (*de motu locali*) e moto equabile (*de motu aequabili*). Il brano si apre con una frase chiasmatica, che colloca il fenomeno trattato all'interno degli studi già svolti (*subiecto vetustissimo*) e riconosce allo stesso tempo l'originalità dell'osservazione galileiana (*novissimam promovemus scientiam*):

De subiecto vetustissimo novissimam promovemus scientiam [Diamo avvio a una nuovissima scienza intorno a un soggetto antichissimo]⁴ (Galilei 1638/1888: 190).

La novità che sta per essere presentata non riguarda tanto l'argomento (si tratta infatti di un *subiecto vetustissimo*) quanto i paradigmi disciplinari ai quali verrà fatto riferimento per la sua spiegazione. Da ciò deriva anche l'esigenza di *nominare* e *definire* oggetti e nozioni utili a inquadrare teoricamente i fenomeni. Questo avviene ancora una volta nel trattato in latino, sia nella terza sia nella quarta giornata, con la definizione del moto equabile e del *proiettile*; in quest'ultimo caso, con le frasi *cuius generationem talem constituo* e *quem projectionem voco* il lettore sembra essere messo di fronte a un atto di nascita:

definitio. Aeqalem, seu uniformem, motum intelligo cum, cuius parte quibuscunque temporibus aequalis a mobili peractae, sunt inter se aequales. Admonitio. Visum est addere veteri definitioni [...] particulam quibuscumque, hoc est omnibus temporibus aequalibus [*Definizione*. Moto eguale o uniforme intendo quello in cui gli spazi percorsi da un mobile in tempi eguali, comunque presi, risultano tra di loro eguali. Ammonizione. Ci è parso opportuno aggiungere alla vecchia definizione [...] l'espressione comunque presi, cioè per tutti i tempi che siano eguali] (Galilei 1638/1888: 191).

huiusmodi autem videtur esse motus ille, quem de proiectis dicimus: cuius generationem talem constituo. [...] indeque motus quidam emerget compositus ex aequabili horizontali et ex deorsum naturaliter accelerato, quem projectionem

⁴ Le traduzioni latine riportate tra parentesi sono tratte dall'edizione del testo galileiano curato da Franz Brunetti (Galilei 1638/1980).

voco [tale appunto sembra essere quello che chiamiamo moto dei proietti; la generazione dei quali così stabilisco. [...] ne nasce un moto composto di un moto orizzontale equabile e di un moto deorsum naturalmente accelerato, il quale chiamo proiezione] (Galilei 1638/1888: 269).

Il dialogo in volgare sottolinea ulteriormente la novità, riferendosi al contesto storico delle scienze; il costrutto *non mi sovviem* spinge il lettore a inferire che probabilmente non vi siano autori conosciuti che si siano preoccupati dell'argomento nei termini in cui se ne è occupato da Galilei:

perché, se bene i nostri filosofi hanno trattata questa materia del moto de' proietti, non mi sovviem che si siano ristretti a definire quali siano le linee da quelli descritte (Galilei 1638/1888: 270).

È però ancora nel trattato latino che si delineano primariamente i nodi epistemologici della matematica e della fisica. Nella terza giornata, infatti, gli *assiomi* e i *teoremi*, costruiti con locuzioni tipiche come *si...igitur*⁵, sono gli strumenti utili ad attivare, ordinare e a delineare i concetti fisici chiave per la comprensione del moto (*spatium, tempus, velocitas*):

Theorema I, Propositio I. Si mobile aequabiliter latum eademque cum velocitate duo pertranseant spatia, tempora lationum erunt inter se ut spatia peracta [Se un mobile, dotato di moto equabile, percorre due spazi con una stessa velocità, i tempi dei moti staranno tra di loro come gli spazi percorsi] (Galilei 1638/1888: 192).

Il lessico adoperato, sia in latino sia in volgare, conferma l'intreccio tra le due discipline. In latino si trovano termini e locuzioni che richiamano oggetti fisici, come *naturalem motum gravium discendentium, spatia a mobili descendente ex quiete*, e matematici *proportionem, retinere rationem, lineam qualitercunque curvam disegnare, parabolam*. In volgare, per la fisica si incontrano termini come *resistenze, proietti, moto de' proietti, velocità, spazio, tempo* e per la matematica *geometria, parabole, sezioni coniche, linea, perpendicolari, ecc.* L'intreccio di questi termini consente di attivare al momento della lettura il richiamo alle discipline della fisica e della matematica e, poi, di spingere a una loro riproposizione e riconfigurazione ai fini della comprensione del fenomeno.

L'intreccio tra metodi e strutture argomentative tipiche della matematica e della fisica viene giustificato facendo riferimento ad altri testi classici in cui i principi geometrici sono già mischiati con leggi fisiche nella risoluzione del problema classico della quadratura meccanica del segmento parabolico:

E la sola autorità d'Archimede può quietare ogn'uno, il quale, nelle sue Meccaniche e nella prima Quadratura della parabola, piglia come principio vero, l'ago

⁵ Si è già accennato al riguardo in § 4.1.

della bilancia o stadera essere una linea retta in ogni suo punto egualmente distante dal centro commune de i gravi, e le corde alle quali sono appesi i gravi esser tra di loro parallele (Galilei 1638/1888: 274).

La necessità di questa collaborazione tra le due scienze è esplicitata negli stessi interventi degli interlocutori, che indicano direttamente quali oggetti matematici siano necessari per seguire il ragionamento che sottostà alla spiegazione del fenomeno fisico, proponendoli al lettore come strumenti di conoscenza.

Di fronte al primo teorema, Sagredo e Simplicio chiedono delucidazioni sull'argomento e dichiarano subito quali siano le lacune, sia concettuali sia lessicali: affermano di non conoscere le nozioni di geometria a cui si fa riferimento né la terminologia latina usata nel trattato:

SAGR. È forza, Sig. Salviati, in grazia di me, ed anco, credo io, del Sig. Simplicio, far qui un poco di pausa; avvenga che io non mi son tanto inoltrato nella geometria, che io abbia fatto studio in Apollonio, se non in quanto so ch'ei tratta di queste parabole e dell'altre sezioni coniche, senza la cognizione dele quali e delle lor passioni non credo che intendarsi possano le dimostrazioni di altre proposizioni a quelle aderenti

SIMP. E poi, rispetto a me [...] cominciano già a giugner come nuovi gli stessi primi termini. (Galilei 1638/1888: 269).

Lo stesso Salviati seleziona quali tra gli aspetti geometrici debbano essere richiamati per la piena comprensione del fenomeno:

perché io ancora in quella volta non aveva in pronto i libri di Apollonio, s'ingegnò di dimostrarmi due passioni principalissime di essa parabola, senza veruna altra precognizione, delle quali sole siamo bisognosi [...] L'altra proposizione, pur necessaria al presente trattato, così faremo manifesta (Galilei 1638/1888: 270).

In effetti, la parte del dialogo in volgare sembra proprio tesa a esplicitare ciò che nel trattato è lasciato implicito in quanto, forse, ritenuto già noto al tipico destinatario di un trattato scientifico, ovvero la comunità scientifica:⁶

SALV. Veramente tutti i matematici non vulgari suppongono che il lettore abia prontissimi al meno gli Elementi di Euclide: e qui, per supplire al vostro bisogno, basterà ricordarvi una proposizione del secondo (Galilei 1638/1888: 272).

⁶ La commistione tra due generi testuali diversi e due lingue diverse spinge a pensare a due destinatari diversi: sia la comunità scientifica sia quella del lettore comune (con lettore comune è da intendere comunque un lettore che nel Seicento fosse in grado di leggere e scrivere e avesse una qualche conoscenza scientifica); si veda anche Bianchi 2020: 76-77.

Se è negli scritti latini che sono creati gli oggetti e date indicazioni epistemologiche sulla loro interpretazione, nel dialogo volgare essi vengono spiegati in maniera più diffusa⁷; ciò accade, per esempio nella quarta giornata, in cui la dimostrazione geometrica, riportata prima in latino, viene poi riproposta e ampliata da Salviati:

Intelligatur horizontalis linea seu planum ab in sublimi positum, super quo ex a in b motu aequabili feratur mobile; deficiente vero plani fulcimento in b, superveniat ipsi mobili, a propria gravitate, motus naturalis deorsum iuxta perpendiculare bn [Si intenda la linea orizzontale ossia il piano ab posto in alto, e un mobile si muova su di esso da a in b di moto equabile; mancando ora il sostegno del piano in b, sopravvenga al medesimo mobile, per la propria gravità, un moto naturale deorsum secondo la perpendicolare bn] (Galilei 1638/1888: 272).

SALV. Questa conclusione si raccoglie dal converso della prima delle due proposizioni poste di sopra. Imperò che, descritta, per esempio la parabola per li punti *b, h*, se alcuno delli *2 f, i* non fusse nella descritta linea parabolica, sarebbe dentro o fuori e, per conseguenza, la linea *fb* sarebbe o minore o maggiore di quella che andasse a terminare nella linea parabolica (Galilei 1638/1888: 273).

Il dialogo risulta essere quasi un ampliamento del trattato, la parte divulgativa, il luogo in cui i tre protagonisti si interrogano sugli scritti latini e li commentano, permettendo l'esplicitazione e quindi l'attivazione delle conoscenze necessarie a comprenderli. In particolare, Salviati sembra assumere il ruolo di mediatore tra la comunità scientifica e il comune lettore.

L'opera di Galilei intreccia così trattazione scientifica e sua discussione e sembra riservare ai due scopi due generi e due lingue diverse. Mentre nel trattato latino si pongono le fondamenta della nuova scienza, con la definizione dei nuovi concetti e i passi dimostrativi, nel dialogo volgare si lascia spazio al recupero delle possibili lacune matematiche e geometriche fondamentali alla loro comprensione, date invece per scontate nel trattato. Non solo: gli interventi di Sagredo e Simplicio servono anche a opporre resistenze e dubbi nell'accettazione di tali novità, risolte da Salviati⁸.

Galilei si dimostra molto attento alle esigenze del lettore, consapevole che non tutti coloro che leggeranno il suo libro siano edotti sull'argomento e che alcuni punti potrebbero risultare ostici: il dialogo gli permette di spiegare a tutti (e non solo a coloro che avessero condotto studi approfonditi sui fenomeni fisici) di anticipare le possibili obiezioni e apprendere gli strumenti e il linguaggio fondamentale al fine di poter comprendere la «novissimam scientiam» e avere così accesso allo studio dei fenomeni fisici. L'autore denuda dunque l'intero ragionamento, guidando il lettore nel percorso di apprendimento lungo il quale limita la formazione di errate interpretazioni del testo.

⁷ Si veda Carugo 1958: 757 per risultati di analisi simili.

⁸ Sulle diverse possibilità di interpretazione dell'intreccio latino-volgare nei *Discorsi*, cfr. Bianchi 2020: 73-83.

5. Analisi da un punto di vista matematico, fisico e linguistico di manuali di fisica di scuola secondaria

5.1. Un confronto comparativo tra manuali di fisica da un punto di vista matematico e fisico

I manuali di fisica per la scuola secondaria considerati come rappresentativi della trattazione più comune del moto parabolico sono stati i seguenti: Pugliese Jona 1984, Cantelli 1998, Caforio, Ferilli 2000, Cutnell *et al.* 2017. I testi scelti permettono di dare conto di elementi di continuità e discontinuità nella trattazione del moto parabolico nei manuali negli ultimi decenni. Partiamo, come anticipato, dall'analisi delle trattazioni più comuni nei manuali di matematica.

5.1.1. La parabola nei manuali di matematica

I manuali di matematica, che hanno il solo ruolo di esaminare la presentazione della conoscenza matematica istituzionalizzata nei Licei e rilevante per la trattazione del moto parabolico nei manuali di fisica, sono stati i seguenti: Dodero *et al.* 2012, Bergamini *et al.* 2015 e Consolini, Gambotto 2019. Questi manuali riportano tutti la stessa presentazione della parabola nel contesto della geometria analitica, anche se in modo diverso fanno riferimento ad altre caratterizzazioni dell'oggetto, e sono rappresentativi delle trattazioni presenti anche in altri testi che abbiamo esaminato in seguito.

Nei libri di testo di matematica per la scuola secondaria esaminati, la parabola viene definita come luogo di punti e poi viene collocata all'interno della geometria analitica per mezzo di una equazione e della sua rappresentazione come curva in sistema cartesiano piano, dopo aver individuato alcune coppie di valori reali che soddisfano l'equazione e che sono coordinate di punti che appartengono alla curva. Addirittura in alcune trasposizioni la parabola è presentata come grafico della funzione quadratica, senza premettere l'introduzione come sezione conica o come luogo di punti.

Vediamo ad esempio il caso del Bergamini *et al.* 2015 in fig. 3. Il titolo della sezione è *Parabole, equazioni, sistemi*. Si noti inoltre come fin dalla prima riga, affianco al titolo, si faccia immediatamente riferimento alla risoluzione di esercizi e come l'espressione analitica sia seguita dall'informazione sul fatto che la traiettoria sia una parabola, lasciando in implicito la definizione di tale oggetto, che dunque risulta coincidere con il grafico associato a una funzione che ha equazione quadratica.

1. PARABOLA

The graph of a quadratic function is a parabola.

PARABOLA DI EQUAZIONE $y = ax^2$ ➔ Esercizi a pagina 872

Rappresentazione, asse, vertice

Una funzione di proporzionalità quadratica ha espressione analitica $y = ax^2$, con $a \neq 0$. Il suo grafico è una **parabola** che ha l'asse y come **asse di simmetria** e il **vertice** nell'origine degli assi.

Rappresentiamo il grafico di $y = \frac{1}{2}x^2$ assegnando alcuni valori alla variabile x e calcolando i corrispondenti valori di y .

Se un punto appartiene alla parabola, anche il suo simmetrico rispetto all'asse y è un punto della parabola.

Per esempio, $(3; \frac{9}{2})$ e $(-3; \frac{9}{2})$ appartengono entrambi alla parabola.

Il vertice $O(0; 0)$ è l'unico punto della parabola che appartiene all'asse di simmetria.

Figura 3: Estratto da Bergamini *et al.* 2015: 860

Nel testo di Consolini e Gambotto, si trova ancora una volta una trasposizione funzionale chiara sin dal titolo del paragrafo, che è *La parabola, le equazioni di secondo grado o di grado superiore dal secondo*, abbinata però a un'introduzione della parabola come oggetto geometrico con riferimento all'opera di Apollonio e alla definizione della parabola come luogo, facendo menzione alla trasformazione del problema geometrico in problema algebrico nel passaggio al paradigma cartesiano. In questo capitolo si parte da un problema pratico di marketing, come si può osservare in fig. 4.

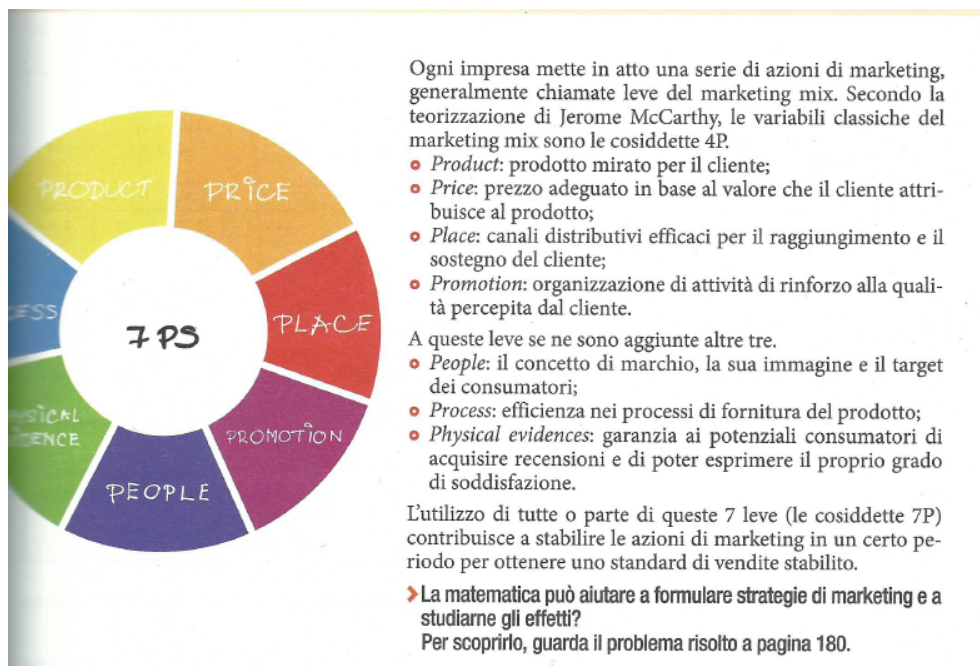


Figura 4: Estratto da Consolini, Gambotto 2019

A seguire si presenta la parabola come oggetto geometrico associato a un particolare tipo di equazione quadratica (fig. 5).

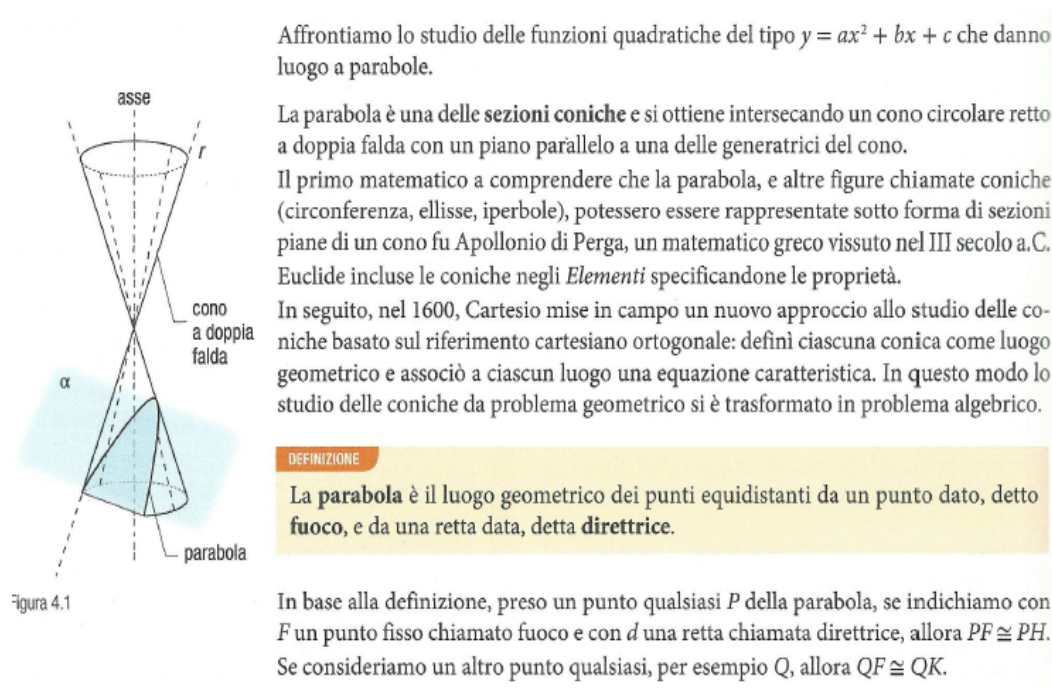


Figura 5: Estratto da Consolini, Gambotto 2019

Il passaggio alla descrizione analitica, che sia esplicito o meno, dal punto di vista delle proprietà della parabola rilevanti nella trattazione del problema del moto parabolico in sé non cambia nulla, ma l'ingresso nel paradigma cartesiano influenza notevolmente e inevitabilmente dal punto di vista epistemologico e argomentativo la trasposizione didattica della dimostrazione condotta nei manuali di fisica, proprio per il fatto che la traiettoria del moto del proiettile sia parabolica. Infatti la geometria analitica, soprattutto nella sua versione trasposta nei libri di testo, non ha l'impostazione assiomatica che più naturalmente incorpora le strutture di spiegazione deduttiva. Anche quando c'è il riferimento alla contestualizzazione storica, questo non ha impatto sulla trasposizione didattica in quanto la versione dei saperi è comunque istituzionalizzata secondo la prospettiva dell'attualizzazione. Considerando il modo in cui la parabola viene introdotta come oggetto della geometria analitica nei libri di testo di matematica, il passaggio dall'impostazione di Galilei a quella analitica nei manuali di fisica può far incorrere nel rischio di una perdita della dimensione esplicativa e argomentativa in favore di un paradigma algebrico e procedurale.

A questo proposito è importante fare riferimento ad autori che nell'ambito della ricerca in didattica della matematica hanno già affrontato il problema della relazione tra l'adozione di un paradigma all'interno della disciplina, in ottica di classificazione, e l'uso del simbolismo algebrico nelle prassi argomentative e dimostrative.

Nella trasposizione disciplinare che si effettua generalmente nelle scuole, in matematica emerge infatti un'altra divisione interna che la separa nei domini algebra, geometria, analisi, statistica e così via (Boero *et al.* 2013). Secondo gli autori, questa divisione contribuisce non solo a suscitare difficoltà a livello didattico, ma anche a costruire negli studenti (e non solo) una visione che, oltre a essere cristallizzata e settoriale, è anche poco realistica. Nel tentativo di superare questo paradigma, gli autori hanno sfruttato l'adattamento di Morselli e Boero (2009) alla didattica della matematica riguardante il costruito del "comportamento razionale" per le pratiche discorsive, proposto da Habermas, in particolare riguardo l'uso del linguaggio algebrico nelle dimostrazioni.

L'introduzione artificiosa dell'algebra come ambito separato dalla geometria e da altre aree del sapere matematico fa sì che gli studenti abbiano difficoltà a utilizzare il linguaggio algebrico nelle dimostrazioni, pensate prevalentemente nella scuola secondaria come dominio della geometria sintetica, portando a un cambio radicale delle forme di spiegazione nel momento in cui si passa dalla geometria all'algebra. Questa tendenza si riscontra nei libri di testo di matematica analizzati e rappresenta il sapere di riferimento degli studenti in matematica; a questo sapere faranno riferimento pensando alla parabola e alla sua equazione in fisica.

Il riferimento alla fisica nei libri di testo di matematica quando si parla della parabola è raro, talvolta appare negli esercizi e spesso ha solo finalità aneddotica. Un esempio è quello del testo seguente:

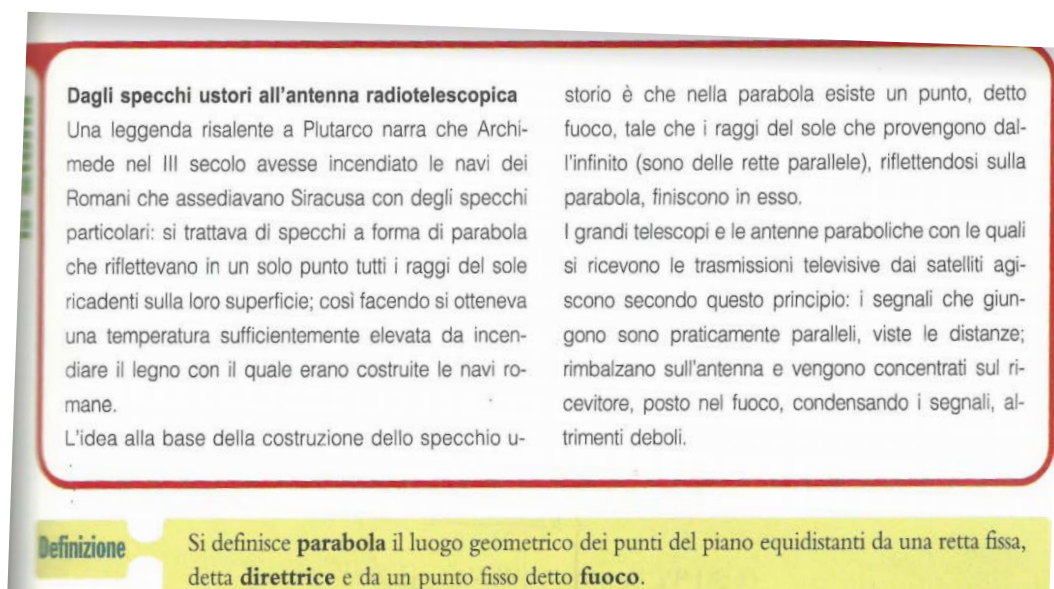


Figura 6: Estratto dal libro di testo di matematica Paletta 2006

Come si può osservare, non c'è alcuna relazione tra il caso presentato e la definizione proposta.

5.1.2. La parabola e l'intreccio matematica-fisica nei manuali di fisica

Passando alle trattazioni più comuni e alla relazione matematica-fisica nel caso del moto parabolico, si può notare che l'impatto della trasposizione della parabola come oggetto della geometria analitica e dell'adozione implicita del paradigma epistemologico in matematica che soggiace all'uso dell'algebra e delle derivazioni basate sulla sostituzione di variabili nei sistemi di equazioni è effettivamente osservabile nei manuali di fisica osservati. Vediamone alcuni esempi estrapolati dai testi selezionati.

In Pugliese Jona (1984) si fa riferimento ai nodi epistemologici fisici della trattazione galileiana, anche se si parte da un esempio attualizzato:

Un corpo lanciato in aria si muove, in generale, lungo una traiettoria curva: la figura 30 è stata copiata da una fotografia multiframe di una palla lanciata in aria di direzione obliqua. Cerchiamo di capire come si svolge il moto facendo alcune misurazioni sulla figura.

Innanzitutto: il modo della palla può essere considerato come se fosse composto dalla *sovrapposizione* di due moti: *un moto verticale ed un moto orizzontale*⁹ (Pugliese Jona 1984: 219).

Si prosegue nella trattazione facendo riferimento alla traiettoria del moto, partendo da un esperimento molto simile a quello proposto da Galilei nella giornata seconda (che non è stato analizzato in quanto non è chiave il legame interdisciplinare con la matematica), riferendosi anche alla proprietà geometrica caratteristica della parabola in una forma molto simile a quella galileiana (proporzionalità quadratica) come si nota nella fig. 7. A questo punto si afferma che, tracciando opportunamente degli assi cartesiani sul foglio, si possono osservare le traiettorie sono parabole. Si fa dunque l'annuncio ingresso nel paradigma cartesiano. Risulta interessante ora confrontare la trattazione con quella di Galilei per capire quali differenze ci siano a livello epistemologico e argomentativo e che impatto abbiano sulla relazione di interdisciplinarietà. Intanto la spiegazione del perché le traiettorie siano parabole è presentata come curiosità per il lettore. L'impostazione della spiegazione è in una prima fase molto simile a quella del testo storico, ma nel momento in cui si passa alle equazioni si effettua una sostituzione che porta all'eliminazione del parametro temporale e viene liquidato in poche righe, senza ulteriore spiegazione, il motivo per cui la proporzionalità quadratica dimostra che la traiettoria è parabolica, che è al cuore della dimostrazione di Galilei. Al di là del paragone col testo storico, si può notare come la spiegazione perda il carattere di dimostrazione e il ruolo argomentativo che aveva per mostrare il ruolo strutturale della matematica.

⁹ Le citazioni riportano corsivi e grassetto propri del testo dal quale sono tratte.

Un'ulteriore analisi della traiettoria della palla mostra che la sua forma è parabolica. Questo fatto può essere da te verificato riferendo la curva che rappresenta la traiettoria ad una coppia di coordinate spaziali cartesiane aventi l'origine nel suo punto più alto e l'asse verticale che punta verso il basso, coincidente con l'asse di simmetria della curva. La curva è una parabola se, chiamando x le ascisse (orizzontali) dei punti della traiettoria e y le loro ordinate (verticali), risulta che i valori di y sono direttamente proporzionali ai quadrati dei valori di x .

Traiettorie paraboliche come quella della figura 30 si ottengono ogni volta che un moto uniforme si combina con un moto uniformemente accelerato, ad angolo retto tra loro. Ciò avviene anche quando una biglia rotola obliquamente su un piano inclinato, se l'attrito è trascurabile. Un semplice esperimento ti permetterà di verificare questo fatto.

Registra le traiettorie paraboliche di una sferetta d'acciaio che farai rotolare obliquamente su una tavoletta di legno inclinata, su cui avrai fissato un foglio di carta copiativa con la parte inchiostrata verso l'alto, con sopra un foglio di carta bianca. Puoi lanciare la sferetta sul piano facendola rotolare giù da una guida ottenuta piegando una striscia di cartone nel senso della lunghezza (fig. 31).

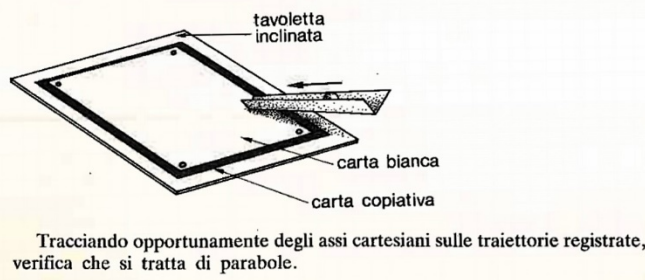


Figura 7: Estratto da Pugliese Jona 1984: 220

Nota. Forse sei curioso di sapere per quale ragione queste traiettorie sono proprio delle parabole. Eccola.

Se ci riferiamo alla palla della figura 30, si trova che essa si sposta orizzontalmente con velocità costante perché la resistenza del mezzo è trascurabile. Chiamiamo questa velocità v_x .

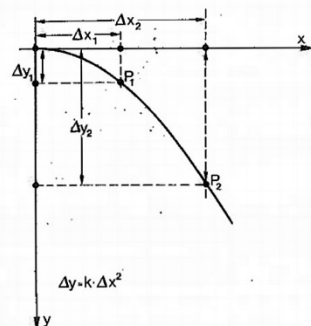
Lo spostamento verticale è invece uniformemente accelerato con accelerazione g .

Dopo un tempo Δt dall'istante in cui il corpo è passato per il punto più alto della sua traiettoria, i suoi spostamenti orizzontale e verticale valgono:

$$\Delta x = v_x \cdot \Delta t \quad \text{e} \quad \Delta y = \frac{1}{2} g \Delta t^2$$

Se ricavi Δt dalla prima di queste espressioni e lo sostituischi nella seconda, trovi:

$$\Delta y = \frac{1}{2} g (\Delta x^2 / v_x^2) = \frac{g}{2v_x^2} \Delta x^2 = \text{costante} \cdot \Delta x^2$$



Dunque lo spostamento verticale risulta proporzionale al quadrato dello spostamento orizzontale, e la traiettoria è proprio una parabola (fig. 32).

Figura 8: Estratto da Pugliese Jona 1984: 221

Passiamo all'analisi di un testo più recente, Cantelli 1998, di cui la fig. 9 mostra un estratto.

3.4.c Il moto dei proiettili

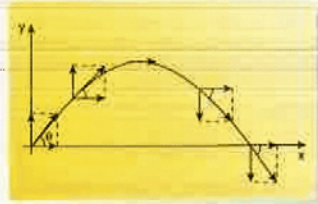


Fig. 3.33 Traiettoria di un proiettile sparato in una direzione formante un angolo θ con l'orizzontale. Si noti che la componente della velocità lungo x si mantiene costante.

Data la complessità della trattazione del moto bidimensionale nella sua espressione più generale possibile, ne proponiamo alcuni esempi iniziando con il moto dei proiettili. Allo scopo si consideri un proiettile lanciato verso l'alto con velocità v in una direzione formante un angolo θ con l'orizzontale. Nell'analisi di questa situazione supporremo trascurabile la presenza dell'aria. Riferiamo il moto e la conseguente traiettoria al solito sistema cartesiano ortogonale Oxy con l'asse y rivolto verso l'alto come in figura 3.33.

In questo caso i valori delle grandezze cinematiche sono:

$$a_y = -g \text{ (l'accelerazione verso il basso è dovuta alla gravità)}$$

$$a_x = 0 \text{ (non vi è componente orizzontale dell'accelerazione)}$$

$$v_x = v \cdot \cos \theta$$

$$v_y = v \cdot \sin \theta$$

Dal momento che l'accelerazione non ha componente lungo l'asse x la componente orizzontale della velocità v_x rimane costante (in quella direzione il moto è rettilineo ed uniforme), mentre la componente verticale della velocità varia secondo le leggi del moto uniformemente accelerato ed il suo valore in un punto P qualsiasi sarà:

$$v_p = v_y - g \cdot t$$

Il moto risultante è dunque dato, istante per istante, dalla composizione (somma) di due moti: uno rettilineo ed uniforme lungo l'asse x , ed uno uniformemente accelerato lungo l'asse y . Le componenti dello spostamento del proiettile all'istante t sono:

$$x = v_x \cdot t \qquad y = v_y \cdot t - \frac{1}{2} \cdot g \cdot t^2$$

Figura 9: Estratto da Cantelli 1998: 83

Già dall'inizio si nota un'impostazione molto diversa e pienamente collocata all'interno di una descrizione analitica della traiettoria del moto dei proiettili (che non vengono definiti) in un sistema di riferimento rappresentato da assi cartesiani; il riferimento al moto è fatto attraverso le equazioni delle leggi orarie, le grandezze cinematiche sono presentate come variabili e descritte attraverso parametri ed equazioni che fanno uso della trigonometria. Il processo di matematizzazione è realizzato in maniera molto rapida attraverso una identificazione pressoché totale tra descrizione matematica e fisica del problema e il riferimento ai fenomeni è molto rapido. Dal punto di vista epistemologico e argomentativo, è evidente l'inversione tra principi e conclusioni dal punto di vista fisico: il fatto che il modo sia composizione di due moti è presentato come conseguenza (si noti il dunque) e non come premessa, come principio. La presentazione è fortemente orientata a preparare le sostituzioni di variabili che seguiranno e che si possono osservare nel seguito:

Ricavando t dalla prima equazione e sostituendolo nella seconda si ottiene:

$$y = \frac{V_y}{V_x} x - \frac{1}{2} g \frac{x^2}{V_x^2}$$

Essendo V_x , V_y e g valori fissati in maniera univoca una volta definite le condizioni iniziali (si noti tra l'altro che $V_y / V_x = \operatorname{tg}\theta$) l'equazione può essere scritta come:

$$y = b \cdot x - a \cdot x^2$$

È immediato riconoscere che questa è l'equazione di una parabola. Dunque la traiettoria del proiettile ha forma parabolica (Cantelli 1998: 85).

I termini utilizzati rimandano al paradigma discusso in precedenza e la trattazione si discosta notevolmente da una prospettiva interdisciplinare e da un approccio esplicativo e dimostrativo; si trovano infatti *ricavando*, *sostituendo* e poi si conclude con *riconoscendo*. Nessuno di questi termini fa riferimento a forme tipiche della spiegazione e dell'argomentazione, né in fisica né in matematica.

Procediamo con l'analisi dal punto di vista matematico e fisico di un'altra trattazione ancora più recente, cioè quella del Caforio, Ferilli 2000.

Questa trattazione presenta alcuni riferimenti alla storia, e precisamente al testo storico preso in esame, ma con finalità che come vedremo, nonostante i possibili agganci, risultano sostanzialmente di natura aneddotica, in quanto la trattazione è di fatto declinata secondo criteri di attualizzazione, sia per quel che riguarda la matematica che la fisica. Si può notare nella fig. 10 come l'incipit sia dedicato al tema dell'indipendenza dei moti, nodo epistemologico chiave nel testo di Galilei. Il riferimento però non è chiaro dal punto di vista epistemologico, perché si parla genericamente del fatto che fu *messa in evidenza*, senza chiarire se postulata, dedotta, verificata sperimentalmente. Viene proposta una citazione dal testo storico già analizzato, ma, repentinamente e senza alcuna precisazione viene immediatamente fissato un sistema di assi cartesiani e si procede a una trattazione analitica del problema, scevra di attenzioni epistemologiche sia matematiche che fisiche.

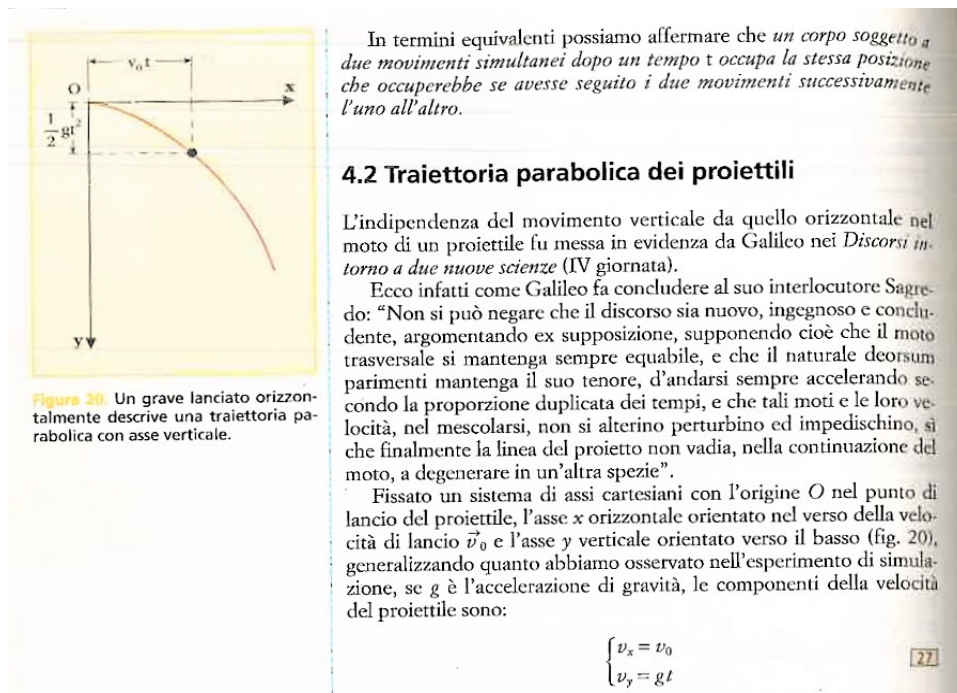


Figura 10: Estratto da Caforio, Ferilli 2000: 136

Segue una trattazione identica a quella del manuale di Cantelli, basata su leggi ricavate tramite sostituzione e si procede poi alla riflessione sul tipo di curva ottenuta quando la relazione analitica è di tipo quadratico, che è una parabola.

Ultimo esempio che analizziamo è quello del Cutnell *et. al.* 2017.

3 IL PRINCIPIO DI COMPOSIZIONE DEI MOTI

Consideriamo il moto di un punto materiale nel piano. Fissato un sistema di coordinate cartesiane, il moto del punto materiale può essere scomposto in due moti **indipendenti** l'uno dall'altro, uno lungo la direzione x, l'altro lungo la direzione y. Il moto del punto materiale è così descritto da un vettore posizione che varia nel tempo di componenti $x(t)$ e $y(t)$, che sono rispettivamente le leggi orarie delle proiezioni del punto sui due assi coordinati.

Per i moti nel piano è valido dunque il *principio di composizione dei moti*: nei moti in due dimensioni, lo **spostamento totale** è la somma vettoriale degli spostamenti che avvengono in ognuna delle due dimensioni:

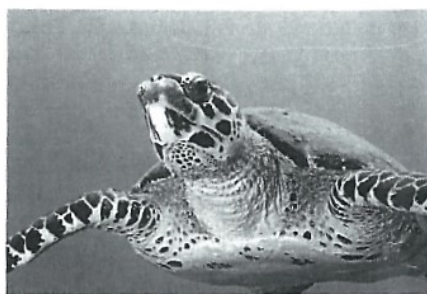
$$\vec{s}(t) = x(t)\hat{x} + y(t)\hat{y}$$

Figura 11: Estratto da Cutnell *et al.* 2017: 23

Il testo parte dal principio di scomposizione dei moti in moti indipendenti, che non viene presentato come principio ma come possibile descrizione del moto di un generico punto materiale, che viene subito presentato in termini analitici facendo riferimento a leggi orarie. Il principio di composizione viene matematizzato e trasformato rapidamente in regola da applicare alla somma vettoriale degli spostamenti. Segue subito un esempio in forma di esercizio, riportato nella fig. 12.

Esempio 7 Scomposizione del moto

Una tartaruga marina viene seguita nel suo percorso migratorio con un rilevatore GPS. La tartaruga si sposta ogni giorno di 40 km verso nord e di 20 km verso ovest. Considera un sistema di riferimento con l'asse x in direzione ovest-est, l'asse y in direzione sud-nord e l'origine nella spiaggia di partenza.



- ▶ Scrivi le equazioni del moto delle componenti x e y .
- ▶ Ricava l'equazione della traiettoria.
- ▶ Determina la distanza dalla posizione di partenza dopo 6 giorni di viaggio.

Figura 12: Estratto da Cutnell *et al.* 2017: 24

Il moto del proiettile viene poi presentato come caso particolare, seguendo l'approccio già illustrato nelle precedenti trattazioni (fig. 13).

4 MOTI IN DUE DIMENSIONI: IL MOTO DEL PROIETTILE

Il moto di un punto materiale di massa m , lanciato con una certa velocità iniziale v_0 e soggetto alla sola azione della forza di gravità, è detto **moto del proiettile**.

Scegliamo un sistema di riferimento con l'asse x parallelo al suolo e l'asse y perpendicolare al suolo e diretto verso l'alto. Il principio di composizione dei moti consente di descrivere il moto del proiettile come la composizione di un moto rettilineo uniforme lungo l'asse x e di un moto uniformemente accelerato con accelerazione costante $-g = -9,8 \text{ m/s}^2$ lungo l'asse y .

Indichiamo con x_0 e y_0 le componenti della posizione iniziale del proiettile e con v_{0x} e v_{0y} le componenti della sua velocità iniziale; le leggi orarie sono:

$$\vec{s}(t) \rightarrow \begin{cases} x(t) = x_0 + v_{0x}t \\ y(t) = y_0 + v_{0y}t - \frac{1}{2}gt^2 \end{cases}$$

$$\vec{v}(t) \rightarrow \begin{cases} v_x(t) = v_{0x} \\ v_y(t) = v_{0y} - gt \end{cases}$$

$$\vec{a}(t) \rightarrow \begin{cases} a_x(t) = 0 \\ a_y(t) = -g \end{cases}$$

Determiniamo l'equazione della traiettoria dalle leggi orarie della posizione, eliminando il parametro tempo; l'equazione cartesiana della traiettoria che si ottiene è quella di una parabola:

$$y = y_0 + \frac{v_{0y}}{v_{0x}}x - \frac{g}{2v_{0x}^2}x^2$$

Figura 13: Estratto da Cutnell *et al.* 2017: 27

5.1.3. Confronto tra le trattazioni nei manuali di fisica

Intanto si osserva, come tendenza complessiva, che nei libri di testo di fisica c'è un maggiore scollamento, nei testi più recenti, tra la parte tecnica e procedurale delle formule e il discorso argomentativo fisico, ove presente, che lega i principi alla fenomenologia. La matematica nella trasposizione disciplinare attualizzata del problema della traiettoria del moto dei proiettili sembra aver perso il suo ruolo esplicativo strutturale in fisica, o quantomeno manca l'esplicitazione di questo ruolo. Non c'è dunque solo un cambio di teorie matematiche di riferimento, di oggetti e di definizioni con l'obiettivo, senz'altro ragionevole, di attualizzare almeno parzialmente la trattazione e adattarla al contesto istituzionale attuale della scuola secondaria. In queste trasposizioni, soprattutto nelle ultime tre, sembra che il cambio di strumenti porti con sé un cambio di paradigma che finisce per alterare notevolmente la visione sia della matematica come disciplina che della sua relazione con la fisica e del suo ruolo nella costruzione del discorso scientifico.

Come vedremo questo porta con sé anche una organizzazione testuale e scelte lessicali e sintattiche dei libri di testo molto diverse da quelle del testo di Galilei, che non dipendono solo dal diverso contesto storico di riferimento.

5.2. Un confronto comparativo tra manuali di fisica da un punto di vista linguistico

L'analisi è stata svolta mettendo a confronto i manuali di fisica adottati nella scuola italiana dagli anni Ottanta ad oggi, analizzati nel paragrafo precedente in ottica disciplinare, con l'obiettivo di osservare e valutare le strategie linguistiche adottate dagli autori.

L'analisi condotta con gli strumenti presentati nel quadro teorico ha dato come esito più rilevante il fatto che i manuali si somigliano (sebbene pure si presentino qualche piccola differenza) soprattutto rispetto a tre punti rilevanti ai fini di una riflessione sulla trasposizione didattica, che sono tra loro correlati e che possiamo riassumere come segue:

1. la quantità informazione¹⁰;
2. la presentazione dell'informazione;
3. l'*engagement* del destinatario.

5.2.1. La quantità di informazione

La maggior parte dei manuali esaurisce l'argomento del moto del proiettile in uno o due paragrafi a cui sono associati alcuni esempi svolti (da un minimo di uno a un massimo di tre esempi). La quantità di informazione esplicita è poi molto limitata a causa della riduzione della trattazione dell'argomento a un solo paragrafo; ciò impone che gran parte del contenuto informativo venga spesso lasciato in implicito, imponendo al lettore di fare inferenze attraverso il proprio bagaglio di conoscenze; a volte l'autore sembra rifiutarsi addirittura di affrontare la trattazione, perché ne presuppone la complessità. Si osservi il seguente estratto:

Data la complessità della trattazione del moto bidimensionale nella sua espressione più generale possibile, ne proponiamo alcuni esempi iniziando con il moto dei proiettili (Cantelli 1998: 83)¹¹.

Nel brano si dà per scontato che la trattazione sia complessa, senza darne però una motivazione: ciò potrebbe indurre lo studente a un atteggiamento negativo verso lo studio del fenomeno, che può realizzarsi come sfida nel caso migliore o come disinteresse nel caso peggiore. Inoltre, affermando che il moto del proiettile sia un'espressione particolare del moto bidimensionale, si porta il lettore a inferire che il primo non sia l'unica espressione del secondo, senza però fornire ulteriori spiegazioni al riguardo lungo il paragrafo. Il messaggio finisce così col risultare *mozzato* e non facilmente comprensibile per chi non abbia già una vasta conoscenza sul tema oggetto di trattazione.

¹⁰ Con *quantità* non ci riferiamo a un'analisi quantitativa dei manuali. Ulteriori indagini quantitative al riguardo potranno essere sviluppate in altri lavori.

¹¹ Anche in fig. 10.

Una caratteristica condivisa da tutti i manuali è inoltre l'assenza di informazioni su quando e come il moto del proiettile sia stato considerato in fisica, tralasciando dunque il quadro epistemologico e storico nella sua trattazione. L'unico riferimento a Galileo Galilei si trova nel manuale di Caforio e Ferilli, che cita un passo della quarta giornata dei *Discorsi intorno alle due nuove scienze*. Tuttavia, il rimando risulta fine a sé stesso, non è commentato e non sembra facilitare la comprensione.

Infine, in tutti i manuali la definizione del proiettile viene data per scontata, anzi esso viene chiamato alternativamente *proiettile* e *corpo lanciato in aria* senza distinzione di significato.

5.2.2. La presentazione dell'informazione

Molti manuali adottano un'impostazione strettamente deduttiva: si parte con l'enunciazione del problema del moto del proiettile come esempio di moto bidimensionale, si prosegue con la derivazione matematica formale e poi si conclude con l'osservazione delle esemplificazioni. Da questo punto di vista i manuali si distanziano molto dal testo di Galilei, in cui lingua naturale, concetti matematici e figura si intrecciano in maniera coerente, coadiuvando il lettore nel processo di osservazione, riflessione e comprensione del fenomeno con una progressione graduale attraverso codici diversi. Un tentativo in questa direzione è stato fatto da Pugliese Jona (1984) che, nel paragrafo dedicato al moto, parte proprio dall'osservazione della figura per avviare la spiegazione. Tuttavia, gran parte dell'informazione è lasciata al ragionamento autonomo del lettore, attraverso una serie di domande dirette, che rimangono però senza risposta nell'immediato:

Disegnando sulla figura con una matita a punta fine un reticolato di linee verticali e orizzontali passanti per il centro di ogni immagine della palla, puoi facilmente analizzare separatamente i due moti. Com'è il moto verticale della palla? Qual è la forza responsabile di questo tipo di moto? Com'è il suo moto orizzontale? Che cosa si può dunque dire a proposito delle forze che agiscono sulla palla in direzione orizzontale? Un'ulteriore analisi [...] (Pugliese Jona 1984: 217-218).

La soluzione ai quesiti è solo successiva, dopo la richiesta di sperimentare tramite una sferetta d'acciaio e una tavoletta di legno il moto parabolico. Il discorso finisce con il rimanere sospeso: le risposte non sono direttamente collegate alle domande e solo i più attenti lettori possono ricollegare i due pezzi di informazione del paragrafo.

Gli altri manuali tendono invece alla narrazione di esempi, rinviando alla figura solo marginalmente: Caforio e Ferilli la richiamano solo tra parentesi; Cantelli lo fa a fine paragrafo, affidando al disegno il compito di raffigurare quanto già detto, quale conferma visiva.

5.2.3. L'engagement del destinatario

Un'altra caratteristica fondamentale dei manuali riguarda il tipo di richiesta di partecipazione rivolta al lettore.

Nella parte delle dimostrazioni di quasi tutti i testi analizzati, si riscontrano processi di inclusione del destinatario, ovvero di condivisione delle soggettività di chi scrive e chi legge in un unico processo, attraverso l'uso di verbi alla prima persona plurale (*consideriamo, possiamo, scegliamo, scomponiamo, ecc.*); in molti casi, tuttavia, questi espedienti sembrano essere più il retaggio della scrittura dimostrativa e divulgativa¹², che una vera e propria richiesta di partecipazione alla riflessione scientifica che conduce l'autore. Solo in Pugliese Jona 1984 compare anche la seconda persona singolare, con un valore quasi conativo, con la quale si invita chi legge a verificare quanto scritto e attraverso alcuni esperimenti:

Questo fatto può essere da te verificato [...]. Registra le traiettorie paraboliche di una sferetta d'acciaio che farai rotolare obliquamente su una tavoletta di legno inclinata (Pugliese Jona 1984: 220).

L'unico testo in cui non vi è alcun tipo di richiesta esplicita è il manuale di Cantelli 1998, nel quale si trova esclusivamente l'uso del costruito impersonale tipico della scrittura scientifica più formalizzata dei tecnici, anche nella richiesta di risoluzione degli esercizi (*Si risolva*).

5.3. Confronto tra analisi matematica, fisica e linguistica

In sintesi, dall'analisi è emersa fin da subito una notevole differenza tra i libri di testo e il discorso storico-epistemologico portato avanti nel testo di Galilei sul moto parabolico, con una differenza molto maggiore nei testi più recenti analizzati. Si osserva in particolare che:

1. non sono esplicitati nei testi di fisica né i rimandi ai concetti matematici, alle teorie di riferimento e alla matematizzazione dei processi, che vengono dati per scontati - si noti ad esempio come venga formulato il problema in forma cartesiana collocando il fenomeno in un sistema di assi coordinati senza alcuna spiegazione; non appaiono nemmeno riferimenti a forme tipiche del pensiero matematico. A livello testuale, il riferimento geometrico è presente soltanto nel manuale di Cantelli, ma è funzionale solo a spiegare alcune figure e molti dei concetti matematici rimangono impliciti. Quando i principi fisici vengono nominati, molto di rado vengono messi in coerenza con la matematizzazione proposta e usati in modo significativo nella spiegazione fisica. I nodi epistemologici non sono quasi mai esplicitati nei testi, ma lasciati all'inferenza

¹² Sull'uso del *noi/voi* nei testi divulgativi, cfr. Gualdo, Telve 2015: 197.

di chi legge. Viene da pensare che, in questi casi, il destinatario diretto del manuale sia il docente piuttosto che lo studente: quest'ultimo, infatti, difficilmente sarà in grado di attivare in maniera autonoma, comprendere i legami tra fisica e matematica veicolati in maniera implicita nel testo e di assumere una sicura consapevolezza interdisciplinare che gli permetta di comprendere appieno la struttura epistemologica della disciplina.

2. Nei libri di testo di fisica, la matematica sembra assumere principalmente un ruolo strumentale, ovvero è utilizzata principalmente come strumento algebrico per il calcolo; in tutti i manuali viene meno il ruolo epistemologico centrale della dimostrazione, che struttura la relazione interdisciplinare in Galilei.

3. La struttura argomentativa dei testi è molto difficile da evidenziare, in quanto le frasi sembrano costruite più per trasmettere informazioni piuttosto che argomentare.

4. Da un punto di vista linguistico, i testi non riescono a esplicitare sufficientemente il ragionamento interdisciplinare alla base dello studio dei fenomeni trattati.

5. Dal punto di vista dei contenuti, la matematica finisce con l'essere presentata esplicitamente quasi soltanto come formula

Si osservi che anche la dimostrazione della traiettoria come parabola rimane spesso e in gran parte in implicito: ciò accade in Cantelli 1998 (come visto nel § 5.2.1.), come pure in altri manuali, per esempio in quello di Caforio e Ferilli 2000:

È immediato riconoscere che questa è l'equazione di una parabola. Dunque la traiettoria del proiettile ha forma parabolica (Cantelli 1998: 85).

La precedente è l'equazione di una parabola avente come asse di simmetria quello delle y . Possiamo perciò affermare che il moto di un proiettile sparato orizzontalmente è di tipo **parabolico** (Caforio, Ferilli 2000: 137).

In tutte e due le esemplificazioni, con una sola frase si afferma che il moto del proiettile assume la forma di una parabola, ma in nessuna delle due lo si dimostra in maniera esplicita, forse anche a causa di motivi puramente editoriali. La scelta didattica (o editoriale) sembra però far venir meno un principio fondamentale che riguarda la scienza e quindi il linguaggio scientifico, come ricordato già da Tullio De Mauro, che non dovrebbe venire totalmente meno in testi dedicati all'educazione e all'apprendimento delle discipline:

un linguaggio scientifico non è solo fatto di parole, simboli, termini specifici: è fatto bensì di ciò, ma in quanto questi elementi riescano a connettersi in sequenze che vanno lette come istruzioni, ordini chiari, e chiari perché costruiti con parole di accezione ben predeterminata o regolarmente deducibile a parole predeterminate. Ordini chiari per un fare ordinato, cioè replicabile e sempre

produttivo di certi risultati, sensibilmente costanti alla misurazione e al permanere di certe condizioni (De Mauro 1988: 17).

6. Analisi da un punto di vista matematico, fisico e linguistico del manuale universitario *Fondamenti di Fisica* di Walker

6.1. Analisi da un punto di vista matematico e fisico

Alla luce della precedente analisi, per non limitarsi al confronto tra testo storico e manuali solo in termini di differenze quasi incolmabili, siamo andati alla ricerca di un manuale che consentisse di effettuare un confronto in termini di contestualizzazione e attualizzazione dei saperi e trasposizione didattica interdisciplinare con il testo di Galilei ma che condividesse con esso alcuni degli elementi essenziali della trattazione interdisciplinare presentata nei *Discorsi e dimostrazioni*. Un buon candidato per questa analisi è risultato essere un manuale universitario, in particolare la quinta edizione *Physics* di James S. Walker (2017) e la sua traduzione italiana *Fondamenti di Fisica* (2020), a cura di Giovanni Organtini e pubblicato da Pearson Italia. Questo libro di testo non è pensato per studenti di scuola secondaria di secondo grado, ma ci è sembrato particolarmente adatto all'analisi per diversi motivi: nel quarto capitolo del testo, dedicato alla cinematica bidimensionale, il moto del proiettile assume il ruolo principale ed è ampiamente studiato e trattato; l'indipendenza dei moti viene introdotta e discussa sotto molteplici prospettive; da un primo studio gli argomenti sono sembrati solidi e strutturati e il testo è apparso coerente¹³.

Di seguito presentiamo brevemente l'analisi disciplinare e interdisciplinare realizzata (ripresa da Gombi, 2020), condotta da diverse prospettive:

- struttura;
- concetti fondamentali e nodi epistemologici;
- spiegazione e argomentazione.

L'analisi non si propone di risultare dettagliata, ma ha il solo scopo di evidenziare gli aspetti che lo rendono questo manuale quello che più si avvicina all'impostazione autentica del testo storico, pur non rappresentando una trattazione pensata per la scuola secondaria.

¹³ Uno dei revisori ci ha fatto notare come la coerenza sia forse dovuta alla struttura argomentativa ed espositiva della tradizione manualistica anglosassone dell'originale, diversa da quella italiana. È vero, tuttavia, che il manuale di Cutnell *et al.* deriva dalla stessa tradizione, eppure non presenta la stessa struttura argomentativa adottata da Walker.

Per quanto riguarda la struttura, il quarto capitolo, intitolato *Cinematica bidimensionale*, è diviso in cinque paragrafi. La trattazione teorica dell'argomento è alternata da numerosi esempi guidati. In tab. 1 riportiamo la trattazione e i principali argomenti dei cinque paragrafi.

Paragrafo	Contenuto
1°	L'indipendenza dei moti è presentata al lettore attraverso l'immagine di una "tartaruga" che si muove in uno spazio virtuale bidimensionale. L'indipendenza dai moti viene introdotta mostrando l'analogia tra due procedure: il calcolo della distanza percorsa dalla tartaruga come $d = v \cdot t$ lungo la sua retta e il calcolo delle componenti della distanza lungo x e y proiettando la distanza vettoriale sull'asse. Lo stesso risultato si ottiene proiettando prima la velocità del vettore sui due assi e quindi calcolando le distanze percorse lungo x e y . Il fatto che i due risultati siano in accordo porta l'autore a concludere: «Per riassumere, possiamo pensare al movimento effettivo della tartaruga come una combinazione di movimenti x e y separati» (Walker 2017:89). Questo esempio viene utilizzato anche come punto di partenza per dedurre le equazioni del moto nel caso generale, per un oggetto che si muove in due dimensioni.
2°	Sviluppa il modello fisico del moto del proiettile come un'applicazione dell'indipendenza del moto. Viene quindi modellizzato il concetto di proiettile come inteso in fisica e vengono stabilite le ipotesi di partenza: In particolare, l'autore fa luce sulla possibilità di trascurare la rotazione terrestre e la resistenza dell'aria. Queste ipotesi vengono incorporate nelle equazioni generali del moto dedotte nel secondo paragrafo, ottenendo così le equazioni per il caso del moto del proiettile. La sezione si conclude con un "esperimento mentale". L'esperimento illustra l'indipendenza dei moti in una situazione di reale.
3°	Discute il caso in cui la velocità iniziale del proiettile sia completamente orizzontale. In particolare, i risultati ottenuti vengono utilizzati per dimostrare algebricamente che la traiettoria dell'oggetto è parabolica. L'ultima sezione è dedicata all'ottenimento dell'espressione matematica per il calcolo del punto di atterraggio.
4°	È dedicato alla deduzione delle equazioni generali del moto del proiettile.
5°	Il quinto e ultimo paragrafo è dedicato alla deduzione delle espressioni matematiche per l'intervallo e l'intervallo massimo. Soprattutto, l'autore dedica una sezione completa allo studio delle simmetrie nel moto del proiettile. Più specificamente, vengono presentate le proprietà delle simmetrie riguardanti il tempo di volo, i vettori di velocità a una data altezza e la gittata del proiettile.

Tabella 1: Sintesi in paragrafi del quarto capitolo del Walker 2017

Si può osservare che:

- il moto del proiettile viene definito solo una volta chiarito il concetto generale di moto bidimensionale di un oggetto e illustrata l'indipendenza dei moti;
- le ipotesi fisiche e le ipotesi sul moto del proiettile sono esplicitate e precedono la deduzione delle equazioni del moto;
- la forma parabolica della traiettoria non viene subito trattata, ma è discussa solo quando può essere dimostrata matematicamente.

Infine, emerge che l'idea principale del capitolo è che i movimenti orizzontale e verticale sono indipendenti. Questo fatto rappresenta il filo conduttore della discussione, come afferma lo stesso autore nell'introduzione del capitolo. In effetti, mostrare l'indipendenza dei movimenti è il primo passo per dedurre le equazioni generali del moto per una particella puntiforme che si muove in due dimensioni e costituisce anche uno dei presupposti fondamentali necessari per creare il modello matematico del moto del proiettile.

L'oggetto fisico centrale nel discorso è il *proiettile* ed è definito rigorosamente e la definizione combina aspetti percettivi, azioni che giustificano l'etimologia del nome e le uniche proprietà che contano e che lo collocano in una "rete inferenziale", cioè un sistema di legami con altri fenomeni e la loro spiegazione. Vi sono poi quegli oggetti la cui definizione non è esplicita ma deve essere dedotta dal discorso: per esempio i concetti di *moto bidimensionale* e *traiettoria parabolica*. Quest'ultima nel paragrafo 3 è ricavata attraverso una derivazione algebrica, come nel caso delle trattazioni dei manuali. Oltre ai concetti fisici, dal testo emergono alcuni nodi epistemologici che erano chiave anche nel testo galileiano. Ne sono stati individuati due: *l'indipendenza dei moti orizzontali e verticali*, filo conduttore del capitolo, e la *simmetria*.

Per quanto riguarda la spiegazione, il testo guida il lettore attraverso un ragionamento complessivo, seguendo il concetto di scomposizione dei moti. In particolare, la conoscenza viene progressivamente costruita sfruttando diversi approcci metodologici, tipici della ricerca fisica.

L'esperimento di fisica come metodo fondamentale per produrre conoscenza e in particolare per testare una congettura è sicuramente difficile da trattare su un libro di testo. Tuttavia, nel capitolo sono incluse varie simulazioni. Inoltre, la dimensione fenomenologica dell'esperimento è attivata dalle numerose immagini di vita reale presenti nel capitolo, la cui funzione principale è quella di convincere il lettore dell'attendibilità delle conclusioni ottenute (Gombi 2020: 43).

Interessante notare come l'argomentazione sia strutturalmente diversa rispetto a quella di una dimostrazione derivata da principi e assunzioni. Il discorso è costruito in modo tale da mostrare la dipendenza delle formule derivate formalmente da principi ma anche, al tempo stesso, la relazione tra i principi e l'esperienza e la credibilità delle assunzioni.

L'analisi interdisciplinare fornisce strumenti per comprendere il ruolo giocato dalla matematica in diverse strutture argomentative e in particolare nel confronto tra la dimostrazione di Galilei e l'argomentazione di Walker.

Per quanto riguarda la struttura argomentativa, tende a essere affrontata in modo più implicito; inoltre, la parola *dimostrare* è usata in modo improprio e la struttura argomentativa non emerge chiaramente. L'intento dell'autore è fornire «una semplice dimostrazione» dell'indipendenza dei moti orizzontali e verticali nel moto del proiettile; quindi, il movimento del proiettile è qui utilizzato per dimostrare l'indipendenza dei moti. Tuttavia, nelle prime righe del paragrafo, il moto del proiettile è presentato come un'applicazione dell'indipendenza dei moti. Pertanto, se consideriamo la struttura logica dell'argomento addotto nel secondo paragrafo, dall'indipendenza dei moti stiamo passando all'indipendenza stessa in modo circolare (che si può percorrere entrando in una sorta di *loop*). In ogni caso, come abbiamo sottolineato durante l'analisi del paragrafo, non stiamo dimostrando l'indipendenza nel senso rigoroso del termine; ciò significherebbe dedurlo da un insieme fisso di assiomi prestabiliti attraverso l'uso delle regole della metateoria. In questo caso, si sta guardando il mondo fisico e cercando una correlazione con il modello ideale, mostrando che esiste una relazione effettiva. Quindi, se guardiamo alla struttura epistemologica dell'argomento, il moto del proiettile viene utilizzato per arrivare a una nuova giustificazione dell'indipendenza del moto dalla dimensione fenomenologica. Solo considerando questo passaggio dall'ideale al fenomeno, il passo può essere visto corretto dal punto di vista argomentativo.

6.2. Analisi dal punto di vista linguistico

Il manuale di Walker differisce dagli altri manuali analizzati proprio nei tre punti chiave che abbiamo visto sopra. Infatti, diversamente dagli altri testi di scuola secondaria, il manuale di Walker riserva al moto parabolico un intero capitolo, distinto in cinque paragrafi, cinque esempi svolti e due guidati. Questi esempi guidati presentano una trattazione particolareggiata del loro svolgimento: oltre alle due sezioni della descrizione e soluzione del problema, che condivide con tutti gli altri manuali, si trovano anche quelle relative alla *strategia* da adottare, alle *osservazioni* che scaturiscono dalla sua risoluzione, e, infine, alla *prova* da svolgere per il lettore, che consiste in una domanda su un aspetto del problema, permettendo al ricevente di rielaborare quanto osservato fino ad allora e procedere all'applicazione di quanto appreso.

Walker tende a presentare perciò in esplicito una maggiore quantità di informazione, con spiegazioni molto più ampie rispetto agli altri manuali esaminati; non vengono tralasciati nemmeno quali siano i problemi relativi alla semplificazione nell'affrontare l'oggetto di studio:

Quindi, negli esempi di moto di un proiettile considerati in questo capitolo, ignorando la variazione di g o la rotazione della Terra, compiamo errori molto piccoli (Walker 2020: 84).

I numerosi paragrafi permettono al lettore di progredire gradualmente nel processo di costruzione della sua conoscenza sul fenomeno.

La struttura del testo è oggetto stesso di riflessione proposta al lettore: l'autore non solo anticipa gli argomenti,¹⁴ (*in questo capitolo estendiamo*), ma spiega anche come verranno essi verranno trattati (*ciò permetterà, l'idea di fondo del capitolo, questo capitolo applica*), fornendo una guida di lettura e di interpretazione che accompagna nello studio lo studente:

In questo capitolo estendiamo lo studio della cinematica al moto in due dimensioni. Ciò ci permetterà di prendere in considerazione un numero maggiore di fenomeni fisici [...]. Di particolare interesse è il moto del proiettile [...]. L'idea di fondo del capitolo è molto semplice: il moto orizzontale e il moto verticale sono indipendenti. [...] Questo capitolo applica l'idea dell'indipendenza dei moti a molti sistemi fisici comuni (Walker 2020: 79).

Vi è inoltre la tendenza a far dialogare maggiormente testo e figure nella presentazione dell'informazione: per la spiegazione si parte direttamente dalla figura e il testo diventa il luogo della riflessione e del commento della stessa, anche dal punto di vista matematico:

Consideriamo queste ipotesi nelle equazioni del moto fornite nei paragrafi precedenti. Supponiamo, come in Figura 2, che l'asse x sia orizzontale (Walker 2020: 84).

Ciò che però lo rende diverso da tutti gli altri manuali è soprattutto la presenza della definizione della parola *proiettile*, di cui distingue il significato a seconda dell'uso, comune o specialistico. Essa si presenta dapprima nell'introduzione¹⁵ dell'intero capitolo ed è poi recuperata all'interno del paragrafo 2:

Ma che cosa intendiamo in fisica con il termine "proiettile"?

Un proiettile è qualunque oggetto lanciato in qualsiasi modo e lasciato poi libero di seguire una traiettoria determinata soltanto dall'azione della gravità" (Walker 2020: 83).

¹⁴ Questa, del resto, è una tendenza della scrittura divulgativa, anche a livello scolastico, dei manuali più recenti, cfr. Gualdo, Telve 2015[2011]: 197.

¹⁵ «Quando sente la parola "proiettile" la maggior parte delle persone pensa a un'arma da fuoco. Il termine proiettile in realtà significa "qualcosa che si può proiettare, cioè lanciare" e quindi si può usare per indicare qualsiasi oggetto che si muove sotto l'influenza della sola forza di gravità» (Walker 2020: 29).

La distinzione del referente scientifico da quello comune delimita il punto di vista del lettore e crea le condizioni per cui possa immettersi consapevolmente nella prospettiva dell'osservazione fisica, scientifica, molto diversa dalla semplice percezione quotidiana del fenomeno trattato.

Se dunque gli altri testi di fisica analizzati tendono a trasferire le informazioni, al massimo invitando il lettore a verificare autonomamente e a mettere in pratica quanto scritto dall'autore, nel manuale di Walker si può osservare lo sforzo di creare un maggiore coinvolgimento del destinatario nell'osservazione dei fenomeni e nel ragionamento su di essi, soprattutto fornendogli indicazioni e strumenti attraverso cui costruire il quadro epistemologico per interpretare il fenomeno.

7. Prospettive future di lavoro

Le analisi condotte hanno permesso di comprendere meglio i motivi che rendono i testi storici, in particolare i *Discorsi* di Galilei, peculiari nell'esprimere i processi di produzione della conoscenza scientifica e mostrare al lettore gli aspetti epistemologici rispetto ai manuali disciplinari.

È emerso, infatti, come i manuali scolastici di fisica manchino di una struttura argomentativa stabile¹⁶ (dipendenza dalle definizioni e dalla scelta del fenomeno da osservare, esplicitazione dell'obiettivo della trattazione, esplicitazione delle scelte di inquadramento teorico e distinzione tra nuove evidenze e assunzioni e conoscenze precedenti) e lascino implicito gran parte dell'inquadramento teorico e disciplinare, la cui identificazione e valorizzazione richiede una capacità di esplicitazione che non è sempre alla portata di un lettore non esperto.

Al contrario, pur con tutte le distinzioni del caso, il manuale di Walker risulta forse quello più vicino al percorso epistemologico stabilito da Galilei. Il quadro epistemologico viene realizzato in maniera più dettagliata e graduale rispetto agli altri manuali e lo studente viene accompagnato nel processo di costruzione della sua conoscenza specialistica attivando e disattivando tutti i possibili percorsi cognitivi che potrebbe compiere da solo.

Inoltre, nei manuali scolastici, linguaggio della matematica e della fisica risultano essere per lo più giustapposti, senza dar conto della loro relazione da un punto di vista epistemologico, contrariamente a quanto avviene nei testi storici, in cui le scelte linguistiche, in particolare di lessico, sono funzionali a una comunicazione che rispetti l'inquadramento teorico e lo renda di facile ricezione per il lettore.

¹⁶ Sulla riduzione dell'argomentazione nei manuali disciplinari cfr. Cortelazzo 1994: 10-11; GISCEL Sardegna 1988: 269.

È vero però che anche Walker ogni tanto finisce con il prendere la stessa strada dei manuali. Nonostante vi sia un paragrafo dedicato alla traiettoria parabolica, infatti, questa viene solo presentata tramite un'equazione, ma non dimostrata diffusamente attraverso la geometria:

Poi sostituiamo questo risultato nell'equazione $y = \frac{1}{2}gt$, eliminando t :

$$y = h - \frac{1}{2}g\left(\frac{x}{v_0}\right)^2 = h - \frac{g}{2v_0^2}x^2$$

Osserviamo che y è un'equazione del tipo:

$$y = a + bx^2$$

in cui $a = h =$ costante e $b = -g/2v_0^2 =$ costante. Questa è l'equazione di una **parabola** con la concavità verso il basso e rappresentata la forma caratteristica della traiettoria del moto di un proiettile (Walker 2020: 88).

Il cambio di paradigma epistemologico di riferimento in matematica che caratterizza la trasposizione dal sapere storico del testo galileiano alla versione del problema del moto parabolico presentato nei manuali di fisica, cioè il passaggio da una concezione della matematica come disciplina fondata su concetti definiti e proposizioni dimostrate all'interno di teorie a disciplina dei metodi risolutivi di esercizi basati su equazioni e metodi di sostituzione, porta con sé un passaggio da una concezione strutturale a una concezione strumentale dell'interdisciplinarietà tra matematica e fisica a un rafforzamento della visione strumentale dei rapporti tra le discipline.

Da questa analisi emergono alcuni spunti che mostrano le potenzialità di una lettura parallela del testo storico e del manuale. Senza dubbio, restano da sciogliere diversi nodi critici prima di poter trasformare tutto ciò in pratiche didattiche concrete. L'auspicio è che dai futuri sviluppi della ricerca possano derivare nuovi formati interdisciplinari di rappresentazione della conoscenza e strumenti linguistici che rendano sempre più consapevoli i docenti dei diversi modi attraverso cui si può costruire un discorso interdisciplinare efficace.

Riferimenti bibliografici

Corpus di manuali analizzati

Dodero, Nella – Baroncini, Paolo – Manfredi, Roberto (2012), *Lineamenti matematici. Edizione riforma. Per le Scuole superiori*, Milano, Ghisetti e Corvi Editori.

- Bergamini, Massimo – Barozzi, Graziella – Trifone, Anna (2015), *Matematica.blu 2.0, vol.3*, Bologna, Zanichelli.
- Caforio, Antonio – Ferilli, Aldo (2000), *Fisica!*, Milano, Mondadori.
- Cantelli, Mario (1998), *Fisica generale. Per il triennio*, Padova, CEDAM.
- Consolini, Bruna – Gambotto, Annamaria (2019), *Gauss. Corso di matematica*, Milano, Tramontana.
- Cutnell, John D. – Johnson, Kenneth W. – Young, David – Stadler, Shane (2017), *La fisica di Cutnell e Johnson* (traduzione di Danilo Cinti), Bologna, Zanichelli (ed. orig. Hoboken, Wiley & Sons, 2015).
- Galilei, Galileo (1638/1888), *Discorsi e dimostrazioni matematiche intorno a due nuove scienze attenenti alla meccanica ed i movimenti locali*, in Antonio Favaro (a cura di), *Edizione nazionale delle opere di Galileo Galilei*, Firenze, Tipografia Barbera (ed. orig. Leida, Ludovico Elzeviro, 1638).
- Galilei, Galileo (1980), *Opere di Galileo Galilei*, a cura di Franz Brunetti, Torino, UTET (ed. orig. Leida, Ludovico Elzeviro, 1638).
- Pugliese Jona, Silvia (1984), *Fisica e Laboratorio*, Torino, Loescher.
- Walker, James, S. (2017), *Physics*, 5th ed., London, Pearson Education.
- Walker, James, S. (2020), *Fondamenti di fisica* (ed. italiana a cura di Giovanni Organtini), London, Pearson Italia (ed. orig. London, Pearson Education, 2017).

Riferimenti bibliografici

- Altieri Biagi, Maria Luisa (1965), *Galileo e la terminologia tecnico-scientifica*, Firenze, Olschki.
- Altieri Biagi, Maria Luisa (1984), *Forme della comunicazione scientifica*, in Alberto Asor Rosa (a cura di), *Letteratura italiana. Le forme del testo*, 3, Torino, Einaudi, pp. 891-947.
- Altieri Biagi, Maria Luisa (1995), *Coerenza logica e coesione sintattica nella scrittura di Galileo*, in *Galileo a Padova, 1592-1610. Atti delle celebrazioni galileiane, 1592-1992 (Padova, 7 dicembre 1991 - 7 dicembre 1992)*, Trieste, Lint, 5 voll., vol. 5^o (*Occasioni galileiane*), pp. 53-77.
- Battistini, Andrea (1978), *Gli "aculei" ironici della lingua di Galileo*, in «Lettere italiane», 30/3, pp. 289-332.
- Bianchi, Mauro (2020), *Galileo in Europa. La scelta del volgare e la traduzione latina del Dialogo sopra i due massimi sistemi*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari.

- Boelli, Tristano (1955), *Lingua e stile di Galileo*, in «Supplemento del Nuovo Cimento», 10/2, pp. 1173-1192.
- Boero, Paolo – Morselli, Francesca (2009), *The use of algebraic language in mathematical modelling and proving in the perspective of Habermas's Theory of rationality*, in Vivienne Durand Guerrier, Sophie Soury-Lavergne, Ferdinando Arzarello (a cura di), *Proceedings of the Sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, Lion, Institut National de Recherche Pédagogique and ERME, pp. 964-973.
- Boero, Paolo – Guala, Elda – Morselli, Francesca (2013), *Crossing the borders between mathematical domains: a contribution to frame the choice of suitable tasks in teacher education*, in Anke M. Lindmeier, Aiso Heinze (a cura di), *Proceedings of the 37th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Germany, IPL, pp. 97–104.
- Braaten, Melissa – Windschitl, Mark (2011), *Towards a Stronger Conceptualization of Scientific Explanation for Science Education*, in «Science Education», 95, 639-669.
- Branchetti, Laura – Cattabriga, Alessia – Levrini, Olivia (2019), *Interplay between mathematics and physics to catch the nature of a scientific breakthrough: The case of the blackbody*, in «Physical Review Physics Education Research», 15, <https://journals.aps.org/prper/abstract/10.1103/PhysRevPhysEducRes.15.020130> (ultima consultazione 13/06/2021).
- Carugo, Adriano – Geymonat, Ludovico (a cura di) (1958), *Discorsi e dimostrazioni matematiche intorno a due nuove scienze (1638)*, Torino, Einaudi.
- Cerreta, Pietro (2019), *Guidobaldo, Galileo e l'esperimento della pallina tinta d'inchiostro*, in «Giornale di fisica», pp. 167-186.
- Chevallard, Yves (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Cortelazzo, Michele (1994), *Testo scientifico e manuali scolastici*, in Maria Luisa Zambelli (a cura di), *La rete ei nodi. Il testo scientifico nella scuola di base*, Firenze, Nuova Italia, pp. 3-14.
- D'Amore, Bruno (2003), *Le basi filosofiche, pedagogiche, epistemologiche e concettuali della Didattica della Matematica*, Bologna, Pitagora.
- D'Amore, Bruno (2012), *Cosa serve per diventare buoni insegnanti di matematica?*, in Giorgio Bolondi (a cura di), *Perché studiare la matematica*, Milano, Pearson, pp. 131-162.
- De Mauro, Tullio (1988), *Linguaggi scientifici e lingue storiche*, in Anna Rosa Guerrieri (a cura di), *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 9-19.

- Di Giandomenico, Mauro – Guaragnella, Pasquale (a cura di) (2006), *La prosa di Galileo. La lingua, la retorica, la storia*, Lecce, Argo.
- Fauvel, John (1991), *Using history in mathematics education*, in «For the Learning of Mathematics», 11/2, pp. 3-6.
- Ferrari, Pier Luigi (2004), *Matematica e linguaggio. Quadro teorico e idee per la didattica*, Bologna, Pitagora.
- Ferrari, Pier Luigi (2020), *Educazione matematica, lingua, linguaggi. Costruire, condividere e comunicare matematica in classe*, Torino, UTET Università.
- Frodeman, Robert – Klein, Julie Thompson – Pacheco, Roberto Carlos Dos Santos (Eds.) (2017), *The Oxford handbook of interdisciplinarity*, Oxford, Oxford University Press.
- Furinghetti, Fulvia (1997), *History of mathematics, mathematics education, school practice: case studies linking different domains*, in «For the learning of mathematics», 17/1, pp. 55-61.
- GISCEL Sardegna (1988), *Materie scientifiche, libri di testo e linguaggio: il punto di vista di insegnanti e studenti*, in Anna Rosa Guerrieri (a cura di), *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 267-286.
- Gombi, Alessandro (2020), *The foundational case of the parabolic motion: design of an interdisciplinary activity for the IDENTITIES project*, Tesi di laurea, Università di Bologna, relatrice Prof.ssa Olivia Levrini.
- Gualdo, Riccardo – Telve, Stefano (2015[2011]), *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Roma, Carocci.
- Jankvist, Thomas Uffe (2009), *A categorization of the whys and hows of using history in mathematics education*, in «Educational Studies in Mathematics Education», 71/3, pp. 235-261.
- Assis, Andre Koch Torres. – Magnaghi, Ceno Pietro (2016), *Il Metodo Illustrato di Archimede: Usando la Legge della Leva per Calcolare Aree, Volumi e Centri di Gravità*, Montreal, Apeiron.
- Karam, Ricardo (2015), *Introduction of the thematic issue on the interplay of physics and mathematics*, in «Science & Education», 24, pp. 487.
- Mariotti, Maria Alessandra (2000), *Introduction to proof: the mediation of a dynamic software environment*, in «Educational Studies in Mathematics», 44, pp. 25-53.
- Migliorini, Bruno (1948), *Galileo e la lingua italiana*, in Id. (a cura di), *Lingua e cultura*, Roma, Tumminelli, pp. 135-158.

- MIUR (2010). *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento per i licei*, DPR 89 del 15 marzo 2010.
- Sbisà, Marina (2007), *Detto non detto. Le forme della comunicazione implicita*, Roma-Bari, Laterza.
- Speranza, Francesco (1997), *Scritti di Epistemologia della Matematica*, Bologna, Pitagora.
- Svalberg, Agneta M. L. (2009), *Engagement with language: interrogating a construct*, in «Language Awareness», 18, pp. 242-258.
- Tzanakis, Costantinos (2016), *Mathematics & physics: an innermost relationship. Didactical implications for their teaching & learning*, in «Proceedings of History and Pedagogy of Mathematics, Satellite of ICME 2016 (IREM de Montpellier, Montpellier, France)», <hal-01349231> (ultima consultazione 13.06.2021).
- Viale, Matteo (2019), *I fondamenti linguistici delle discipline scientifiche. L'italiano per la matematica e le scienze a scuola*, Bologna, Cleup.
-

Parole della scuola: *quinquemestre / pentamestre,* *semestre / esamestre*

YORICK GOMEZ GANE

Words of the school: *Quinquemestre / pentamestre, semestre / esamestre*

This article examines the words used in the school environment to indicate the school periods of five months (alternative forms *quinquemestre* and *pentamestre*) and six months (*semestre* and *esamestre*). A presentation of the data concerning the chronology and areal diffusion of these expressions is followed by an investigation of their origins and a discussion of which words are best suited on the basis of the lexical microsystem to which they belong.

Il contributo prende in esame le parole utilizzate nel mondo della scuola per indicare i periodi scolastici di cinque mesi (forme alternative *quinquemestre* e *pentamestre*) e di sei mesi (*semestre* ed *esamestre*). Forniti i dati su cronologia e diffusione areale delle forme, ne viene indagata l'origine e viene dibattuto quali siano da preferire in base al microsistema lessicale di appartenenza.

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

Con le norme sull'autonomia delle scuole la suddivisione dell'anno scolastico in periodi di lunghezza diversa, funzionali all'offerta formativa, è stata demandata ai singoli istituti (D.P.R. 275/1999, artt. 4 c. 2 e 5 c. 3). Accanto ai tradizionali primo e secondo *quadrimestre* si è affacciata così sulla scena scolastica la suddivisione in due periodi di tre e cinque mesi (la suddivisione in tre trimestri, contemplata ad esempio nel D.Leg. 297/1994, art. 74 c. 4, è stata e resta una scelta non frequente, in quanto poco funzionale alle azioni di pianificazione didattica e di recupero, che necessitano di tempi più lunghi). Il periodo di tre mesi si è continuato a chiamare *trimestre* (parola attestata in italiano dal 1673: cfr. DELI), mentre per il periodo di cinque mesi sono stati adottati in ambito scolastico i sostantivi *quinquemestre* e *pentamestre*.

Le forme invalse nei singoli istituti tendono a ripetersi tralattivamente di anno in anno (e di circolare scolastica in circolare scolastica), rendendo normale la forma "locale" e, qualora vi si entri in contatto, anomala la forma alternativa. Così al prestigioso liceo classico «Torquato Tasso» di Roma (il migliore della città nel 2020/2021 secondo il progetto *Eduscopio* della Fondazione Agnelli) la forma *quinquemestre* risulta attestata per la prima volta nel 2003, ed è stata usata fino al 2016, quando il periodo di cinque mesi è stato sostituito dal *semestre* (dati *Google*); mentre in un'altra scuola (dato tratto da un forum in internet) viene impietosamente presa in giro da due studentesse un'insegnante che nomina «la fine del quinquemestre»: in quella scuola, evidentemente, vigeva il *pentamestre*, e la docente ingiustamente irrisa proveniva certamente da una realtà scolastica in cui era in uso il *quinquemestre*.

La dicotomia terminologica, agevolata dal principio dell'autonomia scolastica e dall'assenza di testi ministeriali utili per operare una scelta, non può tuttavia non indurci a riflettere sulle due forme, chiedendoci quale sia la più aderente alle strutture dell'italiano, e dunque da preferire (senza cadere, naturalmente, in un rigido atteggiamento prescrittivo). Se non altro per il fatto che dalla Scuola, dispensatrice per eccellenza della norma linguistica dell'italiano, appare singolare ricevere esempi di incertezza linguistica.

Pentamestre (attestabile tramite *Google* e GRL in generale dal 1918, anno in cui è possibile reperire un'isolata occorrenza del termine, e in ambito scolastico almeno dal 2007, in un documento dell'IIS «Turollo» di Zogno, BG) è oggi la forma decisamente più usata nelle scuole: lo si ricava da una ricerca in internet tramite *Google* (12 febbraio 2021, lanci «pentamestre istituto» e «quinquemestre istituto»: rispettivamente 44.100 e 3110 risultati). L'uso di *quinquemestre* è minoritario ma può contare su una distribuzione equilibrata dal Nord al Sud della Penisola: si vedano almeno (dati *Google*) Milano, Liceo «Donatelli Pascal»; ITIS Savona; ITI Foligno; Livorno, Liceo «Galilei»; Rieti, Liceo Artistico; Roma, Liceo «Tasso»; Vasto (CH), Liceo «Pudente»; Napoli, IPIA «Marconi»; Lucera (FG), Liceo «Bonghi».

Il GRADIT data l'aggettivo *quinquemestre* al sec. XVIII (stessa datazione del DEI). In realtà, *quinquemestre* in funzione aggettivale è attestato almeno dal 1633: «non so io vedere [...] che egli [*si parla di un feto*] fusse veramente abortivo, o quinquemestre, o settemestre; e però imperfetto» (Nicola Villani, *Considerationi di messer Fagiano...*, Napoli, Scorriggio, p. 268; l'attestazione è verosimilmente retrodatabile al 1631, anno della prima edizione dell'opera [Venetia, Pinelli], non risultatami accessibile).

E come sostantivo *quinquemestre* 'periodo di cinque mesi' esiste almeno dal 1843: «presentatosi alla mia Clinica nel decorso quinquemestre» (Lodovico Biagi, *Di varj casi di blepharo-plastica*, Firenze, Mazzoni, p. 22), con ulteriori esempi ottocenteschi (1856, in Pietro Betti, *Sul colera asiatico che contristò la Toscana...*, Firenze, Tip. delle Murate, p. 197: «nove quinquemestri [...] dei tre trienni») e novecenteschi (1963, in «Bergomum», vol. 57, p. 70: «il quinquemestre agosto-dicembre [...] il quinquemestre aprile-agosto»).

Quinquemestre si inserisce in una serie di aggettivi indicanti un 'periodo costituito da un determinato numero di mesi' (usati anche come aggettivi sostantivati), morfologicamente conformi ai modelli su cui sono rifatti: *bimestre* (latino BIMESTRIS), *trimestre* (TRIMESTRIS), *quadrimestre* (QUADRIMESTRIS), *quinquemestre* (latino classico QUINQUEMESTRIS; latino moderno, almeno dal XVI secolo nell'iscrizione di «Albertus Durer Germanus»: cfr. GRL), *semestre* (SEMESTRIS) o *settimestre* (SEPTIMESTRIS). Si tratta, come si vede, di una serie circoscritta di aggettivi composti da due elementi entrambi di origine latina, in maniera analoga al sostantivo *quinquennio* (latino QUINQUENNium: QUINQUE + ANNUS) o agli aggettivi *quinquennale* (latino QUINQUENNALIS) e *quinquelustre* (dal latino QUINQUE + LUSTRUM).

In seno a questa serie, pertanto, *pentamestre* (composto da un elemento di origine greca, *penta-* 'cinque', e da uno di origine latina) è un'anomalia. A mero titolo di esempio, è un po' come se il *martedì*, che fa parte di una serie uniforme di suffissati in *-di*, all'improvviso cominciassimo a chiamarlo solo *martedì*, appoggiandoci sì all'uso di alcuni nostri dialetti o di altre lingue come lo spagnolo (*martes*), ma creando un'ingiustificata frattura con gli altri elementi del suo microsistema lessicale. Anche perché, siccome a scuola si insegna ai ragazzi la coerenza (nei comportamenti, ma anche nell'uso della lingua), gli istituti che adottano il *pentamestre* dovrebbero conseguentemente usare gli ibridi *dimestre*, *tetramestre*, *esamestre* o *eptamestre* ("numerale greco + *-mestre*"; *trimestre* rimarrebbe uguale, dato che anche in greco il prefisso indicante il tre è *tri-*).

Da qualche anno si può rilevare la tendenza delle scuole a passare dal quinquemestre al semestre, oltre che per il semplice fatto che i mesi dell'anno scolastico sono in realtà nove e non otto (dunque con trimestre + semestre i conti tornano), probabilmente per uniformare i periodi dei corsi erogati alla durata dei programmi di mobilità scolastica internazionale (il noto programma «Itaca» dell'INPS prevede infatti soggiorni scolastici all'estero di durata

trimestrale, semestrale e annuale). Come prevedibile, la maggior parte delle scuole ha chiamato il periodo di sei mesi *semestre* (parola attestata in italiano dal 1612-1613: cfr. DELI), ma alcuni istituti (a partire almeno dal 2011: dati *Google*) lo hanno denominato *esamestre*, un sostantivo chiaramente modellato su *pentamestre* (forse anche per la confidenza in ambito scolastico con parole quali *esagono* o *esaedro*). La neoformazione *esamestre*, oltre a fare un'ingiustificata concorrenza a *semestre*, antico e diffusissimo tanto a scuola quanto all'università, crea un'inopportuna assonanza con la parola *esame*, vivissima nel mondo della scuola (l'ipotesi che il nuovo nome possa essere nato proprio per distinguere il *semestre* scolastico da quello universitario non terrebbe nel debito conto il fatto che i due ambiti sono vasi tra loro poco comunicanti). Si arriva, così, a esiti paradossali: nel *Piano triennale dell'offerta formativa 2016-2018* del già citato liceo classico «Tasso» di Roma (dati consultati nel sito www.liceotasso.it) compaiono contestualmente il *semestre* e l'*esamestre*, 4 occorrenze per forma.

Quousque tandem? Dopo il *pentamestre* e l'*esamestre* avremo a che fare anche con il *pentennio* (al posto del *quinquennio*) o con gli aggettivi *pentennale* e *pentalustre*?

È lecito chiedersi a cosa si debba la maggiore fortuna di *pentamestre* in ambito scolastico. La fonetica di *quinquemestre* (con la ravvicinata presenza di due nessi *qu-*), di certo alla base della variante dissimilata *cinquemestre* (poco frequente, ma attestabile tramite GRL fin dal 1760), non sembrerebbe una ragione sufficiente in considerazione di forme saldamente in uso come *quinquennio* o *quinquennale* (che pure conoscono le varianti dissimilate *cinquennio*, dal XIV sec., e *cinquennale*, dal 1964: GDLI). Accanto a un più alto numero di prefissati in *penta-* rispetto a quelli in *quinque-*, vi è una tendenza compositiva dell'italiano contemporaneo, in cui non mancano le parole formate da "elemento greco + elemento italiano / latino" (come il sostantivo *pentapartito*, il sostantivo e aggettivo *pentacampione*, fino al recente *pentastellato* 'appartenente al Movimento 5 Stelle'), a fronte però di una tradizione di parole composte con entrambi gli elementi greci (come in *pentagono*, *pentametro*, ecc.) che rimane comunque solida.

Nel nostro caso quindi la motivazione sarà soprattutto di natura psicologica: il fascino e l'autocompiacimento per la forma ricercata. *Pentamestre* suona più particolare rispetto all'antiquato *quinquemestre*, quindi più interessante e prestigioso, e soprattutto, trattandosi del frutto di una legge piuttosto innovativa, più all'avanguardia. Un restyling terminologico, dunque, che porta con sé un'immagine (vera o illusoria) di modernità. Tanto da esercitare, come si è già detto, anche una pressione distortrice da *semestre* verso *esamestre*.

Naturalmente, le forme più coerenti con le strutture linguistiche dell'italiano sono *quinquemestre* e *semestre*. La loro forza (e, conseguentemente, la debolezza di *pentamestre* ed *esamestre*) non risiede soltanto nella loro mag-

giore antichità (*quinquemestre* viene attestato in questa sede sin dal 1843 come sostantivo, e dal 1631-1633 come aggettivo; e anche dell'antichità di *semestre* si è già detto), ma nel microsistema lessicale in cui si inserisce, quasi vincolante: tutti sostantivi formati da elementi con le stesse caratteristiche.

La questione è ancora in fase di sviluppo, anzi, non sembrerebbe neanche *sub iudice*: *quinquemestre*, *pentamestre* ed *esamestre* sono termini non ancora registrati in ambiti lessicografici quali GRADIT, GDLI, *Devoto-Oli 2021*, *Zingarelli 2021* o la sezione *Lingua italiana / Neologismi* del sito della Treccani (www.treccani.it, consultato il 12 febbraio 2021), né risultano utilizzati nella normativa vigente (cfr. il sito <https://www.normattiva.it/>, consultato il 12 febbraio 2021). Si confida ovviamente nel buon senso del mondo della scuola, in cui appare poco plausibile che *l'esamestre* possa diffondersi a svantaggio del buon vecchio *semestre*. Ma il mondo (anche quello della scuola) a volte gira in modo strano, e sembra dimostrarlo la diffusione di *pentamestre* ai danni di *quinquemestre* (una diffusione comunque notevole, a prescindere dalla recente tendenza all'abbandono a vantaggio di *semestre*). Per la scelta delle forme da adottare, pertanto, accanto a questo primo intervento in sede accademica risulterebbero molto utili esempi d'uso autorevoli (meglio se ministeriali). Autonomia scolastica, del resto, non è sinonimo di autogestione linguistica.

Riferimenti bibliografici

DEI = Carlo Battisti – Giovanni Alessio, *Dizionario etimologico italiano*, 5 voll., Firenze, Barbèra, 1950-1957.

DELI = Manlio Cortelazzo – Paolo Zolli, *DELI – Dizionario etimologico della lingua italiana*, 2a ed., Bologna, Zanichelli, 1999.

Devoto-Oli 2021 = *Nuovo Devoto-Oli. Il vocabolario dell'italiano contemporaneo. 2021*, Milano, Mondadori, 2020.

Eduscopio = <https://eduscopio.it/>

GDLI = *Grande dizionario della lingua italiana*, fondato da Salvatore Battaglia, 21 voll., Torino, Utet, 1961-2002 (*Supplemento 2004*, Torino, Utet, 2004; *Supplemento 2009*, Torino, Utet, 2008).

Google = <https://www.google.it/>

GRADIT = *Grande dizionario italiano dell'uso*, diretto da Tullio De Mauro, 8 voll., Torino, Utet, 2007.

GRL = Google Ricerca Libri (ricerca avanzata, maschera in italiano),
https://books.google.com/advanced_book_search?hl=IT.

Zingarelli 2021 = Lo Zingarelli 2021. Vocabolario della lingua italiana,
Bologna, Zanichelli, 2020.

Le regole della grammatica e le regole del testo. Riflessioni in chiave didattica

MASSIMO PALERMO

Grammatical and textual rules. Reflections from an educational point of view

This contribution proposes a reflection on the nature of grammatical rules. First of all, a distinction is made between rules that govern the abstract system of language and rules that delimit the perimeter of correctness at a given historical moment. Subsequently, the differences between grammatical and textual rules are analyzed, highlighting that the latter operate on the level of effectiveness rather than correctness and present themselves as “fluid” rules, principles of good functioning of the text in its fundamental components. On the bases of these deliberations, it emphasizes the importance of a didactics based on the dimension of textuality. Finally, the paper offers some suggestions on how to make the best use of textual rules in teaching writing and, in particular, in the collective rewriting of ambiguous or ineffective texts.

Il contributo propone una riflessione sulla natura delle regole grammaticali. In primo luogo distingue tra regole del sistema linguistico astratto e regole che delimitano il perimetro della norma in un determinato momento storico. Quindi analizza le differenze tra regole grammaticali e regole testuali, evidenziando che queste ultime incidono sull'efficacia piuttosto che sulla correttezza e si presentano come “fluide”, come principi di buon funzionamento del testo nelle sue componenti fondamentali. Su queste basi sottolinea l'importanza di una didattica ancorata alla dimensione testuale. Infine offre alcuni spunti utili a impiegare al meglio le regole testuali nell'insegnamento della scrittura e, in particolare, nella riscrittura collettiva di testi ambigui o inefficaci.

MASSIMO PALERMO (palermo@unistrasi.it) insegna linguistica italiana all'Università per Stranieri di Siena. Si occupa di linguistica testuale, anche in prospettiva diacronica, e di didattica dell'italiano come L1 e L2.

1. Un po' di teoria

La linguistica del testo si sviluppa nella seconda metà del secolo scorso con due importanti novità, che altrove ho definito come *mutamenti di prospettiva* (Palermo 2021) rispetto alla linguistica strutturale:

1) riportare l'attenzione sulle manifestazioni concrete del codice (la *lingua in atto*) anziché sulle sue caratteristiche astratte (la *lingua in potenza*). Ciò ha consentito di superare lo iato tra *langue* e *parole* su cui si era in parte incagliato l'indirizzo strutturalista e di descrivere al tempo stesso la sistematicità degli atti concreti di *parole*¹.

2) Rimettere al centro dell'interesse il significato e, in particolare, l'indagine sui meccanismi attraverso i quali il ricevente attribuisce un senso ai prodotti della comunicazione. Delle due proprietà fondamentali del testo, la coerenza e la coesione, solo la prima – che dà conto dei rapporti semantico-concettuali – rappresenta la condizione necessaria per l'esistenza di un testo. La seconda si configura piuttosto come un sussidio, importantissimo ma subordinato. Un testo coeso, cioè ben formato sul piano dei rapporti grammaticali e dei rinvii tra le sue parti, aiuta a ridurre lo sforzo cognitivo di interpretazione ma la coesione non può, da sola, fornire il senso. Questo secondo cambio di prospettiva ha posto in evidenza il ruolo attivo del ricevente come co-costruttore di senso, di concerto con l'emittente.

Gli sviluppi più recenti hanno poi consentito di definire più chiaramente l'oggetto della disciplina, in un primo tempo concentrata sulla sola osservazione della dimensione "transfrastica", quasi che i livelli di analisi grammaticale e testuale potessero essere rappresentati come segmenti di un'asta telescopica, osservabili in maniera indipendente e – di conseguenza – come se la testualità si innestasse sui livelli inferiori quale elemento ulteriore e autonomo. In realtà gli strati della lingua sono interdipendenti e la prospettiva testuale li attraversa o, almeno, ne attraversa una buona parte, più o meno dalla frase in su. È proprio la frase infatti a costituire la zona di frontiera ed è a livello della frase e delle sue componenti che si manifestano le interazioni più evidenti tra il sistema grammaticale e quello testuale.

Una disciplina ha inoltre bisogno di definire esplicitamente quali sono i livelli di analisi di sua competenza. Secondo il modello proposto da Ferrari (2014), in un testo possiamo individuare tre unità d'analisi: il "movimento testuale", cioè l'unità di gittata più ampia, nello scritto di solito coincidente col capoverso, che è un macro-atto linguistico caratterizzato da un'intenzione comunicativa unitaria e coerente. Possiamo quindi distinguere movimenti testuali narrativi, esemplificativi, descrittivi, argomentativi ecc. Il movimento

¹ La disciplina condivide questa predilezione verso le manifestazioni della lingua in atto con altre sue "cugine" come la sociolinguistica, la linguistica pragmatica e l'analisi del discorso.

testuale può includere una o più “unità comunicative”. Queste unità intermedie, che coincidono *grosso modo* con l’enunciato, costituiscono l’unità d’analisi fondamentale e imprescindibile del testo. A loro volta, le unità comunicative possono articolarsi in “unità informative”, che servono a creare una gerarchia di piani, a differenziare ciò che l’emittente vuole mettere in primo piano da ciò che vuole collocare sullo sfondo. Esempi di unità informative di sfondo possono essere gli incisi (*Marco, che non sentivo da anni, mi ha telefonato la settimana scorsa*) o le subordinate circostanziali che fungono da cornice per l’unità informativa posta in primo piano (*Sebbene ne avesse voglia, Marco ha evitato di accendersi una sigaretta*). Si tratta naturalmente di un’architettura concettuale e astratta, non inficiata dal fatto che nella sua realizzazione concreta il testo può occasionalmente essere costituito da una sola frase.

In che misura la disciplina è entrata nei programmi scolastici e nelle abitudini degli insegnanti? Se la normativa si è aperta alla dimensione testuale ormai da mezzo secolo (coi programmi per la scuola media del 1979) nella prassi si continua da più parti a privilegiare le attività di riconoscimento e analisi delle strutture grammaticali, tradizionalmente contenute nel primo volume dei manuali. Si sottovaluta il fatto che molte di queste attività rinforzano le conoscenze ma hanno purtroppo scarse ricadute sulle competenze d’uso della lingua. Quanto al secondo volume, in genere dedicato a comunicazione e testi, si riscontrano due principali lacune: esso appare in genere eccessivamente scollegato dal primo – a rinforzare il pregiudizio che grammatica e testo siano entità autonome – e si concede lo spazio maggiore alla cosiddetta *linguistica dei testi*, cioè alla possibilità di raggruppare i testi in famiglie e di descriverne le caratteristiche formali e funzionali, accompagnata da una tassonomia, a volte eccessivamente particolareggiata, delle caratteristiche dei generi testuali. Meno attenzione si dedica alla *linguistica del testo*, ossia a quegli aspetti che contraddistinguono il testo in quanto tale, indipendentemente dal tipo a cui appartiene: mi riferisco agli strumenti della coerenza, della coesione, della gestione della progressione tematica, delle competenze inferenziali che mettono il ricevente in condizioni di ricostruire le informazioni implicite in un testo a partire da quelle asserite, dall’orizzonte di attese, dalle conoscenze condivise².

² Sull’utilità della prospettiva testuale anche per il grammatico si vedano le importanti considerazioni in Serianni 2016: 209-210. Sul rapporto tra grammatica e testualità nei manuali scolastici mi permetto di rinviare a Palermo 2020b.

2. Ci sono regole e regole

Quando parliamo di regole grammaticali abbiamo in realtà a che fare con tre entità diverse: le regole grammaticali di sistema, quelle di norma e le regole testuali. Le prime descrivono le forme o le costruzioni possibili in un determinato sistema linguistico. Tutto ciò che si colloca al di fuori di questo perimetro, cioè viola le regole di sistema, è agrammaticale: per esempio è agrammaticale **saporitale* perché *-ale* è un suffisso che si aggiunge a nomi per formare aggettivi (*dogana* → *doganale*) e non ad aggettivi. È agrammaticale una frase come **ieri eravamo andavavamo al mare* perché viola il principio secondo cui in italiano nei tempi composti del verbo le marche di tempo, aspetto, persona sono veicolate dall'ausiliare, non dal participio³. Le seconde determinano il perimetro della norma linguistica, la cui violazione non genera forme agrammaticali ma *scorrette* o *inaccettabili*: per esempio *se avessi fame mangiassi*. Mentre le regole del primo tipo sono relativamente stabili nel tempo, e per cambiarle occorre un mutamento del sistema (per esempio il passaggio dal latino all'italiano), quelle del secondo tipo sono soggette a mutamento: nulla esclude che in futuro il periodo ipotetico costruito col doppio congiuntivo diventi accettabile, cioè rientri nel perimetro della norma. I famosi congiuntivi fantozziani (*vadi, venghi, batti*), oggi così stigmatizzati nella percezione collettiva, godono di illustri attestazioni in scrittori del passato (cfr. Antonelli 2014: 86). Gli insegnanti hanno molta più familiarità con le forzature della norma per un motivo molto semplice: le regole di sistema di solito non vengono trasgredite dai parlanti nativi, quelle di norma sì. Insomma, le violazioni delle regole di sistema non si manifestano in natura⁴, sono in qualche modo delle creazioni di laboratorio utili ai linguisti per delineare i confini del sistema e per la verifica della tenuta di una teoria.

Veniamo ora alle regole testuali. Le unità più piccole che compongono i testi sono governate da regole rigide e non negoziabili, che diventano via via più fluide man mano che ci si sposta verso i livelli maggiori, la frase e il testo. Schematizzando possiamo dire che le regole si mantengono rigide al livello grafico-fonologico, a quello morfologico e, entro certi limiti, a quello dell'organizzazione della frase nucleare (il verbo e i suoi argomenti). Per fare qualche esempio, l'emittente non può cambiare a suo piacimento le sequenze di suoni che compongono le parole. Allo stesso modo deve attenersi a regole rigide nella flessione morfologica (non può sostituire, poniamo *andiamo* con

³ Le forme agrammaticali sono tradizionalmente contrassegnate dall'asterisco nella bibliografia linguistica.

⁴ Fanno eccezione i testi di parlanti non nativi, nei quali durante le fasi di elaborazione dell'interlingua è possibile che si osservino anche violazioni di regole di sistema: per es. nelle interlingue iniziali a base italiana è piuttosto frequente la violazione della regola dell'accordo tra soggetto e verbo. Sulle interlingue a base italiana cfr. Bernini 2010.

**andiremo*, o formare il plurale di *scarpa* in **scarpò*). Nel selezionare gli argomenti del verbo il parlante / scrivente è ancora fortemente vincolato: non può cambiare la reggenza, può eventualmente sottintendere un argomento se il contesto ne consente il recupero, non può variare l'ordine degli argomenti. Se lo fa, genera costruzioni marcate che non hanno esattamente lo stesso significato e la stessa gamma di usi di quelle non marcate⁵. Uscendo dalla frase nucleare il margine di manovra aumenta: per esempio si può decidere se inserire uno o più elementi circostanziali e dove collocarli nella frase. A partire dal livello di frase le regole grammaticali diventano dunque gradualmente più fluide e iniziano a coabitare con quelle testuali, che come vedremo sono più assimilabili a principi funzionali di buona costruzione che a regole in senso stretto. Esse consentono all'utente un margine di scelta ancora maggiore, fino al massimo grado presente nella progettazione del testo a livello globale (Prandi 2020).

Per cogliere la natura delle regole testuali occorre sostituire al principio di correttezza quello di efficacia. Spieghiamoci con alcuni esempi:

- (1) L'Europa rischia di andare in pezzi, proprio mentre ce **ne** sarebbe più bisogno («La Repubblica» 22.7.2016)
- (2) Quando Renzo arriva alla casa di Tonio \emptyset sta cucinando della polenta per la sua numerosa famiglia (seconda sup., cit. in Notarbartolo 2014: 46).

I due testi non contengono errori grammaticali in senso stretto, eppure ci accorgiamo che qualcosa non funziona, dobbiamo probabilmente rileggerli per attribuire loro un senso plausibile. Contengono infatti errori che appartengono all'area testuale, e in particolare a un'errata gestione delle catene anaforiche: in (1) il clitico non si riferisce all'antecedente più vicino (*andare in pezzi*) ma all'Europa, o, meglio, alla necessità di maggiore coesione tra le nazioni comunitarie. In (2) l'antecedente (*Tonio*) è adiacente, ma occupa un ruolo sintattico diverso nella reggente e nella subordinata e quindi la sua semplice ellissi non funziona: occorre ripeterlo o cambiare il giro di frase. Il principio testuale sottostante è che deve esistere una proporzionalità tra il "peso" della forma di ripresa anaforica e la difficoltà di recupero dell'antecedente: più facile è il recupero più "leggera" può essere la forma di ripresa, e in (1) e (2) la semplice omissione del soggetto o l'uso di un pronome clitico non sono adeguate⁶. Ma di questi aspetti non si parla di solito nelle grammatiche e quindi l'insegnante sottolineerà come errate le frasi in questione ma avrà qualche difficoltà a spiegarne il motivo all'alunno.

Quando il medesimo problema riguarda casistiche affrontate dalle grammatiche il docente si troverà meno spiazzato:

⁵ Per maggiori ragguagli sulle costruzioni marcate dell'italiano cfr. Palermo 2020a: 48-52.

⁶ Per maggiori dettagli rimando a Palermo 2013: 168-177.

(3) Dzeko giocherà, è pronto. [...] Lo farà in uno stadio, il San Paolo che presto sarà intitolato a Diego Armando Maradona, **che** gli porta fortuna («Corriere della sera» 29.12.2020)

(4) Due di loro, appartenenti al gruppo di ricerca selezionato, non hanno occasioni di interazione con parlanti nativi e di conseguenza non partecipano alla vita sociale del paese: sono **una coppia di cinquantenni**, con due **figli adolescenti** che frequentano regolarmente la scuola pubblica in Italia, **che** evitano le situazioni a rischio, in eventuali scambi comunicativi hanno sempre paura di non essere compresi, frequentano i loro connazionali, il marito torna spesso per lavoro in Marocco e prima di qualsiasi esposizione diretta credono sia necessario imparare bene la lingua attraverso lo studio della grammatica (tesi di laurea triennale).

(3) e (4) presentano, oltre alle fastidiose catene di relative in sequenza, l'interposizione di un inciso tra relativo e antecedente. Se l'inciso, oltre ad allontanare il pronome dall'antecedente, contiene un potenziale punto d'attacco concorrente (*Diego Armando Maradona* nel primo caso, *due figli adolescenti* nel secondo), la frase oltre che essere pesante diventa ambigua. Per un'interpretazione corretta dobbiamo riferire il *che* a *stadio* in (3), a *una coppia di cinquantenni* in (4). In entrambi i casi una riformulazione renderebbe i testi più scorrevoli ed efficaci⁷.

Oltre al caso dell'adiacenza del relativo un altro errore piuttosto frequente nelle scritture scolastiche è legato alla gestione della sintassi del gerundio (Serianni, Benedetti 2009: 103), in particolare all'obbligo di esplicitare il soggetto nelle subordinate al gerundio quando questo non coincide con quello della reggente. Ecco un esempio:

(5) Nell'arco dell'adolescenza la madre di Mattia si ammalò gravemente e, non avendo \emptyset un padre, dovette sottostare al regime della zia scolastica (prima sup., cit. in Serianni, Benedetti 2009: 100).

In sintesi, gli errori testuali esemplificati negli esempi visti finora sono riconducibili allo stesso principio generale di facilità di recupero dell'antecedente, solo che in alcuni casi tale principio è condensato in prescrizioni esplicite della grammatica (3-5) negli altri no. Ricondurli anche nella trattazione grammaticale sotto un comune denominatore (testuale) faciliterebbe l'azione didattica dei docenti.

Vediamo ora un altro esempio, che riguarda la collocazione dei costituenti nucleari:

(6a) Marco porta la torta

(6b) La torta la porta Marco

⁷ Sulla diffusione di errori simili negli elaborati scolastici cfr. Serianni, Benedetti 2009: 104.

Le frasi sono più o meno equivalenti, veicolano lo stesso contenuto proposizionale, ma con una lieve differenza nel valore pragmatico: (6b) costituisce la variante marcata di (6a) e serve a mettere in evidenza che il tema dell'enunciato è *la torta*, non *Marco*. Tecnicamente (6b) costituisce una dislocazione a sinistra dell'oggetto.

Se proviamo a giudicare queste frasi col parametro della correttezza non facciamo grandi passi in avanti. Per la sensibilità linguistica attuale sono infatti entrambe accettabili⁸. Solo inserendole in contesto (cioè facendole diventare testi) si può valutare non la loro correttezza ma la loro efficacia. Per esempio (6a) è più adatta come risposta alla domanda (7a), (6b) alla domanda (7b):

- (7a) Cosa posso portare stasera a cena?
Guarda, Marco porta la torta, se vuoi porta un vino
- (7b) C'è da organizzare la cena: io porto da bere, ti va di portare una torta?
Guarda, la torta la porta Marco, se vuoi porta un vino

Gli esempi appena visti, creati *ad hoc*, servono a spiegarne meglio uno reale:

- (8) Quest'anno l'argomento che mi è piaciuto maggiormente di storia sono stati gli Egiziani perché i gatti **li** consideravano sacri (studente di prima sup., cit. in Serianni, Benedetti 2009: 196).

A una prima lettura sembrerebbe di capire che i gatti consideravano sacri gli egiziani, ma un successivo confronto con le nostre conoscenze enciclopediche ci fa optare per un'interpretazione diversa, cioè che gli egiziani consideravano sacri i gatti. Questa ambiguità del testo, anch'essa riconducibile a un errore testuale, è risolvibile eliminando la dislocazione a sinistra⁹ e ripristinando l'ordine normale dei costituenti (*perché consideravano sacri i gatti*). Un percorso didattico dedicato ai mutamenti nell'ordine dei costituenti di frase, che distingua tra gli effetti dello spostamento di un elemento nucleare (soggetto o altro argomento del verbo) e quelli dello spostamento di elementi circostanziali aiuterebbe a intervenire più efficacemente nella correzione degli scritti quando l'ordine dei costituenti viene modificato in maniera disfunzionale.

Spostiamoci nel campo della coerenza. Occorre innanzitutto fare una distinzione tra due livelli: la *coerenza intrinseca* del testo e la *capacità di esprimere linguisticamente la coerenza*, cioè tutta la gamma di aiuti che lo

⁸ Non così fino al recente passato. Sulla storia della diffusione e accettazione delle dislocazioni in italiano rimando a D'Achille 1990.

⁹ Non importa se lo studente fosse consapevole di ricorrere a una dislocazione a sinistra o abbia semplicemente pasticciato con l'ordine delle parole: conta il fatto che la costruzione c'è, e di conseguenza il lettore la interpreta come tale.

scrivente fornisce al lettore cooperativo per ricostruire una coerenza e una continuità di senso che il testo comunque possiede. Vediamo il seguente titolo di prima pagina del quotidiano «Libero» del 24 gennaio 2019:



(9)

Al testo sembra mancare il primo fattore, vale a dire la coerenza intrinseca, non esistendo nessuna relazione di contrasto tra i due fatti collegati dal connettivo *ma*. Non potendo presupporre l'impazzimento del titolista, dobbiamo sforzarci di attribuire un senso al testo facendo riferimento a un secondo livello di interpretazione (tecnicamente si parla di rivalutazione semantica, cfr. Palermo 2013: 43-55) cioè a un sistema assiologico che classifichi come elemento negativo non solo il crollo della congiuntura economica ma anche l'aumento degli omosessuali.

Come esempio di lacune nell'espressione linguistica della coerenza possiamo citare questi due esempi:

(10) In classe mi sono trovata subito molto bene con tutti i compagni **anche perché** molti sono stranieri (prima sup., cit. in Serianni, Benedetti 2009: 96)

(11) Il **logudorese**, nonostante le diverse invasioni subite, è la **variazione** che, insieme ai dialetti centrali, è rimasta più vicina al latino (tesi di laurea triennale).

In (10) il connettivo *anche perché* non sembra adeguato, o meglio potrebbe diventarlo esplicitando alcune conoscenze contestuali, cosa che nell'elaborato manca. Come abbiamo visto, la capacità di gestire i contenuti impliciti fa parte integrante della competenza testuale. In effetti molti errori ascrivibili all'area della adeguata espressione linguistica della coerenza si addensano nell'uso inappropriato dei connettivi, ma più in generale riguardano la complessiva tenuta delle scelte semantico-lessicali. È ciò che manca in (11): non è il logudorese ma il Logudoro ad aver subito invasioni, e sempre il logudorese non è una *variazione* ma una *varietà* di lingua.

Quelli che abbiamo visto sono solo alcuni dei possibili errori riconducibili all'area testuale. Già da questo limitato campionario di esempi emerge come le regole testuali differiscono da quelle strettamente grammaticali per almeno tre aspetti:

- a) sono valutabili sul piano dell'efficacia, non della correttezza;
- b) sono dipendenti dal contesto. Un errore ortografico o morfologico è sempre tale, indipendentemente dal contesto in cui si colloca l'enunciato; un errore testuale è individuabile solo calando il testo nel contesto;
- c) mentre c'è un solo modo per riscrivere correttamente una forma ortograficamente o morfologicamente scorretta, ci sono vari modi per rendere più efficaci la sintassi e la testualità, e non necessariamente uno solo è il migliore.

3. Spunti per una didattica della (ri)scrittura

Il docente dispone di una consolidata tradizione per intervenire sulla correttezza dei testi, mentre ha meno strumenti per intervenire sulla loro efficacia¹⁰. Il problema ha origine nella formazione universitaria del futuro docente. Lasciando da parte questo aspetto, che non abbiamo modo di approfondire in questa sede, e rivolgendoci agli strumenti a disposizione dei docenti, osserviamo che la sproporzione in termini di numero di pagine tra il volume dedicato alla grammatica e quello ai testi nei manuali per le scuole superiori costituisce una rappresentazione plastica di questo sbilanciamento.

Lo squilibrio emerge in tutta la sua evidenza quando si tratta di correggere le produzioni scritte. Una volta entrato nel campo della sintassi e della testualità il docente si trova a navigare in acque incognite, e spesso non trova altra soluzione se non quella di intervenire, in maniera ellittica, col famoso segno ondulato tracciato sul margine del periodo zoppicante, col punto esclamativo o altre scarse notazioni sulle incongruenze logico-semantiche (*detto male!*, *non si capisce!*), tutti interventi che non aiutano l'alunno a comprendere la natura dell'errore perché «sono tutt'altro che auto-evidenti [...] non individuano il livello linguistico interessato, talvolta non se ne coglie la ratio, e oltretutto appaiono stridenti data l'omissione di altri interventi necessari. Non c'è nessuna possibilità, insomma, che l'alunno migliori le sue prestazioni linguistiche sulla base di indicazioni così sommarie» (Serianni, Benedetti 2009: 101). E, quando interviene, lo fa sulla base di una percezione intuitiva del perché un periodo non funzioni, una catena anaforica sia poco bilanciata

¹⁰ Seppure tale tradizione sia offuscata dal permanere di molte scorie del cosiddetto italiano scolastico, che porta a correggere forme, parole e costruzioni ben radicate nell'uso scritto corrente e benché non sia sempre utile per migliorare la competenza d'uso, ma questo è un altro discorso.

o la progressione tematica sia inefficace. Si accorge che «certe frasi, più che sbagliate, suonano male, zoppicano, non portano al significato in modo diretto» (Notarbartolo 2014: 16).

D'altro canto gli studi effettuati ormai qualche anno fa dall'INVALSI su un campione di prove di italiano scritto dell'esame di Stato dimostrano come le lacune nella competenza testuale siano un ostacolo forte alla piena padronanza della lingua. Al termine del percorso scolastico gli errori d'area testuale si attestano ancora su percentuali elevate¹¹: il 29,5%, a fronte del 34,1% di errori d'area grammaticale, del 16,8% di area lessicale-semantica e del 19,8% di quella ideativa (dati tratti da INVALSI 2012: 23). Il quadro, già non confortante, peggiorerebbe ulteriormente a un'analisi più accurata dei descrittori utilizzati dai ricercatori INVALSI, perché alcuni di quelli relativi alla sezione grammaticale possono in realtà attirare errori che appartengono all'area testuale: per esempio l'uso di costruzioni sintattiche del parlato (per molte di esse la funzione testuale di messa in rilievo del tema e del rema è evidente) e l'uso corretto del pronome relativo.

Sulla base di queste constatazioni vorrei ora avanzare una piccola proposta nel campo delle attività di correzione collettiva e riscrittura di testi.

Innanzitutto lavorare su questo ambito presuppone come prerequisito aver affrontato precedentemente gli argomenti di base della *linguistica del testo*: la coesione, la coerenza, l'ordine dei costituenti, la progressione tematica, la corretta gestione dei contenuti impliciti. Occorre inoltre aver impostato l'avviamento alla scrittura dando la necessaria importanza alle sue varie fasi e alla loro dimensione processuale, cioè ai meccanismi che consentono a una raccolta di idee di farsi testo. Spesso nelle grammatiche scolastiche i capitoli di avviamento alla scrittura insistono molto sulla progettualità ma, con lodevoli eccezioni, troppo sulle fasi "esterne" al momento della vera e propria stesura del testo come il *brain-storming*, la scaletta ecc.

Ciò premesso, per gli interventi specifici sulla correzione e la riscrittura occorre scindere la correzione formativa, intesa come parte di un percorso didattico che potenzi le abilità di manipolazione, da quella finalizzata alla valutazione dei testi. Quest'ultima, pure necessaria, finisce comprensibilmente per focalizzare l'attenzione dello studente sul voto, distogliendolo da ogni tentativo del docente di affidare alle correzioni una valenza formativa, ricorrendo a spiegazioni ampie e circostanziate del perché un testo non funziona. Il lavoro sulle abilità di correzione e riscrittura va dunque immaginato come percorso didattico autonomo.

¹¹ L'INVALSI ha realizzato a partire dal 2007, in collaborazione con l'Accademia della Crusca, il Quadro di riferimento teorico e la scheda di valutazione delle prove, che prevede quattro aree di competenza: testuale, grammaticale, lessicale-semantica, ideativa. Ciascuna delle aree è a sua volta articolata in una griglia di descrittori analitici. Noi faremo riferimento a INVALSI 2012.

Inutile dire che per realizzare sperimentazioni del genere è importante che il docente sia affrancato dalla schiavitù generata dalla incessante routine assegnazione del compito, correzione, riconsegna. Volendola risolvere con uno slogan potremmo dire: *scrivere meno, riscrivere di più*. O, almeno, tenendo presente la realtà della scuola italiana di oggi e non volendo rimanere sul piano delle utopie, si potrebbe provare a distinguere tra assegnazione di compiti scritti finalizzati alla verifica dell'acquisizione di conoscenze, sui quali ci si può permettere di eseguire una correzione più sommaria ed ellittica, e un curriculum di educazione alla riscrittura che sia invece governato da altri tempi e priorità.

Da scartare, almeno in una prima fase, il lavoro individuale di auto-correzione. È bene inoltre che l'osservazione, lo smontaggio e il rimontaggio del testo assumano una dimensione collettiva: il gruppo classe deve sentirsi protagonista del percorso e alla fine forse proverà la stessa soddisfazione di quando si riesce ad aggiustare un manufatto difettoso. Le tecnologie digitali consentono peraltro di realizzare in maniera efficace riscritture collettive in cui rimanga traccia del lavoro processuale svolto per raddrizzare testi malfunzionanti. Tali interventi, riosservati *ex post*, potranno essere oggetto di riflessione esplicita. Meglio evitare di lavorare su testi prodotti dagli alunni della stessa classe in cui si affronta il percorso, per scongiurare effetti negativi sul piano del coinvolgimento emotivo degli autori o altre dinamiche denigratorie del lavoro dei compagni di classe. Si possono prendere come spunti per esperimenti di correzione collettiva testi di alunni di altre classi o, meglio ancora, di cattiva scrittura pubblica, tratti da libri, media tradizionali, social media. In alcuni degli esempi analizzati nel paragrafo precedente (1, 3, 9) abbiamo attinto proprio da cattivi modelli di scrittura giornalistica. Occorre poi graduare i testi da somministrare: è consigliabile una progressione che parta da testi brevi e che presentino errori testuali risolvibili intervenendo solo su pochi elementi per arrivare a testi la cui riscrittura comporti un intervento più articolato. Il percorso potrebbe prevedere le seguenti fasi:

- 1) leggere insieme alla classe il testo e prendere atto che è ambiguo, complicato, involuto, poco coerente ecc.

- 2) individuare in quali punti del testo si annida l'errore testuale;

- 3) osservare che questo tipo di errori costituiscono un'inutile complicazione per la comprensione;

- 4) individuare possibili riscritture dei testi analizzati per renderli più scorrevoli ed efficaci, eventualmente ricorrendo a programmi di scrittura condivisa;

- 5) far emergere che i modi per rendere più chiaro ed efficace un testo mal scritto sono molti, che la correzione ammette insomma più esiti.

Il cambio di prospettiva che proponiamo annulla l'ansia da prestazione e fa cambiare ruolo ai discenti: da soggetti passivi della correzione (e timorosi dei suoi esiti) li rende protagonisti attivi della stessa. Assolve inoltre ad altri

scopi: serve a calare gli studenti nei panni del docente, e a far capire loro quanto sia complicato e frustrante leggere un testo scritto male. Mettersi nelle scarpe del ricevente fa infatti percepire inequivocabilmente il sovraccarico cognitivo che lo scrivente inesperto (e a volte anche lo scrivente professionale) infligge al lettore quando scrive un testo sbilanciato in termini di coesione o espressione linguistica della coerenza.

Credo che sperimentazioni del genere possano essere un buon antidoto per scacciare dalle menti dei ragazzi una convinzione che – per quanto errata – è molto ben radicata: cioè che sforzarsi di scrivere in maniera corretta (grammaticalmente corretta) sia un inutile esercizio formalistico che la scuola impone, una sorta di rito da compiere per soddisfare professori pedanti e un po' sadici, che non vedono l'ora di impugnare la matita rossa e blu per cogliere in fallo i loro allievi.

Insomma, ritengo utile far entrare in classe, accanto ai modelli positivi di italiano scritto individuati da Serianni (2013) nella scrittura giornalistica, nella saggistica e nella divulgazione scientifica, un meno nobile ma forse didatticamente non meno utile florilegio di cattive scritture¹². Si potrebbe obiettare: perché proporre agli alunni dei “cattivi maestri” quando sono già così competenti nell'arte di scrivere male? Perché le regole testuali sono nascoste e a volte impalpabili, non hanno l'evidenza dello strafalcione grammaticale e per capire dove, come e perché non sono rispettati i principi di buona costruzione del testo può essere utile andare a cercare i punti di caduta, di rottura, di trasgressione, che hanno il pregio di portare alla luce le regolarità con maggiore evidenza dei testi ben formulati¹³.

Non sono certo il primo a proporre l'analisi a fini didattici di cattivi modelli: in fondo i puristi di ogni tempo hanno usato quest'arma. In tempi più recenti gli esempi di scrittura che vengono maggiormente proposti come cattivi esempi sono il più polveroso burocratese e il più recente (e perciò più insidioso) aziendale¹⁴. Il percorso che ho proposto di seguire in queste pagine è però più circoscritto e muove da un obiettivo un po' diverso: usare il cattivo funzionamento a livello testuale come grimaldello per entrare più agevolmente nel laboratorio di montaggio e smontaggio dei testi e per sradicare il preconetto secondo il quale scrivere bene sia in fondo solo un esercizio formale e retorico.

¹² Sull'aureo principio della *imitatio* di buoni modelli nell'insegnamento della scrittura cfr. Colombo 2011: 17 e le riflessioni in D'Aguanno 2019: 36-41 sulla necessità di proporre anche “cattivi modelli”.

¹³ Per analoghi motivi è didatticamente utile per capire le caratteristiche dei corrispondenti generi “seri” lo studio del loro ribaltamento nelle parodie e nelle travisazioni a fini comici.

¹⁴ Giunta (2018) propone per esempio, a partire dal titolo provocatorio *Come non scrivere*, una didattica della scrittura fondata più sugli esempi da evitare che su buoni modelli da seguire. Sul burocratese cfr. Lubello 2014, sull'aziendale Antonelli 2016: 65-79.

Riferimenti bibliografici

- Antonelli, Giuseppe (2014), *Comunque anche Leopardi diceva le parolacce. L'italiano come non ve l'hanno mai raccontato*, Milano, Mondadori.
- Antonelli, Giuseppe (2016), *L'italiano nella società della comunicazione 2.0*, Bologna, il Mulino.
- Bernini, Giuliano (2010), *Acquisizione dell'italiano come L2*, in Raffaele Simone (dir.) – Gaetano Berruto, Paolo D'Achille (codir.), *Enciclopedia dell'italiano*, 2 voll., Roma, Istituto dell'Enciclopedia italiana, I, pp. 19-22.
- Colombo, Adriano (2011), «A me mi». *Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*, Milano, FrancoAngeli.
- D'Achille, Paolo, (1990), *Sintassi del parlato e tradizione scritta della lingua italiana. Analisi di testi dalle origini al secolo XVIII*, Roma, Bonacci.
- D'Aguanno, Daniele (2019), *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Roma, Carocci.
- Ferrari, Angela (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Roma, Carocci.
- Giunta, Claudio (2018), *Come non scrivere. Consigli ed esempi da seguire, trappole e scemenze da evitare quando si scrive in italiano*, Torino, UTET.
- INVALSI (2012), *Esame di Stato conclusivo dei percorsi di istruzione secondaria superiore. Valutazione dei livelli di apprendimento. Prove scritte di Italiano a.s. 2009-2010. Rilevazione degli errori più diffusi nella padronanza della lingua italiana nella prima prova di italiano*, https://www.invalsi.it/download/rapporti/es2_0312/RAPPORTO_ITALIANO_prove_2010.pdf (ultima consultazione: 17.01.2021).
- Lubello, Sergio (2014), *L'italiano burocratico*, Bologna, il Mulino.
- Notarbartolo, Daniela (2014), *Competenze testuali per la scuola*, Roma, Carocci.
- Palermo, Massimo (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, Bologna, il Mulino.
- Palermo, Massimo (2020a), *Linguistica italiana*, 2^a ed., Bologna, il Mulino.
- Palermo, Massimo (2020b), *Il (difficile) dialogo tra grammatica e testo*, in Elisa De Roberto (a c. di), *Fuori e dentro il libro di italiano*, Firenze, Cesati, pp. 17-24.
- Palermo, Massimo (2021), *La prospettiva testuale*, in Giuseppe Antonelli – Matteo Motolese – Lorenzo Tomasin (a cura di), *Storia dell'italiano scritto. V La testualità*, Roma, Carocci, 2021, pp. 17-55.

- Prandi, Michele (2020), *Le regole e le scelte. Grammatica italiana*, 2^a ed., Torino, UTET.
- Serianni, Luca (2013), *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura*, Roma-Bari, Laterza.
- Serianni, Luca (2016), *La grammatica tradizionale al tribunale della linguistica*, in Marina Benedetti – Carla Bruno – Paola Dardano – Liana Tronci (a cura di), *Grammatiche e grammatici. Teorie, testi e contesti. Atti del XXXIX Convegno della Società Italiana di Glottologia* (Siena, 23-25 ottobre 2014), Roma, Il Calamo, pp. 201-217.
- Serianni, Luca – Benedetti, Giuseppe (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci.
-

Una grammatica per l'apprendimento

**GIANPIERO COSTANZO, CHIARA DI GIACOMI, FERNANDA ITALIANO,
TERESA LAGNESE, NICOLETTA LUCCHINI, GERARDO SILVESTRI,
ROSSELLA SPADAFORA, NICOLA ZUCCHERINI**

A grammar for learning

This paper documents the development of a preparatory program for the application of dependency grammar in primary school. The program, designed by a group of teachers, concerns the definition of conditions necessary for the application of dependency grammar in classroom activities. Curricular innovations, made necessary by the introduction of this new syntactic model, are discussed, and didactic activities on relevant topics are presented, such as the identification of verbs, syntagms, connectives, and the critical use of textbooks.

Il contributo documenta la costruzione di un percorso propedeutico all'applicazione del modello valenziale nella scuola primaria. La proposta, formulata da un gruppo di insegnanti, riguarda la definizione delle concrete condizioni di applicabilità della grammatica valenziale nelle classi. Vengono segnalate alcune innovazioni curricolari rese necessarie dall'introduzione del nuovo modello sintattico e presentate attività didattiche sui temi più rilevanti: l'identificazione di verbi, sintagmi, connettivi e l'uso critico del libro di testo.

GLI AUTORI (laboratorioper@ic11bo.istruzioneer.it, nicola.zuccherini@gmail.com) sono insegnanti di scuola primaria a Bologna e provincia. Insieme promuovono le attività del Laboratorio permanente per la didattica della lingua operante presso l'Istituto Comprensivo 11 di Bologna.

1. Nodi critici nascosti nell'insegnamento della grammatica

Le proposte didattiche presentate in queste pagine sono state elaborate dai partecipanti alla formazione *Una grammatica per l'apprendimento* organizzata presso l'Istituto Comprensivo 11 di Bologna negli anni scolastici 2018/2019 e 2019/2020¹. Le attività, rivolte ad allievi della scuola primaria, delineano un tracciato di avvicinamento all'analisi della frase secondo il modello valenziale. Il gruppo di lavoro non si è occupato direttamente dell'applicazione del modello, ma si è concentrato sulle attività propedeutiche necessarie a un efficace impiego didattico dello stesso.

È sembrato agli insegnanti che si rendesse necessario operare da una parte su saperi e apprendimenti degli allievi, dall'altra su strumenti e pratiche didattiche. Ridefinire i saperi, per evitare la giustapposizione del vecchio e del nuovo, con il risultato di appesantire ulteriormente curricoli; rielaborare gli approcci didattici, per valorizzare le potenzialità del "nuovo" modello grammaticale².

Al termine del primo anno di formazione, la discussione ha portato a individuare le aree del curriculum che risultano sviluppate in misura insufficiente o non coerente con le esigenze poste dal modello valenziale: l'identificazione del verbo; il sintagma come costituente immediato della frase; i rapporti di dipendenza all'interno della frase; la funzione sintattica dei connettivi; la terminologia; la variazione e l'errore; l'uso critico del libro di testo; la costruzione di un curriculum verticale di riflessione sulla lingua.

2. Una risposta progettuale

Alla ripresa delle attività nell'anno scolastico successivo sono stati formati quattro gruppi di lavoro dedicati alle questioni ritenute più urgenti e comprensive tra quelle già individuate: identificazione del verbo (gruppo A); sintagmi e dipendenze (B); connettivi (C), uso del libro di testo (D). Ciascun gruppo ha

¹ Il corso, rivolto a insegnanti della scuola primaria e secondaria di primo grado, è stato realizzato nell'ambito delle attività del Laboratorio permanente per la didattica della lingua, operante presso l'Istituto Comprensivo 11 di Bologna e aperto a insegnanti di tutti gli istituti del territorio. Una dettagliata documentazione delle attività è consultabile all'indirizzo: <https://sites.google.com/ic11bo.istruzioneer.it/grammatica-per-apprendimento/home>. Gli interventi formativi sono stati svolti da Laura Azzoni, Cristiana De Santis, Benedetta Nanni, Nicola Zuccherini.

² La necessità di «ripensare alle proprie pratiche e di sfrondare quanto si riveli infondato o inutile», per scongiurare il rischio «biblico» di «mettere vino nuovo nelle botti vecchie e rappezzate, che spesso esplodono» è stata recentemente sottolineata da Elena Duso (2019: 240). Si vedano anche, nella stessa sede, le considerazioni di Lo Duca (2019a; 2019b: 361-362) sulle innovazioni metodologiche rese indispensabili dai caratteri del modello valenziale.

elaborato uno dei percorsi didattici elencati di seguito³. I percorsi integrali sono liberamente accessibili ai collegamenti indicati.

gruppo A: *Il teatrino delle parole* (qui il [link al percorso A](#))

gruppo B: *Pezzetti di frase* (qui il [link al percorso B](#))

gruppo C: *Parole di collegamento* (qui il [link al percorso C](#))

gruppo D: *Osserviamo i libri di grammatica* (qui il [link al percorso D1](#)) - *Grammatichiamo!* (qui il [link al percorso D2](#))

Indice dei percorsi e avvertenza (qui il [Link all'indice](#))

L'asse principale dell'itinerario didattico costruito dai gruppi passa per i percorsi A e B. Nel primo percorso (*Il teatrino delle parole*) gli allievi imparano dapprima a riconoscere il verbo nel contesto frasale valendosi di criteri morfologici e sintattici (variazione, accordo) anziché dei consueti criteri semantici; svolgono poi osservazioni sul ruolo sintattico del verbo rimettendo in gioco, perché qui pertinenti, i criteri semantici espunti dalla fase di identificazione.

Nel percorso B (*Pezzetti di frase*) si passa a indagare la costruzione della frase, identificandone i costituenti nei sintagmi e non nelle singole parole; quindi si scoprono i rapporti di dipendenza nella frase e nel sintagma; infine si introduce la distinzione tra elementi indispensabili e non indispensabili dell'architettura frasale.

La costruzione dello schema valenziale potrà essere introdotta successivamente, così da diventare una risposta alle domande che inevitabilmente saranno sorte nel corso delle attività preparatorie. I concetti base del modello valenziale (centralità del verbo, valenza, nucleo e margini della frase) interverranno, dunque, a conclusione del percorso, per coordinare e organizzare le conoscenze già acquisite, sviluppando così tutto il loro potenziale esplicativo⁴. Scoprire progressivamente l'articolazione della frase in «un sistema di dipendenze, con un centro e una periferia» (Colombo 2015: 223) permette infatti agli allievi di dare ordine e comprensibilità a quanto appreso perché valorizza la centralità sintattica del verbo osservata nella prima fase dell'itinerario e nello stesso tempo struttura in uno schema unitario i legami e le dipendenze riconosciuti nella seconda fase.

³ Si ringraziano Elsa Caroli, Francesca Foscolo e Erica Lanzi per il contributo alla sistemazione dei percorsi.

⁴ Sul «forte valore esplicativo» della sintassi valenziale e sugli «effetti di alto valore cognitivo e culturale» che ne possono derivare punta la presentazione editoriale di *Sistema e testo* (Sabatini *et al.* 2011: il testo citato si legge sulla pagina https://www.loesch.it/dettagliocatalogo/o_3477/sistema-e-testo, ultima consultazione: 31.12.2020). Sulla stessa linea De Santis 2016: 15: «un territorio nuovo e stimolante, in cui l'analisi della struttura della frase diventa pienamente "logica"».

Le attività proposte nei percorsi C e D hanno un ruolo di supporto. Il percorso *Parole di collegamento* mira ad aiutare a tenere sotto controllo l'interferenza dei connettivi nell'analisi della frase; *Grammatichiamo!* (articolato nei due sottopercorsi, D1 e D2) serve invece da spazio di riflessione metodologica e di controllo degli apprendimenti. L'elaborazione di quest'ultima sezione ha portato il gruppo di lavoro a occuparsi di fenomeni meno strettamente connessi al modello valenziale; si è deciso di includere comunque questi materiali sia per documentare integralmente gli esiti di un percorso formativo che è stato tutto condiviso tra i partecipanti, sia perché ci sembrano rappresentativi delle scelte metodologiche e educative sottese a tutta la proposta.

Nei prossimi paragrafi sono presentati i singoli percorsi⁵.

Percorso A: Il teatrino delle parole (identificazione del verbo)

L'identificazione del verbo nella frase è un passaggio indispensabile del processo analitico basato sul modello valenziale. Si tratta però di un'operazione tutt'altro che ovvia e immediata, nella quale gli allievi incontrano difficoltà spesso persistenti⁶.

Contribuisce a queste difficoltà l'approccio promosso da gran parte della manualistica, per cui il verbo viene identificato secondo criteri tanto rigidi nella formulazione (*il verbo è la parola che indica...*) quanto generici nel contenuto concettuale (azioni, ma anche stati di cose, avvenimenti, *caratteristiche e modi di essere...*). Per esemplificare⁷:

(a1) indica quali azioni compie o che cosa prova il soggetto della frase, descrive caratteristiche o situazioni

(a2) indicano un'azione, una situazione, un modo di essere

(a3) può indicare un'azione (*ho giocato*), una situazione (*nevica*), un modo di essere o di sentirsi (*sono felice*), un possesso (*ho una bicicletta*)

⁵ I testi proposti agli allievi per le osservazioni e le rielaborazioni sono tratti dalle fonti qui indicate: Cristina Lastrego, *Ursinox l'extraterrestre*, Milano, Mondadori, 1994; Gianni Rodari, *Favole al telefono*, Torino, Einaudi, 1962 e successive edizioni; Erik Orsenna, *La fabbrica delle parole*, traduzione di Francesco Bruno, Milano, Salani, 2013; Andreina Salvatore - Franca Da Re, *Nuova GuidaSi. Didattica modulare per la scuola elementare*, vol. 4, Milano, De Agostini Scuola, 1996. Le fonti degli esercizi utilizzati nel percorso D1 sono indicate in una nota al percorso stesso.

⁶ Si vedano su questo le osservazioni di Martinelli 2019: 304-309.

⁷ Gli esempi sono tratti dalle fonti seguenti: (a1): *Che lettura! 4*, direzione scientifica di Cesare Cornoldi, Firenze, Giunti Scuola, 2019; (a2): *Lago Blu 3*, Firenze, Giunti Scuola; (a3), (b1): Flavia Franco, *Il cerchio dei lettori 4*, Monte San Vito, Raffaello, 2020; (b2), (b3): Emanuela Bramati, Laura Bramati, *Giocamici 3*, Milano, Mondadori Education, 2020; (b4), (b5): Gruppo di ricerca e sperimentazione Archimedes, *Tutti con il libro magico di grammatica e scrittura 3*, Torino, Il Capitello, 2019.

Simili definizioni sono, inoltre, seguite da esercitazioni su frasi sintatticamente elementari e molto simili fra loro⁸:

- (b1) Flavio scende le scale rumorosamente.
- (b2) Le farfalle svolazzano sui fiori.
- (b3) Sonia calcola quanto spenderà per le sue vacanze.
- (b4) Chiamami e ti racconterò tutto.
- (b5) Le pesche sono mature.

L'intento del gruppo di lavoro è stato elaborare strumenti che promuovano il riconoscimento del verbo con criteri morfologici⁹. Si propongono dapprima osservazioni e esperienze sul ruolo sintattico del verbo (gioco dei mimi). Nella seconda parte del percorso viene messa a fuoco la flessione del verbo, lavorando su un testo. Le attività sono accompagnate da momenti di riflessione collettiva, con registrazione delle osservazioni e delle domande.

Scheda percorso A: **Il teatrino delle parole**

Le attività mirano alla costruzione della capacità di individuare il verbo nella frase.

I giochi proposti nella prima fase stimolano osservazioni intuitive sulle caratteristiche semantiche e sintattiche delle parole attraverso attività di mimo e di classificazione spontanea.

Nella seconda fase l'attenzione si sposta sui fenomeni morfologici che possono guidare l'identificazione del verbo: numero, tempo e persona.

Il riconoscimento del verbo non passa dunque per la tradizionale domanda "quale parola esprime l'azione?" ma per la meno usata e più efficace "quali parole sono o possono essere verbi?" in base alle desinenze, alla posizione nella frase, alle covarianze ecc.

Attività:

fase 1: Osservazioni. Categorizzazione intuitiva di parole; gioco dei mimi

fase 2: Variazione del verbo. Trasformazione di frasi e osservazioni; discussione finale

⁸ Sull'uso delle "frasette" si veda l'argomentata denuncia di Adriano Colombo (2012b, pp. 2 e 19).

⁹ Si è tenuto conto in particolare delle indicazioni di Colombo 2012b: 6-7 e seguenti; Colombo, Graffi 2017: 121-123.

2. Il gioco dei mimi

Per continuare dovremo fare un gioco di mimi. Per esercitarvi osservate le figure, provate a fare il mimo e a indovinare



3. Mimiamo le parole

Adesso facciamo il nostro gioco. Osservate tutte le parole che avete ritagliato e decidete: quali si possono mimare? Inserite tutte le parole che si possono mimare in una scatola, che chiameremo **Scatola 1** (potete fare davvero la scatola o scrivere le parole nel riquadro).

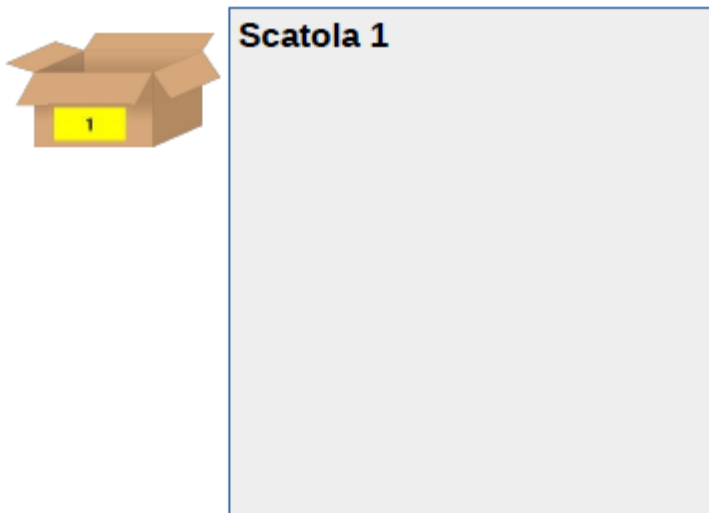


Figura 1: L'identificazione del verbo

Percorso B: Pezzetti di frase: sintagmi e dipendenze

Le attività, avviate da osservazioni intuitive sul funzionamento delle frasi, consistono in osservazioni e manipolazioni fondate sullo strumento del “giudizio motivato di grammaticalità”. Prove e esperimenti di divisione in sintagmi aiutano a riconoscere la dimensione sintattica come autonoma dal significato.

Scheda percorso B: **Pezzetti di frase**

Qui l'obiettivo è comprendere che i costituenti immediati della frase non sono parole isolate, ma gruppi di parole connesse (i sintagmi). Vengono proposte situazioni problematiche (frasi *che funzionano* e *che non funzionano*) in relazione alle quali formulare giudizi motivati di grammaticalità. Questi giudizi sono a loro volta il punto di partenza per scoprire l'organizzazione sintattica della frase. Nella fase successiva le attività di trasformazione e manipolazione della frase aiutano a riconoscere e delimitare i sintagmi.

Attività

fase 1: Osservazioni. Frasi e non frasi. Giudizi motivati di grammaticalità; elaborazione dei criteri di grammaticalità della frase

fase 2: Manipolazione di frasi. Identificazione dei sintagmi. Prove di eliminazione di sintagmi. Discussione finale

Riflettere sui sintagmi come costituenti della frase e osservare la molteplicità dei fenomeni sintattici interni alla frase rappresenta, dopo l'individuazione del verbo, un secondo momento ineludibile dell'analisi sintattica valenziale, che è impossibile condurre coerentemente considerando le parole isolate come induce a fare la manualistica per la scuola primaria¹⁰. Al termine di questo ciclo di attività si ritiene che l'allievo sia pronto a introdurre i concetti base del modello valenziale nel suo patrimonio di conoscenze.

¹⁰Gli elementi che, in numero «variabile [...] però limitato» permettono al «motore della frase», cioè al verbo, di «funzionare» sono infatti i sintagmi e non le singole parole (Lo Duca 2019a: 259; cfr. anche Martinelli 2019: 310). Uno snodo fondamentale nel passaggio dalla grammatica delle singole parole a quella dei sintagmi è costituito dal fenomeno dell'accordo, cui andrebbe attribuita la necessaria attenzione fin dalle prime fasi del curriculum di riflessione sulla lingua. Si vedano in proposito Martinelli 2019: 317-318 e Colombo 2012b: 10.

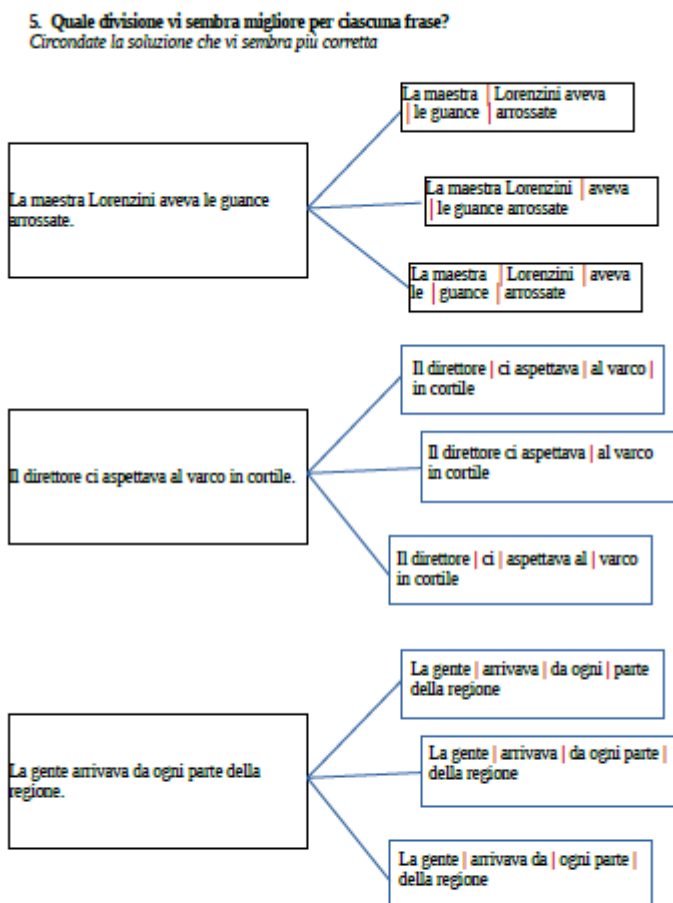


Figura 2: I sintagmi

Percorso C: Parole di collegamento (connettivi)

Nell’analisi delle strutture sintattiche i connettivi rappresentano spesso un ostacolo importante, in quanto gli allievi non sanno dove collocarli all’interno dello schema strutturale (Colombo 2012a: 11-12). I connettivi costituiscono perciò una costante interferenza nel lavoro sulla sintassi: anche se è possibile mettere inizialmente questo tema tra parentesi, è opportuno farne oggetto di specifica trattazione in un momento non troppo avanzato per evitare incoerenze nella presentazione della materia.

Le attività propongono osservazione e manipolazione dei connettivi per coglierne il ruolo sintattico.

Scheda percorso C: **Parole di collegamento**

Il percorso propone osservazioni sul funzionamento dei connettivi (preposizioni e congiunzioni). Occorre osservare che lo scopo non è conoscere questo tipo di parole in prospettiva morfologica, ma osservarne il ruolo sintattico.

In altre parole, anche se è probabile che le osservazioni qui proposte possano essere d'aiuto nella classificazione di congiunzioni e preposizioni come parti del discorso, l'obiettivo è diverso: limitare l'interferenza dovuta alla difficoltà di gestire parole di questo tipo nell'analisi sintattica della frase.

Attività

fasi 1-2: Ricerca, osservazione e manipolazione di connettivi in testi e brevi frasi

fasi 3-4: Proprietà dei principali connettivi; sostituzione e eliminazione di connettivi; riflessione collettiva

fase 1: scopriamo le parole di collegamento

1. Ci sono parole che servono per collegare e mettere in rapporto tra loro altre parole. Proviamo a scoprirle.

Con molta serietà ci mettevamo in cerchio nella stanza da pranzo e tiravamo a sorte quello che doveva star sotto.

Riflettiamo: se questa frase fosse stata scritta così:

[...] molta serietà ci mettevamo [...] cerchio [...] la stanza [...] pranzo e tiravamo [...] sorte quello che doveva star sotto.

Sarebbe comprensibile il testo? _____

Perché? _____

2. Osserviamo ancora

Sulla porta del bar c'è un avviso:

VENERDÌ 20 LUNEDÌ 30 IL
BAR RESTERÀ CHIUSO.

Che cosa si capisce?

Il significato dipende da come completiamo il testo. E può cambiare molto.

3. Completiamo il messaggio...

... con "DA" e "A"

... VENERDÌ 20 ... LUNEDÌ 30
IL BAR RESTERÀ CHIUSO.

Quanti giorni resterà chiuso il bar?

... con "E"

VENERDÌ 20 ... LUNEDÌ 30 IL
BAR RESTERÀ CHIUSO.

Quanti giorni resterà chiuso il bar?

Figura 3: I connettivi

Percorso D: Grammatichiamo! (uso critico del libro di testo)

Gli allievi realizzano una serie di osservazioni e esperimenti su pagine di esercizi tratte da libri di grammatica in uso nelle scuole. L'attenzione è concentrata sulle consegne e sul tipo di attività richiesto ai lettori. L'obiettivo, reso progressivamente più esplicito nel corso delle attività, è ribaltare il rapporto tra enunciazione della "regola" e esercizio: negli esiti del percorso si parte infatti dal materiale linguistico per ideare le attività e successivamente enunciare la "regola" che sovrintende ai fenomeni osservati.

Scheda percorso D.1: **Osserviamo i libri di grammatica**

Questo percorso serve a introdurre e preparare le attività del successivo 4.2. *Grammatichiamo!*

L'obiettivo è sollecitare osservazioni e domande degli allievi sui libri di testo, quindi lavorare insieme, in base alle sollecitazioni raccolte, per una migliore consapevolezza degli strumenti di studio che si usano.

Al termine dei lavori di questo e del successivo percorso potrà essere realizzato un documento di sintesi intitolato, ad esempio, *I libri di scuola secondo noi*.

Attività

fasi 1-2: Osservazione e manipolazione di esercizi e consegne

fasi 3-4: Invenzione di esercizi

Scheda percorso D.2: **Grammatichiamo!**

Nella seconda parte del percorso dedicato ai libri di testo gli allievi, sempre lavorando in gruppi autogestiti, costruiranno uno o più esercizi di grammatica a partire da materiale linguistico dato.

L'obiettivo è la costruzione di esercizi coerenti e la coerente elaborazione delle sottostanti "regole" grammaticali. L'attività può essere ripetuta con nuovo materiale linguistico di partenza e anche applicata, insieme a quelle del percorso D.1., al testo di grammatica utilizzato nella classe.

Attività

fasi 1-2: Invenzione di esercizi in base a materiale linguistico dato

fasi 3-4: Invenzione di esercizi e riconoscimento delle regole applicate

2. Osservate questi esercizi e rispondete

21.

2. Sottolinea i nomi concreti e cerchi i nomi astratti.

- Spesso ho paura di ciò che non conosco.
- Ci vuole impegno nello studio per ottenere buoni risultati.
- In genere i nonni hanno molta pazienza con i nipoti.
- Mio fratello ha una grande passione per i robot.
- L'affetto dei genitori è importante per i bambini.
- «Arrivati in cima alla collina, ci fermammo ad ammirare la bellezza del paesaggio».

Qual è l'argomento?


A quale classe è destinato?

3° 4° 5° [cl. 4°]

22.

3. Sottolinea le frasi in cui i verbi essere e avere hanno funzione di ausiliari.

- Oggi ho preso un bel voto.
- Domani avrai il tuo regalo.
- Chiara è una bambina allegra.
- Tra un'ora sarò in volo per Dubai.
- Luca ha vinto o ha perso?



Qual è l'argomento?

A quale classe è destinato?

3° 4° 5° [cl. 5°]

23.

4. Davanti a ogni nome scrivi l'articolo determinativo e indeterminativo giusto. Segui l'esempio.

il _____	un _____	il _____	un _____	il _____	un _____
giorno	graffa	carta			
albero	pernello	elica			

Qual è l'argomento?

A quale classe è destinato?

3° 4° 5°

[cl. 3°]

Figura 4: Uso critico del libro di testo

3. Pratiche di riflessione contro cultura della definizione

Il progetto didattico che abbiamo presentato è stato ideato per ribaltare operativamente quella che chiameremo qui *cultura della definizione*, vale a dire la concezione della didattica che riduce l'apprendimento alla conoscenza di definizioni astratte, predefinite e univoche, solitamente accompagnate da liste di casi. Una concezione che informa i libri di testo in modo così pervasivo

e uniforme da sembrare, almeno a noi che di tali libri siamo i primi utenti, naturale e obbligata, e che invece pregiudica non solo la costruzione di pratiche autenticamente osservative e induttive, ma la stessa possibilità di usare le definizioni in modo intelligente e produttivo, come strumenti di comprensione e come possibile risultato conoscitivo dei percorsi di lavoro in classe¹¹.

Come i lettori avranno osservato scorrendo le attività, nessuna di esse prevede l'introduzione preliminare di definizioni, regole e liste di casi. Sono invece gli allievi, guidati dai loro insegnanti, a condurre le osservazioni, individuare ricorrenze e regolarità e realizzare la successiva elaborazione (controllata) di spiegazioni e definizioni dei fenomeni linguistici. Coerentemente, le attività sono state scritte perché gli allievi possano svolgerle in autonomia, preferibilmente in gruppo.

Un particolare rilievo assume il *giudizio motivato di grammaticalità*, in cui si è creduto di individuare lo strumento fondamentale per mobilitare la competenza degli allievi, per orientare la loro attenzione ai fatti di lingua come oggetti di studio e per alimentare l'elaborazione collettiva e dialogica di conoscenze. Per «allenare di più l'osservazione e stimolare di più la riflessione»¹², come ha sintetizzato uno dei partecipanti ai gruppi di lavoro. Non è un caso che tali giudizi si applichino a materiale linguistico reale (cioè a frasi non inventate *ad hoc* per gli esercizi ma tratte da testi destinati alla normale lettura da parte di bambini dell'età di riferimento).

Ci sembra, infine, che in questo percorso collettivo di progettazione, che consideriamo appena avviato, ci sia la possibilità di un cambio di prospettiva sul mestiere: gli insegnanti, non più depositari e controllori dell'acquisizione di un sapere, diventano garanti della correttezza scientifica di un processo in cui l'apprendimento si manifesta in esiti conoscitivi non predeterminabili.

Riferimenti bibliografici

Bertocchi, Daniela (2015), *I fili di un discorso. Scritti di educazione linguistica*, a c. di Adriano Colombo, Edoardo Lugarini, Saeda Pozzi, Roma, Aracne.

Colombo, Adriano (2012a), *La coordinazione*, Roma, Carocci.

¹¹ Su questo punto si fa riferimento alle riflessioni di Adriano Colombo (2012b: 1-2) successivamente così sviluppate in Colombo, Graffi 2017: 177: «uno studio grammaticale che sia 'riflessione', non si riduca alla memorizzazione di etichette» è il «punto metodologico» sul quale «si gioca tutta la questione della grammatica a scuola». Si è fatto riferimento inoltre a Lo Duca 2004: 11-13 e infine a Bertocchi 2015: 231-235.

¹² Intervento di un corsista reso a voce nell'incontro del 25 maggio 2020 e ricostruito sulla base degli appunti dei partecipanti.

- Colombo, Adriano (2012b), *Per un curriculum verticale di riflessione sulla lingua (Parte I)*, in «Grammatica e didattica», n. 4 (<http://www.maldura.unipd.it/GeD/DOCS/4-2012/02Colombo-4.pdf>, ultima consultazione: 15.01.2021).
- Colombo, Adriano (2015), «Applicazione»? *Linguistica teorica e grammatiche scolastiche*, in *Grammatica applicata: insegnamento, patologie, apprendimento*, a cura di Maria Elena Favilla e Elena Nuzzo, AITLA, Milano, pp. 230 (<http://www.aitla.it/images/pdf/eBook-AITLA-2.pdf>, ultima consultazione: 22.01.2021).
- Colombo, Adriano – Graffi, Giorgio (2017), *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Carocci, Roma, 2017.
- De Santis, Cristiana (2016), *Che cos'è la grammatica valenziale*, Roma, Carocci.
- Duso, Maria Elena (2019), «C'è grammatica e grammatica...». *Perché un corso sul modello valenziale?*, in Duso, Paschetto 2019, pp. 222-248.
- Duso, Maria Elena – Paschetto, Walter (a cura di) (2019), *Riflessione sulla lingua e modello valenziale. Atti dei corsi di formazione per insegnanti sulla grammatica valenziale «C'è grammatica e grammatica...»*, in «Italiano LinguaDue», vol. 11, n. 2, 2019, pp. 222-483.
- Lo Duca, Maria (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Roma, Carocci.
- Lo Duca, Maria (2019a), *Riflessione sulla lingua e modello valenziale: cominciamo dalla primaria?*, in Duso, Paschetto 2019, pp. 255-265.
- Lo Duca, Maria (2019b), *Nodi problematici della grammatica valenziale: la sicurezza del metodo*, in Duso, Paschetto 2019, pp. 349-363.
- Martinelli, Elena (2019), *La grammatica valenziale in classe: proposte, difficoltà e prospettive*, in Duso, Paschetto 2019, pp. 301-332.
- Sabatini, Francesco – Camodeca, Carmela – De Santis, Cristiana (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Torino, Loescher.
-

Ortogramia, faccio mia l'ortografia. Un'esperienza alla scuola primaria

CHIARA CARSAÑO

Ortogramia [My orthography], I create my own orthography. An experience from a primary school

This paper proposes a learning path leading towards the acquisition of the main orthographic rules of Italian, implemented in the first years of the primary school, developed on the basis of a teacher's experience. It describes the characteristics of the learning materials created for and used with different children, by respecting their individual learning styles.

Il contributo propone un percorso di apprendimento delle fondamentali norme ortografiche della lingua italiana attuato nelle prime classi della scuola primaria frutto dell'esperienza di un'insegnante. Vengono descritte le caratteristiche dei materiali ideati e utilizzati con i bambini diversificati nel rispetto dei loro diversi stili di apprendimento.

CHIARA CARSAÑO (carsanochiara@gmail.com), laureata in Lettere, è stata insegnante di scuola dell'infanzia e attualmente di scuola primaria. Progetta e sperimenta sul campo indagini e percorsi inerenti la didattica dell'italiano. Ha al suo attivo pubblicazioni e interventi a convegni.

Vale la pena che un bambino impari piangendo quello che può imparare ridendo? Se si mettessero insieme le lacrime versate nei cinque continenti per colpa dell'ortografia, si otterrebbe una cascata da sfruttare per la produzione dell'energia elettrica. Ma io trovo che sarebbe un'energia troppo costosa (Rodari 2011: 9).

1. Si fa presto a dire ortografia!

1.1. La situazione: tra realtà e normativa

L'ortografia, croce e delizia di ogni insegnante che con impegno cerca di aiutare i propri alunni a scrivere correttamente e preoccupazione di ogni studente che spera di non veder trasformato il proprio testo in un cimitero di croci rosse.

Sempre più spesso sentiamo dire ai docenti della scuola secondaria che i ragazzi non conoscono le regole, commettono ancora tanti errori di ortografia e non riescono più a recuperare tutto ciò che non è stato acquisito negli anni precedenti.

Inutile dire che noi docenti di scuola primaria abbiamo un ruolo importante nel fare in modo che i bambini acquisiscano l'ortografia. Ma quali norme? Tutte? Con quale scansione temporale?

I documenti ministeriali certamente non aiutano, le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* suggeriscono solamente che nel corso dei primi tre anni della scuola primaria i bambini debbano essere indotti a «prestare attenzione alla grafia delle parole nei testi» per saper «applicare le conoscenze ortografiche nella propria produzione scritta» (MIUR 2012: 41). Al termine della classe quinta invece indicano che genericamente i bambini debbano «conoscere le fondamentali convenzioni ortografiche», per poter utilizzare «questa conoscenza per rivedere la propria produzione scritta e correggere eventuali errori» (MIUR 2012: 43). E gli insegnanti, persi nell'oceano delle convenzioni ortografiche, annaspiano. Concordiamo quindi con ciò che sostiene Maria G. Lo Duca (s.d.):

non tutti i fatti ortografici saranno acquisiti e padroneggiati da un bambino in uscita dalla scuola primaria. Non è semplicemente possibile che ciò accada. Forse potrebbe essere di grande utilità provare a rendere più esplicite le lapidarie formulazioni ministeriali, approntando, per esempio, un sillabo che disponga i fatti ortografici in scala, dai più facili e intuitivi ai più complessi, in modo da dare agli insegnanti una bussola credibile.

Seppur ritenuta una lingua con un sistema di scrittura regolare e trasparente, l'italiano cela in realtà molti casi insidiosi, che inducono i meno esperti, ma non solo, in errore. Afferma Cristiana De Santis (s.d.):

gli errori di ortografia si nascondono quasi sempre nei punti di mancata corrispondenza tra pronuncia e grafia (pensiamo ai suoni palatali, che non esistevano in latino, e che l'italiano si è ingegnato a rendere con digrammi e trigrammi), oppure sono legati all'esistenza di parole omofone (o/ho, ai/hai, a/ha, anno/hanno) o alla persistenza di grafie etimologiche (quota vs cuore).

Come sostengono Cignetti e Demartini (2016) la lettura e la scrittura sono attività che necessitano di un esercizio continuo in quanto non insorgono spontaneamente. Conquistare la capacità di scrivere in maniera ortograficamente corretta non è per niente semplice poiché l'acquisizione di una regola si basa su un'operazione cognitiva profonda, lo dimostrano «Gli sforzi e i tentativi dei bambini che imparano a scrivere» (Cignetti, Demartini 2016: 17).

2. Prima gli alunni

2.1 Tanti stili di apprendimento, ma emozioni positive per tutti

Nei cinque anni della scuola primaria noi maestri possiamo e dobbiamo attivarci per strutturare un percorso di apprendimento delle regole della lingua italiana graduale e progressivo, che tenga conto delle caratteristiche di apprendimento e delle diverse fasi evolutive che contraddistinguono i nostri alunni. È certamente inefficace spiegare ai bambini dei primi anni di scuola elementare la differenza tra *ha* forma flessa di *avere* e *a* preposizione, quando non hanno la minima conoscenza di cosa siano le diverse parti del discorso! Ogni cosa a suo tempo, se non vogliamo poi che gli insegnanti si lamentino del fatto che “i ragazzi non hanno ancora capito e ogni anno dobbiamo rispiegare le stesse regole!”, con la demotivazione e la frustrazione di tutti.

Quante volte a scuola durante l'ora di lezione ci siamo trovati a osservare i più svariati atteggiamenti dei nostri studenti? C'è chi sfoglia voracemente le pagine del libro e si sofferma a osservare le immagini. C'è chi giocherella con la gomma e le matite apparentemente perso nel proprio mondo. C'è chi, imbambolato, è catturato dal “racconto” dell'insegnante. C'è infine chi scrive e disegna ai margini del libro o su fogli vari sparsi sul banco. Noi intanto ci chiediamo: la nostra lezione sarà stata efficace per tutti? Dov'è l'alunno di “gesso”, che ci guarda con attenzione, ascolta concentrato senza distogliere lo sguardo, sta fermo sulla sua sedia compostamente appoggiato sul proprio banco?

Oramai è risaputo, ognuno ha il proprio stile di apprendimento. Ce lo hanno dimostrato per primi gli studi dell'americano Howard Gardner (1983), che ha aperto la strada alla conoscenza della teoria delle intelligenze multiple, secondo la quale non esiste una facoltà comune di intelligenza, bensì diverse

forme di essa: linguistica, logico-matematica, spaziale, sociale, introspettiva, corporeo-cinestetica, musicale.

Ce lo hanno confermato le ricerche di Robert Sternberg e Spear-Swerling (1993), sviluppate nella concezione secondo la quale l'intelligenza si esprime attraverso tre modalità fondamentali: analitica, creativa e pratica. Anche Cesare Cornoldi (2013), con la sua teoria degli stili di apprendimento (analitico-globale, visuale-verbale, sistematico-intuitivo, impulsivo-riflessivo), ha apportato il proprio contributo a questa prospettiva.

Il problema, dunque, di noi insegnanti è proprio catturare e mantenere l'attenzione di tutti questi bambini che vorremmo acquisissero gli stessi apprendimenti, ma che si avvicinano allo studio in tantissimi modi differenti, secondo l'età cognitiva e secondo il proprio stile.

Come fare? Come conquistare il loro interesse? Spesso osserviamo i nostri bambini giocare allegramente o fare esperienze a loro gradite: in quei momenti sono attenti, attivi, propositivi.

Sappiamo benissimo che, come ci hanno dimostrato Jean Piaget e Bärbel Inhelder (2001), Lev Semënovič Vygotskij (1983), Jerome Bruner (1973), il gioco è il primo e il privilegiato mezzo di apprendimento del bambino. Joseph Le Doux nel suo libro *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni* (2003) ha evidenziato che le emozioni positive facilitano il processo di apprendimento. Anche a noi grandi capita: le esperienze legate a un'emozione positiva rimangono maggiormente impresse.

3. L'esperienza

3.1 Dal dire al fare

Come trasformare, dunque, la nostra lezione di ortografia dell'italiano in qualcosa di interessante, divertente, coinvolgente per tutti gli alunni?

Nella nostra esperienza di insegnanti abbiamo sentito più volte la necessità di un supporto semplice ma efficace per il rinforzo dell'acquisizione delle regole ortografiche e per facilitare l'apprendimento dei bambini. Non ne trovavamo però mai uno che ci soddisfacesse appieno: le regole erano poco chiare, troppo astratte, gli esercizi si presentavano freddi e poco motivanti, il lavoro proposto era disorganico. Ci trovavamo dunque a modificare, a pensare e a inventare tutte le volte attività più adatte alla classe. Perché quindi non strutturare un percorso di acquisizione dell'ortografia graduale e organico che coinvolgesse emotivamente e stimolasse tutti i bambini, ciascuno con il proprio stile?

Abbiamo così pensato di raccogliere tutti i materiali prodotti in questi anni per e con i nostri alunni in un percorso di apprendimento dell'ortografia che abbiamo battezzato *Ortogramia*. Questo percorso si limita a proporre le regole fondamentali dell'ortografia dell'italiano che non necessitano del

supporto della conoscenza della morfologia; le norme, insomma, di base che si devono consolidare nei primi anni di scuola primaria, utili, come abbiamo potuto verificare sul campo, agli alunni stranieri alle prese con l'acquisizione dell'italiano e di supporto ai bambini con bisogni educativi speciali.

Le norme ortografiche di cui ci siamo principalmente occupati riguardano quei digrammi e trigrammi la cui transcodifica risulta più complessa e che, di conseguenza, sono spesso oggetto di errori sistematici (*ce/che, ci/chi, ge/ghe, gi/ghi, sce/sci/scie, gn, gl/gli, mp, mb*) il raddoppiamento, l'iniziale maiuscola, i suoni omofoni ma non omografi come il temutissimo "suono trasformista" (*qu/cu/cqu/ccu/qqu*).

Il titolo della raccolta non è casuale: il *-mia* finale in *Ortogramia* evidenzia che il bambino non solo può fare sue le regole ortografiche acquisendole, ma anche personalizzare il proprio materiale con apporti tratti dalla sua esperienza. Una raccolta di materiali con una sola finalità: far amare ai bambini la tanto temuta ortografia e semplificare ai docenti l'impegnativo compito di insegnarla.

Ogni difficoltà ortografica è stata presentata, affrontata ed esercitata con attività didattiche differenti ma coordinate fra loro che hanno permesso di rispondere meglio alle esigenze di ogni studente, nel rispetto delle sue caratteristiche di apprendimento. In questo modo, ciascun alunno si è sentito più capace, maggiormente coinvolto ed è diventato protagonista del proprio percorso di apprendimento dell'ortografia, perché, come scrive Daniel Pennac (2008: 107),

Ogni studente suona il suo strumento, non c'è niente da fare. La cosa difficile è conoscere bene i nostri musicisti e trovare l'armonia. Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un'orchestra che prova la stessa sinfonia. [...] Siccome il piacere dell'armonia li fa progredire tutti, alla fine anche il piccolo triangolo conoscerà la musica, forse non in maniera brillante come il primo violino, ma conoscerà la stessa musica.

3.2 La raccolta dei materiali

Per praticità i materiali sono stati suddivisi per sezioni anche se ai bambini sono stati presentati in maniera organica, incentrati sulla norma ortografica da affrontare.

Le *Regole in rima* riassumono le norme ortografiche in brevi e simpatiche filastrocche. Fabio Caon (2018) nei suoi studi ha evidenziato le potenzialità della canzone come mezzo per l'apprendimento della lingua in ragazzi e adulti in quanto favorisce la memorizzazione e il piacere. In analogia, abbiamo proposto ai nostri alunni delle filastrocche. Questa modalità, più semplice, breve e familiare rispetto alla canzone, ha attivato infatti l'interesse dei bambini e ha dato loro la possibilità di ripetere più volte in maniera divertente

la regola individualmente o in coro insieme ai compagni di classe ogni volta che sia stato necessario richiamarla alla mente. Le *Regole in rima* si trovavano anche appese in classe sotto forma di cartello che gli alunni stessi hanno rielaborato e realizzato per averle sempre a disposizione (fig. 1).

I *Racconti* sono brevi e semplici storie ricchissime di parole che contengono la norma ortografica a cui sono abbinati. In alcune abbiamo narrato semplici esperienze di vita tipiche dei bambini (per esempio il gioco nelle pozzanghere, oppure la cena con il detestato minestrone di verdure), in cui loro hanno potuto immedesimarsi; in altri abbiamo fatto riferimento al mondo magico del bosco che da sempre cattura la fantasia infantile con i suoi simpatici animaletti e le sue creature immaginarie (fig. 2).

Le *Regole in rima* e i *Racconti* si rivolgono in particolare ai bambini che privilegiano lo stile di apprendimento uditivo ma favoriscono un clima più sereno ed allegro per tutta la classe.

Gli allievi con uno stile di apprendimento visivo sono motivati dall'utilizzo delle *parole-simbolo*. Tutte le norme sono state infatti abbinata a una *parola-simbolo* che viene ripresa nelle diverse sezioni, per esempio il digramma *gn* ha una regola in rima e un racconto sullo gnomo, e in particolare sul suo cappello, perché negli esercizi il digramma ha come simbolo proprio il cappellino dello gnomo (fig. 3). In questa parte abbiamo voluto accompagnare e potenziare l'integrazione visivo-uditiva dei bambini, ritenuta fondamentale anche da Cornoldi, Molin e Poli (2011) per l'acquisizione delle regole ortografiche. Gli alunni sono stati guidati e allenati ad associare un simbolo grafico (come il cappellino o la goccia) al relativo gruppo ortografico complesso (*gn*, *cqu*) e al suo equivalente fonemico. Questo ha favorito la memorizzazione della norma da parte di tutti.

I bambini che amano fare, ritagliare, disegnare, con uno stile di apprendimento cinestetico, trovano attività stimolanti nei *Giochi con forbici, colla e matite* e nei *Giochi di movimento*. Il corpo ha funzioni cognitive preponderanti, come afferma Francesco Sabatini (s.d.):

parlando di cervello, non possiamo dimenticare l'esteso e intenso rapporto che esso intrattiene con l'uso delle mani, che, insieme con gli occhi, sono fin dall'origine i nostri organi coinvolti direttamente nelle operazioni di lettura e scrittura



Figura 1: Esempio di *Regola in rima*

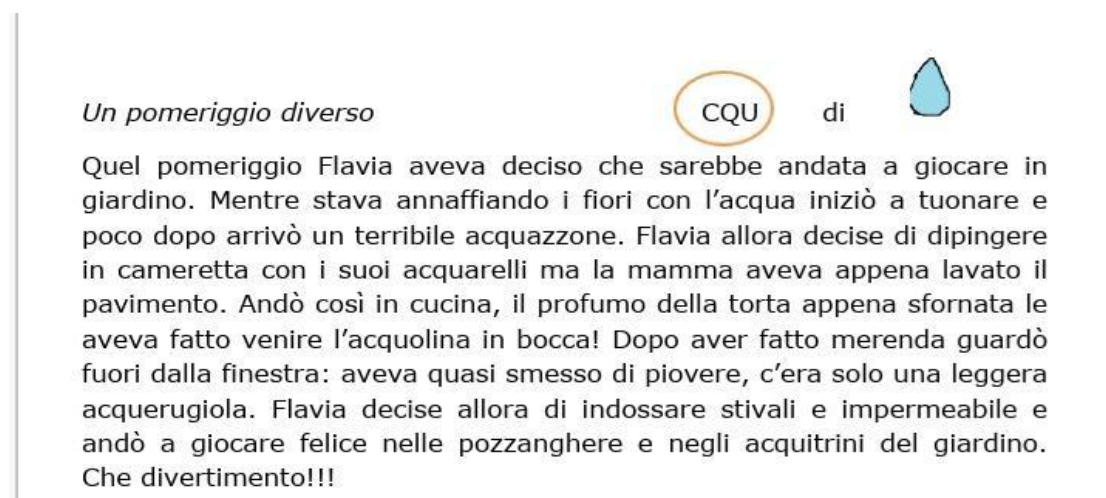



Figura 2: Esempio di *Racconto*

IL SUONO  COME 

 ECCO ALCUNE PAROLE CHE CONTENGONO IL SUONO GN.
LEGGILE, POI EVIDENZIA IL SUONO GN CON IL CAPPELLINO DELLO
GNOMO...COSÌ 

CIGNO PIGNA RAGNO PRUGNA
LEGNA CICOGNA LASAGNE
CASTAGNA MONTAGNA REGNO

Figura 3: Esempio di esercizio con l'utilizzo della parola-simbolo

I *Giochi con forbici, colla e matite* propongono attività manuali. I bambini hanno ritagliato e incollato disegni nei calderoni delle pozioni magiche delle streghe oppure dentro al cappello dei maghi, secondo che contenessero il suono *ghe* oppure *ghi*, e hanno disegnato e hanno completato cornicette riferite alle parole-simbolo delle varie regole (fig. 4). I *Giochi di movimento* propongono attività motorie da fare tutti insieme all'aperto o in palestra. Gli alunni si sono divertiti a prendere i cartelli delle parole contenenti *cu* e inserirli nella scatola giusta, hanno corso allegramente per posizionarsi sul gruppo consonantico corretto consolidando gli apprendimenti acquisiti a tavolino (fig. 5).

Gli *Esercizi di penna*, dal completamento di frasi con le parole *ad hoc*, ai cruciverba, agli indovinelli, propongono attività di esercizio delle nozioni apprese ma sempre con un approccio giocoso, stimolando il *problem solving* e attivando nei bambini la voglia di fare. Poiché «il livello che il bambino raggiunge nella soluzione dei problemi non da solo, ma in collaborazione, determina l'*area di sviluppo prossimo*» (Vygotskij 1990: 269), in taluni esercizi viene proposta la collaborazione tra compagni. Sono lavori a coppie o in piccolo gruppo con una duplice ricaduta positiva: l'alunno meno competente è guidato con spiegazioni semplici all'acquisizione della regola da parte di un pari più competente, quest'ultimo altresì, dovendo spiegare, motivare, esemplificare, può conquistare maggiore consapevolezza del proprio pensiero.



RITAGLIAMO!

INSERISCI NEL PENTOLONE DELLE STREGHE LE PAROLE CHE CONTENGONO IL SUONO **GHE**, INCOLLA NEL CAPPELLO DEI MAGHI LE PAROLE CHE CONTENGONO IL SUONO **GHI**.

GHIRLANDA	MARGINE	SEGHE	ANGELO	GIRANDOLA
PAGELLA	AGHI	GIRASOLE	MUGHETTO	FAGIOLI
ALGHE	GHIACCIOLO	GENIO	SPAGHETTI	GIGANTE
DRAGHI	PAGINA	VIGILE	LAGHI	STRINGHE



Figura 4: Esempio di *Gioco con forbici, colla e matite*

GIOCO SU QU-CU

In classe preparare molti (almeno 15) cartelloni con i disegni delle parole più conosciute e riconoscibili dai bambini che potranno proporre e disegnare loro stessi contenenti QU e CU (es. quaderno, curva, cuccia, quattro, quadro ecc.). Realizzare un cartellone con una grande scritta QU e uno con CU.

In classe, in palestra o in giardino suddividere la classe in due squadre disporre i cartelloni con QU e CU in angoli opposti dello spazio. L'insegnante pesca a caso i disegni raffiguranti le parole e due bambini appartenenti alle squadre rivali dovranno correre e toccare il cartellone Cu o Qu giusto e tornare al punto di partenza. Fa punto chi tocca il cartellone giusto e ritorna per primo. Vince la squadra che realizza più punti.

Figura 5: Esempio di Gioco di movimento

👉 NELLE FRASI E' STATA OSCURATA UNA PAROLA...SCRIVILA TUI!

1. AL MATTINO LA  SUONA MA CLAUDIO NON VUOLE SCENDERE DAL LETTO.

2. IN SPIAGGIA RACCOLGO MOLTE  DI FORME DIVERSE.

3. PER FARE GINNASTICA USO I PANTALONCINI E LA  CON LE MANICHE CORTE.

4. AL CINEMA HO VISTO UN FILM SUGLI  CHE VIVONO SU UN PIANETA LONTANO.

5. PER RENDERE SOFFICE LA CIAMBELLA DEVI USARE IL .

6. IO PROVENGO DAL MAROCCO MA VIVO QUI IN  DA TANTI ANNI.

7. METTI SUL TAVOLO LA , I BICCHIERI E LE STOVIGLIE: E' PRONTO IL PRANZO!

8. IL  SGUAINÒ LA SPADA E SI LANCIÒ ALL'ATTACCO CON IL SUO CAVALLO.

9. AGGIUNGI IL SALE ALLA  E METTILA IN TAVOLA.

Figura 6: Esempio di Gioco di penna

Certamente è possibile verificare la competenza ortografica all'interno di qualsiasi prodotto di scrittura. Nel nostro percorso abbiamo proposto però i cari vecchi dettati poiché, concordando con Cesare Cornoldi (s.d.), quando si tratta di ortografia

appare più opportuno valutarla per se stessa e non quando il bambino è impegnato nel produrre un elaborato originale o nello scrivere più velocemente possibile.

I nostri dettati sono strutturati con una crescente complessità consentendo all'alunno di concentrarsi sulla corretta ortografia delle parole. Inizialmente sono frasi brevi, composte da semplici termini, e mirano a verificare l'acquisizione di una singola regola ortografica; via via si fanno più lunghi e complessi fino a essere dei piccoli racconti contenenti difficoltà ortografiche multiple (fig. 7).

Dettato con difficoltà multipla (qu, cu, ~~cqu~~, scie)

“Un cuoco pasticciona”

Volendo cucinare una pastasciutta squisita, un cuoco incosciente combinò un grande guaio.

Mentre mescolava nella padella con un lungo cucchiaino di legno il sugo di pesce, il cuoco scivolò su una macchia di olio e rovesciò nell'acqua bollente il suo cappello e gli occhiali.

Il suo collega si avvicinò incuriosito ed esclamò: «Sembra un esperimento scientifico!»

Figura 7: Esempio di dettato

4. Conclusioni: “Musica, maestra!”

Questa è la presentazione in breve della raccolta dei materiali ideati e sperimentati con le nostre classi.

Riprendendo la metafora di Pennac citata, le varie parti del percorso *Ortogramia* sono i diversi spartiti che possono aiutare ogni singolo strumento dell'orchestra a suonare al meglio. Tutte queste sinfonie insieme non potranno che originare una gioiosa armonia!

Riferimenti bibliografici

Bruner, Jerome (1973), *Beyond the Information Given*, New York, Norton and Company (trad. it. *Id.*, *Psicologia della conoscenza*, Roma, Armando, 1976).

Caon, Fabio – Spaliviero, Camilla (2018), *Canzone e didattica della letteratura italiana a stranieri*, in Diadori, Coveri 2018, pp. 155-167

Cignetti, Luca – Demartini, Silvia (2016), *L'ortografia*, Roma, Carocci.

Cornoldi, Cesare – Molin, Adriana – Poli, Silvana (2011), *Allenare... l'integrazione visivo-uditiva. Quaderno per l'allievo*, Firenze, Giunti.

- Cornoldi, Cesare (s.d.), *Le difficoltà di apprendimento*, https://www.aidai-associazione.com/wp-content/uploads/2019/03/Cornoldi-Le_difficolta_di_apprendimento (ultima consultazione: 25.02.2021).
- Cornoldi, Cesare – De Beni, Rossana - Gruppo MT (2013), *Imparare a studiare 2. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Trento, Erickson.
- De Santis, Cristiana (s.d.), *Errori di ieri e di oggi*, <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/idee-per-insegnare/errori-ieri-oggi.html> (ultima consultazione: 25-02-2021).
- Diadori, Pierangela – Coveri, Lorenzo (a cura di) (2018), *L'italiano lungo le vie della musica: la canzone*, Firenze, Cesati.
- Gardner, Howard (1983), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano Feltrinelli.
- Le Doux, Joseph J. (2003), *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Milano, Dalai Editore.
- Lo Duca, Maria G. (s.d.), *Torniamo a parlare di ortografia*, <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/idee-per-insegnare/-torniamo-parlare-ortografia.html> (ultima consultazione: 25.02.2021).
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e della scuola del primo ciclo*, D.M. 16 novembre 2012 n. 254 http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/-Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf (ultima consultazione: 23.02.2021).
- Pennac, Daniel (2008), *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli.
- Piaget, Jean – Inhelder, Bärbel (2001), *La psicologia del bambino*, Torino, Einaudi.
- Rodari, Gianni (2011), *Il libro degli errori*, Torino, Einaudi Ragazzi.
- Sabatini, Francesco (s.d.), *Siamo sempre sull'onda di quell'invenzione*, <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/approfondimenti-disciplinari/siamo-sempre-onda-invenzione.html> (ultima consultazione: 25.02.2021).
- Sternberg, Robert J. – Spear-Swerling, Louise (1997), *Le tre intelligenze*, Trento, Erickson.
- Vygotskij, Lev Semënovič (1983), *Il gioco e la sua funzione nello sviluppo psichico del bambino*, in *Id., Antologia di scritti*, a cura di Luciano Mecacci, Bologna, il Mulino.
- Vygotskij, Lev Semënovič (1990), *Pensiero e linguaggio*, a cura di Luciano Mecacci, Bari, Laterza
-

Scrittura collaborativa e tecnologie nella scuola secondaria di primo grado: sperimentazioni didattiche sul processo redazionale

FEDERICA RINALDI

Collaborative writing and technologies in lower secondary school: experimental didactics focused on text editing

This paper exemplifies the exploitation of a digital writing workshop in a lower secondary school. The research originates from a personal experience, gained during the school year 2018-2019, and aims to propose frequent and typologically diversified writing activities that enable students to work individually, as well as collectively and collaboratively, by using digital technologies, with the aim of enhancing not only their linguistic and didactic skills, but also their social and relational skills.

Il contributo illustra l'impiego del Laboratorio di scrittura digitale nella scuola secondaria di primo grado. A partire da un'esperienza diretta svolta nell'anno scolastico 2018-2019, l'oggetto della ricerca riguarda la proposta di attività di scrittura frequenti e tipologicamente diversificate che permettano agli studenti di lavorare in maniera individuale, collettiva e collaborativa, anche attraverso l'uso del digitale, con lo scopo di sviluppare non solo competenze linguistiche e didattiche, ma anche sociali e relazionali.

FEDERICA RINALDI (federica.rinaldi8@studio.unibo.it) è docente di Italiano, storia e geografia nella scuola secondaria di primo grado; nel 2020 le è stato attribuito il Premio "Francisco J. Formisano" per tesi di laurea sulla scrittura creativa per la sua tesi di laurea magistrale *Scrittura collaborativa e tecnologie nella scuola secondaria di primo grado: sperimentazioni didattiche sul processo redazionale*.

1. Introduzione

La scuola è lo specchio della società: ne riflette principi, cambiamenti, strumenti. A condizione che mantenga il passo. Accade spesso che l'istituzione scolastica proponga modelli che non trovano poi riscontro nelle pratiche sociali, creando l'illusione che il successo nel "mondo reale" si possa acquisire alla stessa maniera di quanto avviene in aula. Faticando a evolvere e a mettere in discussione tradizioni radicate, essa rischia di trasformarsi in «un'isola in cui i ragazzi si trovano avulsi e scollegati dalla realtà circostante senza apprendere pienamente a esprimere i loro potenziali» (Bonetti 2014: 244). Per continuare a essere luogo di informazione ma, soprattutto, di formazione, la scuola deve essere pronta ad accogliere il cambiamento, ad aprirsi verso il nuovo, ad ascoltare la voce di chi ne è fruitore e protagonista, anche ripensando strategie e modelli educativi alla luce delle esigenze degli adolescenti del 2020. "Nuovo" non significa necessariamente "digitale" e "digitale" non va di pari passo con "progresso", ma, certamente, le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (d'ora in poi TIC) possono rivelarsi alleate preziose nel processo di focalizzazione sullo studente e sul gruppo classe, prima ancora che sulla conoscenza. Sulla base di queste considerazioni, negli ultimi anni sono emersi approcci innovativi che hanno cercato di scuotere la didattica, ponendosi dalla parte dello studente e ampliando il concetto di istruzione. Dal desiderio di osservare più da vicino uno scenario rinnovato, che considera l'apprendimento come un processo dinamico e relazionale di costruzione di significati, nasce la mia tesi di laurea magistrale. Questo articolo vuole raccontare l'esperienza di tirocinio sulla quale si sono basati i miei studi e le considerazioni che ne sono conseguite, al fine di condurre il lettore all'interno di una concreta realtà scolastica bolognese¹.

2. Evoluzione dell'approccio didattico: dal trasmissivo al costruttivista

2.1. Nuova alfabetizzazione e nuove competenze: "un quadro di riferimento europeo" e le Indicazioni nazionali

Nonostante le numerose trasformazioni che si sono via via succedute e che hanno portato a un modo sicuramente più dinamico di insegnare, sono ancora troppi i docenti che rimangono ancorati a un'educazione linguistica ormai superata: la lingua viene vista come qualcosa di scollegato dalla quotidianità;

¹ L'articolo si basa su un'esperienza di tirocinio della durata di sei mesi, svoltasi nella Scuola secondaria di primo grado "Carlo Pepoli", con la collaborazione di Gabriele Benassi, docente di italiano, storia e geografia e delle classi 1D e 2D (anno scolastico 2017/2018).

il tema rimane l'unica forma di scrittura esercitata, peraltro quasi sempre in maniera sporadica; i manuali, un coagulo di regole, modelli ed esercizi, continuano ad avere un peso eccessivo. Eppure, le richieste di rinnovamento giungono da più fronti. Il Parlamento Europeo e il Ministero dell'Istruzione hanno redatto, rispettivamente nel 2006 e nel 2012, due documenti importanti per la scuola del presente: le *Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio* (UE 2006: 10-18) e le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR 2013). Entrambi i testi, aggiornati nel 2018 (UE 2019; MIUR 2018) a fronte dei risultati delle indagini internazionali, mettono in evidenza che una trasformazione dell'offerta formativa è ormai indifferibile.

Un ruolo profondamente significativo all'interno della *Raccomandazione*, in ambedue le versioni, è certamente ricoperto dall'allegato *Competenze chiave per l'apprendimento permanente – Un quadro di riferimento europeo* (UE 2018: 7-13), nel quale vengono definite le competenze considerate necessarie per una formazione a tutto tondo dei cittadini. L'auspicata innovazione cui si accennava più sopra si rileva in particolar modo all'interno di due delle otto competenze individuate: la *competenza digitale*, che «presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società» (UE 2018: 9) e la *competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare*, cioè «la capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera» (UE 2018: 10). Entro questo scenario, alla scuola viene riconosciuto un ruolo di guida nell'accompagnare gli studenti verso la formazione di un'identità consapevole e aperta, attraverso percorsi individualizzati che possano valorizzare le peculiarità di ciascuno.

Il Quadro delle competenze chiave è il punto di partenza di un documento altrettanto fondamentale per l'aggiornamento che si sta cercando di promuovere all'interno della scuola italiana: le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR 2013). Compiendo definitivamente un salto in lungo rispetto all'approccio didattico messo in campo fino a questo momento, il testo pone al centro dell'azione educativa la persona che apprende, con le sue particolari architetture conoscitive e sottolinea l'importanza del *pensiero computazionale*, cioè quel «processo mentale che consente di risolvere problemi di varia natura seguendo metodi e strumenti specifici e pianificando una strategia» (MIUR 2018: 13). Sviluppare un ragionamento per prova ed errore, pianificare, sperimentare, verificare, correggere: sono temi piuttosto nuovi per la scuola e consentono l'evolversi di competenze sia disciplinari che trasversali.

2.2. Intelligenze multiple e apprendimento cooperativo

Elemento fondamentale e fondante di questo nuovo approccio didattico è l'interazione tra pari. Howard Gardner, psicologo e docente statunitense, nella sua Teoria delle intelligenze multiple, ha postulato che tutti gli esseri umani possiedano almeno nove forme di "rappresentazione mentale", cioè nove diversi tipi di intelligenza². Gli insegnanti dovrebbero utilizzare una varietà di strategie didattiche per coinvolgere, di volta in volta, tutte le intelligenze possibili e favorire lavori cooperativi nei quali queste si potenzino a vicenda attraverso lo scambio sociale e la comunicazione interpersonale. L'apprendimento è visto non più come un'attività personale, ma come il risultato di un'azione collettiva di interpretazione della realtà. Fino ad ora la scuola italiana ha adottato un modello teso a far risaltare prevalentemente le forme di intelligenza linguistica e logico-matematica. In questo modo vengono valorizzati solamente gli alunni maggiormente dotati di abilità linguistiche e di ragionamento logico, a discapito di coloro che possiedono forme di intelligenza diverse, ma altrettanto importanti. Il *cooperative learning*, al contrario, permette di valorizzare tutte le potenzialità, poiché ogni alunno può trovare, all'interno del gruppo, il ruolo che maggiormente gli si addice, il compito nel quale è più capace, creando una situazione in cui si apprende, si ragiona e si pensa insieme per raggiungere un obiettivo sia individuale che frutto di un'azione collettiva. Se guidato dal docente, che deve conoscere e fornire le variabili alla base della situazione comunicativa, questo processo di "pensiero-discorso" che viene a crearsi all'interno del confronto tra pari, facilita l'apprendimento di nozioni, nonché lo sviluppo di capacità linguistiche, a beneficio anche di entusiasmo e motivazione³.

2.3. Il digitale che aiuta

L'uso delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) può favorire una didattica che poggi su questi presupposti. Senza demonizzarle né osannarle, la scuola deve prendere coscienza del fatto che le tecnologie permeano il mondo odierno e che occorre, dunque, rinnovare i riferimenti concettuali. Se precedute e supportate da un valido modello educativo, esse possono aiutare a soddisfare l'esigenza degli alunni di essere costruttori e non solo consumatori.

² Per approfondimenti sulla Teoria delle intelligenze multiple si rimanda, tra gli altri, a Gardner 1987, 1994.

³ Negli ultimi anni numerosi studi si sono soffermati sul concetto di cooperazione e sul rapporto tra quest'ultima e la scuola. Si segnalano in particolare Guerra 2010 e Castellani 2010.

Da uno studio svolto da Matteo Viale (2018: 9-21) emerge che le TIC impattano su tre variabili messe in gioco durante l'apprendimento: motivazione, organizzazione del compito e abilità linguistiche. Dando per assodato l'incremento motivazionale prodotto dall'utilizzo di strumenti e ambienti digitali, la condizione ideale si realizza quando le TIC influenzano sia l'organizzazione del compito che le abilità linguistiche messe in gioco. È soprattutto la scrittura collaborativa simultanea a permettere la realizzazione di questo scenario. Ed è qui che si colloca il Laboratorio di scrittura digitale, che il professor Gabriele Benassi, mio tutor di tirocinio, porta avanti da diversi anni e che ha caratterizzato la programmazione scolastica anche delle due classi che ho seguito durante l'esperienza alla scuola "Carlo Pepoli"⁴.

3. Il Laboratorio di scrittura digitale

In entrambe le classi la scrittura ha occupato una posizione di primo piano all'interno del programma annuale. Come tutte le abilità, essa prevede l'allenamento come sua base essenziale: non la si può migliorare solo venendo a conoscenza dei principali ingredienti che la costituiscono, occorre svolgere continue esercitazioni relative alle diverse fasi coinvolte nel processo di elaborazione di un testo scritto. Fondamentale per la creazione di questa "palestra" è stato il Laboratorio di scrittura digitale⁵, introdotto fin dai primi mesi con cadenza settimanale o bisettimanale, a seconda del tempo a disposizione e degli impegni. Grazie a esso i ragazzi hanno affrontato ogni tipo di testo, *fictional* e *non fictional*, imparando a riconoscerne le caratteristiche e quindi a riprodurle in maniera personale. Il Laboratorio si è sempre sviluppato su Google Drive, una delle web app presenti all'interno della Google Suite for Edu, la piattaforma digitale per le scuole messa a disposizione da Google⁶. Grazie alle possibilità offerte da questo applicativo, gli studenti hanno potuto lavorare contemporaneamente su un unico file o condividere i testi in una cartella comune, diventando al tempo stesso scrittori e lettori e creando un ambiente classe che si è fatto, innanzitutto, comunità. Tale approccio ha contribuito a enfatizzare la dimensione sociale della scrittura, ha permesso di porre l'attenzione sul processo di creazione di ogni testo, prima ancora che sul prodotto e, semplificando la messa in atto delle attività cooperative, ha

⁴ Gabriele Benassi ha illustrato in numerosi articoli l'importanza del "praticare" la lingua per conoscerla a fondo e il contributo che il digitale porta a questo tipo di attività. Si veda, a titolo esemplificativo, Benassi, 2017.

⁵ L'accezione "Laboratorio", con la lettera maiuscola, indica sempre lo specifico "Laboratorio di scrittura digitale" avviato dal professor Benassi in 1D e 2D.

⁶ La pagina Google ufficiale spiega nel dettaglio le potenzialità della Suite Educational, illustrandone le modalità di attivazione www.gsuiteforeducation.it. Il video *Google for Education 101* sintetizza in maniera alquanto efficace le caratteristiche della piattaforma. <https://www.youtube.com/watch?v=uXFU10KclKA> (ultima consultazione: 30.03.2021).

consentito una collaborazione *peer to peer* che si è rivelata utile anche in ottica di aiuto e integrazione per gli studenti non madrelingua. In questo clima di generale partecipazione, i singoli sono cresciuti e hanno sviluppato le proprie abilità di scrittura soprattutto grazie al confronto con gli altri, contribuendo al tempo stesso alla formazione dei compagni, in uno scambio continuo. Sono stati due i cambiamenti più evidenti rispetto a una didattica della scrittura tradizionale: l'allargamento dello spazio e del tempo scuola e la maggiore dinamicità del processo di revisione.

Grazie all'utilizzo del *cloud* il tempo dedicato all'apprendimento si è allargato, estendendo la classe a qualunque luogo dotato di connessione. I ragazzi hanno sempre potuto cambiare, rivedere e correggere i testi in qualsiasi momento: molte volte hanno iniziato il compito durante l'ora di italiano per poi rivederlo a casa e completarlo durante la sessione di Laboratorio successiva. In questo modo essi hanno imparato a ragionare su quello che avevano scritto e a rileggere e a riflettere sulle frasi, evitando l'impulsività tipica degli scrittori in erba, che produce una fiammata iniziale, ma si esaurisce nel giro di un paio di periodi. L'insegnante ha monitorato i processi di creazione anche da lontano. Con l'opzione "Vedi la cronologia delle versioni" infatti, è possibile ritrovare tutti i cambiamenti e tutte le modifiche, con giorno, orario e persona che le ha effettuate (fig. 1).

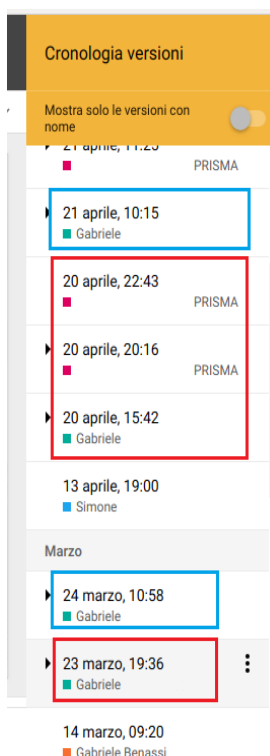


Figura 1: Cronologia delle versioni di un lavoro cooperativo. In blu gli interventi effettuati in classe, in rosso quelli eseguiti a casa

Il secondo aspetto si colloca all'interno della fase di revisione: nel Laboratorio di scrittura digitale il fruitore del prodotto non è stato più il solo docente, ma l'intera classe. Grazie all'opzione "Inserisci commento" prevista da Drive, chiunque ha potuto evidenziare una o più parole del testo e inserire uno stimolo o un consiglio (figg. 2 e 3). Ovviamente le redini di tutto il processo sono sempre rimaste in mano all'insegnante, che ha supervisionato il lavoro dei ragazzi intervenendo al bisogno, per riportarli nella giusta direzione, ma

aumentare il pubblico dei lettori [...], scrivere con continuità e con varietà senza la premura del voto, rendere i testi migliorabili non attraverso correzioni ma solo attraverso i suggerimenti sono gli ingredienti principali per creare un ambiente di scrittura in cui sviluppare competenze specifiche ma anche relazionali e digitali [e in cui abituare] gli alunni a un approccio più riflessivo e problematico dell'attività di scrittore, uno degli aspetti più critici, insieme alla revisione, della didattica della scrittura (Benassi 2018: 46).

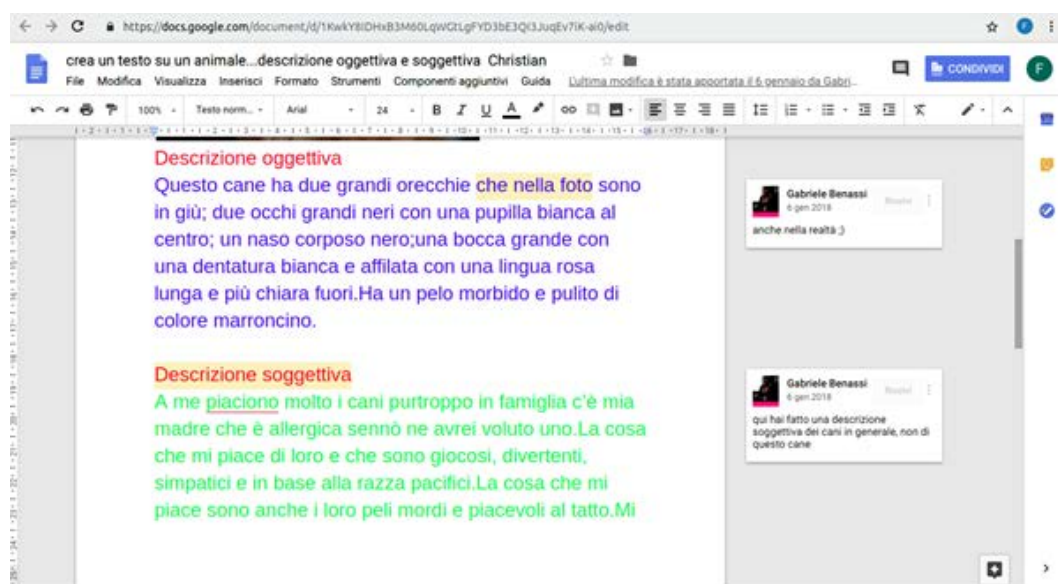


Figura 2: Suggerimenti dell'insegnante al testo di un alunno

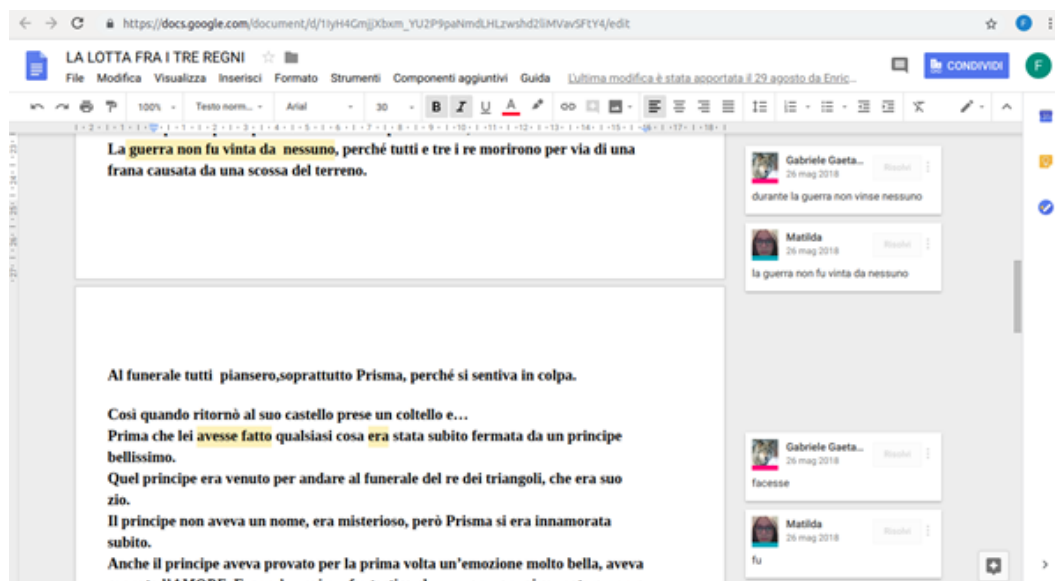


Figura 3: Commenti di Gabriele e Matilda al testo di alcuni compagni di classe

Come ha evidenziato, tra gli altri, Luciano Mariani (2012: 14-16) in uno studio che pone i compiti di apprendimento in relazione diretta con la motivazione, una proposta quale quella del Laboratorio permette di portare in classe compiti:

- rilevanti, cioè che “aggancino” i ragazzi tramite un collegamento evidente con i loro bisogni, con i loro interessi e con le loro esperienze precedenti, travalicando i confini della scuola per riportarne i risultati nel mondo reale;
- coinvolgenti, cioè che stimolino l’attenzione grazie a elementi di novità, curiosità e sorpresa, responsabilizzando i ragazzi e coinvolgendoli attivamente;
- vari, cioè che prevedano modalità di lavoro differenti: a piccoli o grandi gruppi, ma anche a coppie, a classe intera o singolarmente;
- equilibrati, cioè che bilancino elementi di facilitazione ed elementi collocati oltre la *comfort zone*, per «operare una sintesi delicata [...] tra sfida e sostegno, tra il troppo facile e il troppo difficile»;
- metacognitivi, cioè che aiutino i ragazzi a prendere coscienza delle proprie tecniche di esecuzione e delle proprie capacità;
- che includano *feedback*, sia dell’insegnante che dei compagni: un ritorno «informativo-formativo» «sistematico, basato su criteri esplicitati e focalizzato sul compito e su obiettivi di padronanza».

Tutto questo influisce enormemente sulla motivazione, che non è una condizione sufficiente, ma sicuramente è essenziale perché avvenga qualsiasi

tipo di apprendimento. Sviluppando i fattori della motivazione estrinseca⁷, infatti, aumenta anche la motivazione intrinseca⁸, in un *continuum* direttamente legato allo sviluppo della percezione di sé in termini di competenza, o autoefficacia, di autostima e di autonomia.

3.1. Cronologia di un Laboratorio di scrittura digitale

All'interno del Laboratorio di scrittura digitale ogni compito assegnato ha cercato di mettere in luce prima e rafforzare poi le tre fasi fondanti il processo di scrittura (pre-scrittura, stesura e revisione) e, allo stesso tempo, ha mirato a mettere in atto una ricerca e una manipolazione delle conoscenze, sia nei lavori individuali che in quelli collettivi. In questi ultimi ciascuno ha dovuto non solo cimentarsi con l'elaborazione di una possibile soluzione ai problemi proposti, ma soprattutto porsi a servizio del gruppo: la classe è diventata, nell'arco dei mesi, una vera e propria comunità di ricerca all'interno della quale ogni attore ha compreso di doversi mettere in gioco attivamente, non per ottenere una buona prestazione personale, ma per costruire una conoscenza utile all'intero, una conoscenza collaborativa. Dal momento che il percorso è stato graduale, se ne presentano qui le tappe, ordinate cronologicamente: dalla scrittura creativa e individuale a quella collaborativa, dalla scrittura collettiva⁹ alle attività autentiche, il punto più alto di tutto il laboratorio. Ovviamente non sempre il cammino è stato così lineare e, in alcuni casi, le tipologie si sono intrecciate, fuse, richiamate tra loro.

3.1.1. Attività di scrittura individuale

Inizialmente i compiti proposti all'interno del Laboratorio si sono focalizzati sulla scrittura creativa e individuale, più familiare ai ragazzi in quanto frequentata, in linea di massima, anche alla scuola primaria. Questo ha permesso loro di prendere confidenza con il tipo di lavoro proposto e di abituarsi gradualmente a un ambiente di apprendimento diverso. Durante le prime sessioni il momento della pre-scrittura risultava abbastanza caotico. La

⁷ La motivazione estrinseca è legata alla conquista di qualche riconoscimento esterno, «di natura materiale (case, gioielli, soldi e qualunque bene che abbia valore) o immateriale (fama, potere, carriera, ecc.)» o all'evitare circostanze negative (cfr. <https://www.paolaballocco.com/2018/09/27/perche-faccio-cio-che-faccio-la-motivazione/>, ultima consultazione: 30.03.2021).

⁸ La motivazione intrinseca è «associata al piacere di eseguire un'attività indipendentemente dai vantaggi che può procurare o dalle pressioni esterne» (Mariani 2012: 9).

⁹ Per scrittura collettiva si intende, all'interno di questo contributo, una tipologia di scrittura che vede coinvolta l'intera classe in qualità di autore: gli alunni diventano un *unicum* che pianifica, scrive e revisiona insieme (o si focalizza su una di queste fasi, in base all'attività proposta). Queste sessioni laboratoriali si differenziano da quelle previste dai compiti collaborativi, nelle quali i ragazzi lavorano a piccoli gruppi.

maggior parte degli alunni non era abituata a pianificare; nessuno utilizzava liste, grafici e scalette o si poneva domande che lo aiutassero a definire gli elementi essenziali e, quindi, a dare coerenza al lavoro. L'assenza di organizzazione mentale si rispecchiava in disordine testuale: scelte errate di registro linguistico, confusione nella presentazione dei concetti, difficoltà nell'uso dei tempi verbali. Tante volte le idee c'erano, nella testa dei ragazzi, ed erano idee ottime! Ma non riuscivano a trasformarsi in uno scritto altrettanto efficace. Queste incongruenze venivano accentuate dalla tendenza diffusa a non rileggere il testo durante la stesura. La conseguenza naturale di una fase ideativa di questo tipo era una scrittura molto impulsiva, spontanea, priva di un efficace ragionamento alle spalle e di una revisione specifica. Si può dire che i ragazzi "buttassero giù" i propri pensieri di getto, quasi seguendo un interno flusso di coscienza, dicendo tutto ciò che veniva loro in mente intorno all'argomento indicato dalla consegna, senza preoccuparsi eccessivamente della forma. Ne derivavano errori grammaticali, lessico ripetitivo, uso improprio della punteggiatura. Inoltre, tanti di loro scrivevano "per azioni", riferendo di come i personaggi agivano o degli eventi che avvenivano nella storia, senza soffermarsi sui particolari, senza descrivere alcun contesto, includendo solo ciò che riguardava strettamente gli avvenimenti. Generalmente la revisione era ignorata. Scrivendo in maniera continuativa, la maggior parte degli studenti è decisamente migliorata. È chiaro che l'insegnante ha sempre ricoperto il ruolo di conducente, di guida, orientando tanto l'intera classe, quanto i singoli alunni, ma la motivazione di ciascuno si è dimostrata un elemento altrettanto imprescindibile. In un primo momento le tecniche generali e specifiche delle diverse fasi o le peculiarità di ciascuna tipologia erano spiegate all'interno di un'intera sessione di Laboratorio o di una parte di essa, a seconda della mole dell'argomento, sia a livello teorico, specialmente attraverso la LIM, che a livello pratico, tramite esempi creati *ad hoc* o estrapolati da testi modello. L'allenamento e la costante messa in pratica delle stesse ha fatto il resto. I ragazzi hanno potenziato soprattutto la fase ideativa, imparando a utilizzare differenti sistemi di pianificazione e a ordinare le idee tenendo ben presenti lo scopo, il destinatario e l'argomento del testo. La scrittura è divenuta, quindi, molto più controllata e, con l'aiuto del digitale, anche la modifica e la correzione sono entrate a far parte del processo mentale messo in atto in risposta a un compito. A titolo esemplificativo, si riporta il testo di Angelo, uno studente cinese arrivato in Italia da poco. Il suo lavoro è la concreta manifestazione di due concetti che costituiscono le fondamenta del Laboratorio. Il primo è che solo scrivendo si può migliorare nella scrittura. Il secondo è che è necessario proporre agli alunni testi di ogni tipologia, *fictional* e *non fictional*, continui e non continui, per stimolare tutte le intelligenze e non solo quella linguistico-verbale, tutte le abilità e non solo quelle coinvolte nella scrittura creativa. La fig. 4 mostra un esercizio svolto da Angelo a inizio anno. L'insegnante aveva chiesto ai ragazzi di inventare un testo che contenesse un

passo dato (evidenziato in azzurro), in coerenza logica, sintattica e lessicale. Il risultato è stato abbastanza sconclusionato, incompleto, pieno di incertezze grammaticali. Più sotto (fig. 5) troviamo invece il testo espositivo realizzato verso metà anno. L'esito è nettamente superiore. Angelo ha continuato a commettere alcuni errori, ma, in un compito nel quale ha potuto muovere da punti di riferimento dati, è risultato molto più padrone della lingua di arrivo e della sua conformazione, riuscendo a esprimersi decisamente meglio.

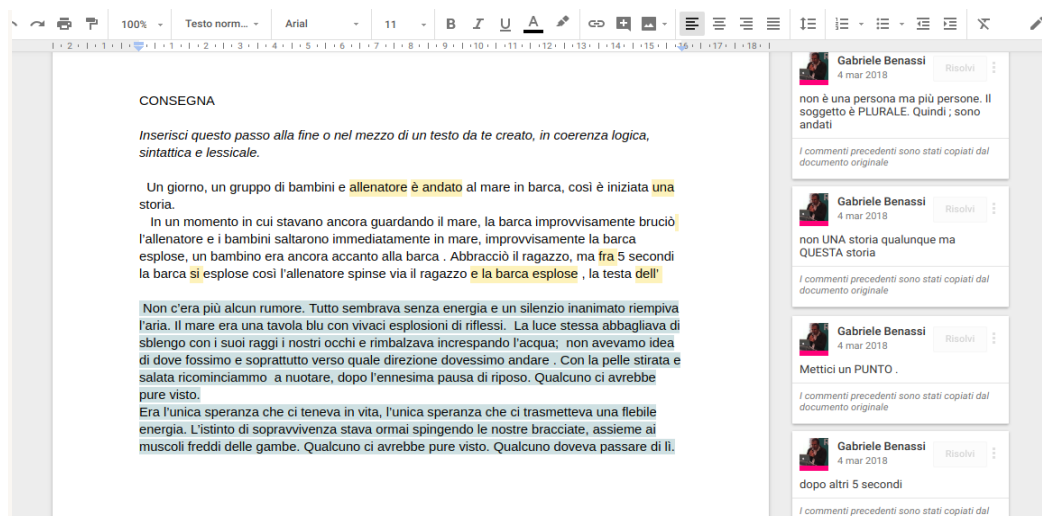


Figura 4: Testo creativo di Angelo

LE DROGHE

Le droghe sono delle sostanze prelevate da piante velenose, che possono uccidere molte persone. [Le droghe possono essere polverini bianchi o dei liquidi trasparenti...] Le droghe possono prendere la vita a una persona in un attimo di tempo senza che lui lo sappia. Ogni anno, muoiono circa 5000 persone che si drogano. Le droghe sono molto rari quindi il prezzo è molto alto e costoso. [Alcune persone si sentono molto male perchè non hanno abbastanza soldi per comprare la droga per drogarsi.]

Esistono 237 tipi di droghe esempio: oppiacei, stimolanti, allucinogeni... Le droghe possono prendersi tutte le felicità delle persone, amici, famiglie, ecc. Le droghe oggi sono vietate de usare ma ci sono ancora molte persone che lo usano per i loro motivi.

LA DROGA NON PUÒ PORTARTI FELICITÀ MA POSSONO PORTARTI SOLO DOLORE.

Figura 5: Testo espositivo di Angelo

3.1.2. Attività di scrittura collaborativa: redigere un testo a piccoli gruppi

Nel momento in cui gli alunni hanno preso confidenza con il nuovo ambiente di apprendimento e hanno fatto proprie le modalità di lavoro, l'insegnante è passato dall'assegnazione di compiti individuali alla proposta di attività cooperative, che, oltre a stimolare i singoli processi cognitivi, permettessero di rafforzare le relazioni all'interno della comunità, di migliorare il clima di classe e di riconoscere il gruppo come strumento di crescita. Il punto di partenza è sempre stato la contrattazione che si crea, per forza di cose, tra i membri del piccolo gruppo: collaborare significa negoziare, sia sulle scelte linguistiche che su quelle contenutistiche, sia nelle fasi di pianificazione e stesura che durante la revisione. Da qui, le sessioni si sono differenziate per argomento, obiettivi, sistema di composizione delle "squadre" ecc. Si è utilizzata questa specifica declinazione del Laboratorio in entrambe le classi, con tempi differenti: in 1D è stata introdotta ad anno inoltrato, per dare tempo tanto agli studenti di sviluppare alcune capacità proprie, quanto al professore di rendersi conto delle competenze e delle dinamiche del gruppo e si è focalizzata su pochi compiti, ma prolungati, poiché ai ragazzi era necessario comprendere come gestire il tempo, come organizzare le sessioni al fine di renderle il più produttive possibile, come equilibrare sincronia e asincronia; in 2D è stata impiegata da subito, principalmente perché occorreva con urgenza creare un gruppo classe e far nascere dei legami: la via più immediata era unire gli alunni, farli lavorare insieme, dare loro l'opportunità di mettersi in gioco, di scoprire le carte, di imparare a fidarsi e ad affidarsi ai compagni, per abituarli a vedere le cose anche dal punto di vista dell'altro.

La consegna di uno dei primi esercizi collaborativi proposti all'interno del Laboratorio concedeva ampia autonomia ai ragazzi, permettendo loro di scegliere entro tre tipologie di testo molto differenti: un articolo di cronaca, un testo regolativo-descrittivo e una chat. Ciò che accomunava le tracce era il fatto che si riferissero a qualche cosa di dato, di già esistente, così che gli alunni, ancora poco abituati a lavorare insieme, non dovessero pensare eccessivamente al contenuto, per concentrarsi piuttosto sulla forma e sulle caratteristiche di ciascun genere, aspetti più semplici da "negoziare". Tale libertà di scelta, così come la varietà delle proposte, nasce anche dal fatto che la composizione dei gruppi di lavoro è stata decisa dal docente. Le scelte effettuate hanno evidenziato in modo chiaro la maggiore o minore confidenza presente tra i componenti delle coppie e dei trii: essendo all'inizio dell'anno scolastico, così come del Laboratorio, e non ancora avvezzi a simili progetti, moltissimi hanno privilegiato il testo regolativo, più impersonale e schematico; qualcuno si è cimentato con la chat, rileggendo la disperazione di Didone per l'abbandono di Enea attraverso la lente di un mezzo di comunicazione contemporaneo; un solo gruppo ha realizzato l'articolo di cronaca, partendo dai versi di Ludovico Ariosto sulla follia di Orlando, compito che

necessitava certamente di un amalgama maggiore e di competenze di scrittura più sviluppate. La fig. 6 mostra l'esempio di chat meglio riuscito, scritto da Lucia e Giuseppe. L'esito è stato davvero inaspettato! Giuseppe è un ragazzo abbastanza timido e riservato, che interviene poco durante le lezioni e non si mette mai troppo in mostra. L'intraprendenza di Lucia, alunna, al contrario, molto energica e determinata, lo ha senza dubbio incentivato, permettendogli di far risaltare la sua parte giocosa. Ne è scaturito un ottimo testo, non sempre preciso nella forma e nel contenuto, ma molto divertente ed emotivamente coinvolgente, che gioca con antico e moderno e dimostra una piena comprensione dell'episodio di partenza.

Traccia 3: trasforma in una chat il dialogo fra enea e didone

Chat tra Enea e Didone:

E: Hei❤️

D: Hei...

E: Tutto bene?

D: Ora che te ne andrai no...

E: Didone mi dispiace ma se non Andrò in Italia verrò licenziato...

D: Potresti cambiare lavoro...

E: Mi dispiace un sacco, ma uno stipendio cosi non lo troverei da nessuna parte...😞💔

D: Allora è ufficiale la nostra relazione è finita.

E: Ti prego aspetta! Magari riusciremo a trovare una soluzione💛

D: Ok, ma resta il fatto che mi hai abbandonata da un giorno all'altro...

E: Ma non era mia intenzione...😞

D: E, se partirai rimarrò da sola con i miei amici che mi odiano a causa tua.

E: Potresti sempre partire con me e lasciare Il castello a William e Kate..

D: Sono troppo giovani e ingenui..

Figura 6: Chat scritta da Lucia e Giuseppe

Di seguito si riporta, invece, l'articolo di giornale di Arianna, Aldo e Isaac.

UOMO NUDO SPACCA TUTTO

Una settimana fa un uomo nudo chiamato Orlando, dalla rabbia della fine del suo amore verso Angelica ha spaccato con una spada tutto quello che trovava intorno a se. Egli dopo 2 giorni di ricerca della sua amata giunse nei luoghi dove Angelica e Medoro (il suo amante) sfogavano il loro amore. Ad un certo punto vide il loro nomi incisi su ogni albero e ogni pietra. Il paladino cercava di convincersi che non fosse la sua Angelica ma purtroppo conosceva bene la sua grafia. Con sempre più sospetto raggiunse una grotta dove vide molte frasi scritte da Medoro in arabo. Orlando torna in se credendo che qualcuno stesse infamando Angelica. Si mise in viaggio trovando una casa di un pastore che l'ospitò. Orlando dopo aver raccontato la sua storia al pastore scoppiò in lacrime. Il giorno seguente cavalcò il suo cavallo per raggiungere il bosco dove aveva visto le incisioni. Dalla rabbia si denudò, prese la spada e cominciò a frantumare la roccia su cui Medoro aveva espresso il suo amore per Angelica, poi stremato crollò a terra dormendo per 3 giorni.

Il lavoro presenta tante imprecisioni: i verbi non sono sempre coerenti, la costruzione delle frasi è contorta e, a tratti, impone al lettore la ricostruzione del significato, il linguaggio non è giornalistico. Tuttavia, osservando il punto di partenza dei singoli componenti del gruppo, appare evidente l'impegno che tutti e tre hanno messo in campo. Arianna è preparata dal punto di vista grammaticale, ma meno abile quando si tratta di inventare; Aldo è molto creativo e immagina trame raffinate, ma non sempre è linguisticamente corretto, essendo il greco la sua lingua madre; Isaac, filippino, è molto sveglio e intelligente, ma ha un vocabolario di base abbastanza ristretto, commette tanti errori di accordo e non riesce a differenziare i registri dell'italiano, utilizzando un lessico informale in quasi tutte le situazioni. Il fatto che si siano voluti confrontare con l'esercizio più difficile tra quelli proposti dimostra che, insieme, si sono sentiti più forti, più capaci e hanno scritto al meglio delle loro possibilità.

Uno dei compiti di scrittura affrontati a metà dell'anno scolastico è stato strutturato, invece, nella maniera opposta rispetto all'attività presentata sopra. L'insegnante ha fornito alla classe una sola traccia, ma ha dato la possibilità di scegliere se lavorare individualmente o in gruppo, ponendo un limite di tre al numero dei componenti. La consegna chiedeva di redigere due testi sulle droghe, uno espositivo e uno argomentativo: stesso contenuto sviluppato in due modalità differenti, entrambe incentrate sulla capacità di documentarsi. Ogni gruppo ha lavorato nella propria postazione, reperendo su Internet le informazioni necessarie. Questo perché è giusto imparare a padroneggiare gli strumenti che circondano, oggi, ogni individuo, perché è difficile trovare le fonti giuste e verificarne la validità, specialmente nella rete, dove qualsiasi argomento è attualmente presente e perché è naturale che gli adolescenti possiedano una conoscenza acerba di tante cose e, anche se iniziano a sviluppare opinioni proprie, derivanti principalmente da ciò che assimilano dai discorsi degli adulti con i quali vengono a contatto, il rischio è di metterli a disagio, quando si chieda loro di congetturare sopra questioni poco familiari, senza consentire un'adeguata documentazione. Partire da qualche cosa di dato ha permesso agli studenti di soprassedere al contenuto in favore dell'organizzazione e della forma. In una prima fase di indagine, durante la quale sia i singoli che i gruppi hanno letto e selezionato ciò che hanno ritenuto pertinente alla consegna, è seguita la pianificazione, che ha assunto caratteristiche differenti nei due casi: se lavorare individualmente lascia maggiore autonomia ed esclude qualsiasi forma di contrattazione, elimina, però, anche l'apporto che l'altro può fornire, sia a livello ideativo che strutturale. La difficoltà maggiore nella stesura dei testi espositivi si è dimostrata l'organizzazione: spesso i testi sono risultati eccessivamente schematici, a discapito della scorrevolezza. Diversamente, scrivendo i testi argomentativi i ragazzi hanno evidenziato incertezze nello sviluppo del ragionamento, che ha faticato a risultare solido. Fa in parte eccezione il lavoro

di Marika e Luisa, che, pur contenendo numerosi errori grammaticali, incongruenze verbali e scarti logici, nonché imprecisioni nell'uso della punteggiatura, denota una maggiore riflessione contenutistica e un'accentuazione della posizione sostenuta, che viene affermata con convinzione. Le ragazze si sono affiancate e aiutate in maniera davvero significativa, intervenendo a due mani sul testo. Solitamente, pur essendoci collaborazione e comunione di intenti, è uno solo tra i membri del gruppo ad assumersi l'incarico di scrivere, mentre gli altri sorvegliano la struttura complessiva. Qui, invece, entrambe hanno contribuito alla stesura, correggendosi, revisionando, ripensando le frasi più volte (fig. 7).



Figura 7: La collaborazione tra Marika e Luisa

3.1.3. Attività di scrittura collettiva: la classe lavora insieme

La scrittura collettiva nasce da un capovolgimento: ribaltare la tradizione ultramillenaria che vede la creatività letteraria come un atto prevalentemente solitario e individualistico, quasi meditativo, per andare incontro a un itinerario comunitario e in gran parte "verbale". È una tecnica senza regole fisse, adattabile al contesto nel quale viene applicato. È un metodo "liquido", un vero e proprio esercizio mentale che, partendo da idee spesso parziali e confuse, conduce alla realizzazione di testi compiuti, i quali raggiungono una maturità molto superiore rispetto a quella degli scritti dei singoli autori. Sono state due le principali attività collettive realizzate nell'anno scolastico 2017/2018 dalla 1D e dalla 2D, rispettivamente le "Regole di convivenza per l'intervallo e le relazioni in classe" e "MURI". Se in altre occasioni hanno fatto parte di progetti più ampi, alcuni dei quali saranno illustrati nel paragrafo successivo, nelle due circostanze sopra citate le sessioni collettive sono state

pensate *ad hoc* perché la totalità della classe ragionasse sulle differenti fasi dell'elaborazione di un testo.

In 1D, a distanza di qualche mese dall'inizio dell'anno scolastico e a fronte di alcuni atteggiamenti particolarmente vivaci e di qualche difficoltà relazionale dimostrata dagli alunni, L'insegnante ha proposto alla classe la stesura di un apposito regolamento, al fine di promuovere una convivenza serena e un clima disteso. All'interno di una vera e propria assemblea di classe, i ragazzi hanno iniziato a mettere in comunione le idee e a esplicitare tutto ciò che ritenevano inerente alla consegna, sempre guidati dal docente, che ha introdotto e presieduto la "riunione". Attraverso le sue domande e i ragionamenti tra pari, utilizzando un metodo deduttivo, essi sono riusciti a passare pian piano dal generale al particolare, incanalando le idee in norme specifiche. Ognuna di esse è stata contrattata, nella forma e nel contenuto, dalla totalità della classe ed è stata scritta dal docente sul documento ufficiale solo quando approvata dalla maggioranza. Interiorizzato il meccanismo base ed entusiasti della nuova modalità di lavoro, gli alunni hanno sviscerato tantissimi temi e ne hanno tratto un numero molto alto di proposte, tanto che l'insegnante, che ha sempre mantenuto un certo ordine dando una successione agli interventi, ha dovuto porre loro un freno, inducendoli a concludere il testo, che essi hanno poi sottoscritto apponendovi la propria firma. L'intera l'attività è stata effettuata su Google Drive, proiettando la schermata del computer sulla LIM, così che tutti potessero prendervi parte. Il documento, condiviso nella cartella di classe, è stato infine stampato e appeso nell'aula. Complessivamente la sessione ha sollecitato numerose competenze, sia in ambito didattico che sociale: allo studio delle caratteristiche specifiche del testo regolativo e delle diverse fasi che delineano in generale la produzione scritta, si sono aggiunte le abilità trasversali di condivisione delle idee, di ascolto e di relazione, in un percorso che ha portato alla stesura di un vero e proprio contratto sociale democratico (fig. 8).

Regole di convivenza per l'intervallo e le relazioni in classe

1. Bisogna sempre rispettare gli altri
2. Durante le lezioni si lavora e si collabora
3. Bisogna evitare qualsiasi comportamento o iniziativa che possa dividere la classe
4. Bisogna essere disponibili a dare una mano ai compagni in difficoltà
5. Non bisogna dare i compiti da copiare
6. Bisogna imparare a parlare uno alla volta per alzata di mano perché tutti possano parlare in modo ordinato ed essere ascoltati
7. Bisogna collaborare perché in classe ci sia un clima sereno e tranquillo
8. Bisogna sempre rispettare il docente e dare del lei
9. Non bisogna prendere in giro
10. Non bisogna minacciare nessuno
11. Non bisogna escludere le persone
12. Non bisogna alzare le mani nemmeno per scherzo
13. Non bisogna fare gesti che vadano contro il pudore
14. Non bisogna fare gesti offensivi e dire parole offensive o parolacce
15. Non bisogna vantarsi dei successi e denigrare i compagni per eventuali insuccessi
16. Non bisogna sparlare alle spalle dei compagni
17. Non bisogna scherzare su coppie vere o immaginate
18. Non bisogna creare associazioni discriminanti od esclusive
19. Non bisogna correre e agitarsi in classe per non mettere a rischio l'incolumità dei compagni o la propria
20. Durante i cambi di ora si rimane al posto e non ci si sposta
21. Quando si cambia posto bisogna accettare senza problemi il nuovo compagno/a
22. Non bisogna frugare negli zaini e nelle cose altrui

Figura 8: “Regole di convivenza per l'intervallo e le relazioni in classe”

L'attività proposta in 2D ha invece preso in esame due soli momenti del processo di scrittura, l'attivazione delle idee e la pianificazione, esaminandoli attraverso una riflessione che ha coinvolto l'intera classe. Per fornire ai ragazzi un esempio tangibile dei procedimenti che avrebbero dovuto attuare nella stesura dei testi successivi, entrambe le fasi sono state affrontate in maniera collettiva, di modo che, in seguito, tutti avessero lo stesso punto di riferimento. La sessione si è aperta con una dichiarazione piuttosto provocatoria: si può scrivere su qualsiasi argomento. Dopo un breve dibattito sulla veridicità dell'affermazione, l'insegnante ha invitato gli alunni a indicare la prima cosa che si fossero trovati davanti agli occhi poiché quella sarebbe stata il contenuto dell'elaborato. La risposta è stata: i muri. Era deciso, dunque. Ma come fare a scrivere qualcosa di creativo e di originale su un oggetto così banale? Ecco che, allora, le considerazioni scaturite dal successivo dibattito sono andate a formare un documento guida, dal quale gli studenti sono poi partiti per redigere un testo individuale. Il primo passo si è concretizzato in un *brainstorming* collettivo (fig. 9); poi la classe, instradata dall'insegnante, ha selezionato e raggruppato le idee, dividendole in base alla tematica e ordinandole gerarchicamente. Tale compito ha richiesto l'attuazione di meccanismi non banali, in quanto anche la pianificazione, se svolta in maniera collettiva, deve essere negoziata: tramite un confronto aperto, ancora una volta regolato dal docente, i ragazzi hanno disposto i concetti chiave secondo un ordine rispondente alle loro convinzioni in termini di importanza, individuando, successivamente, le operazioni che li avrebbero condotti a redigere il testo vero e proprio (fig. 10). A conclusione della sessione laboratoriale gli alunni hanno sviluppato i testi individuali, il cui unico vincolo era di attenersi alle indicazioni tratteggiate insieme.

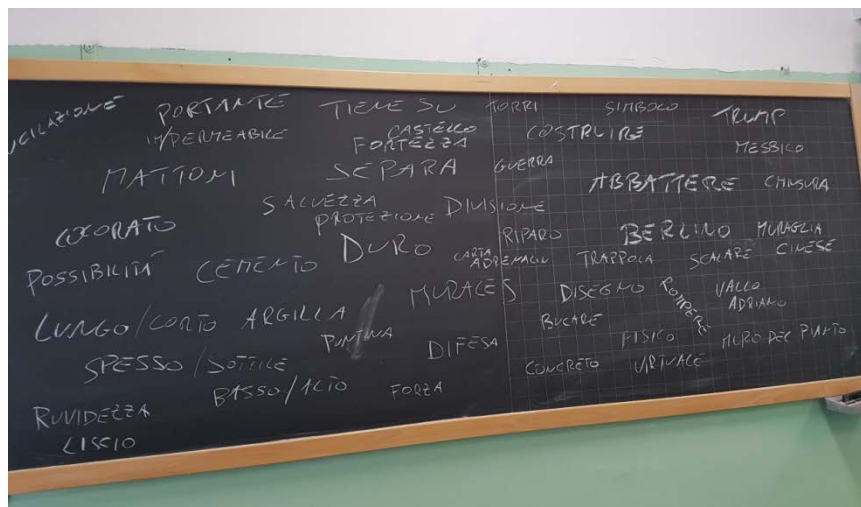


Figura 9: Il brainstorming scaturito dalla parola “muro”

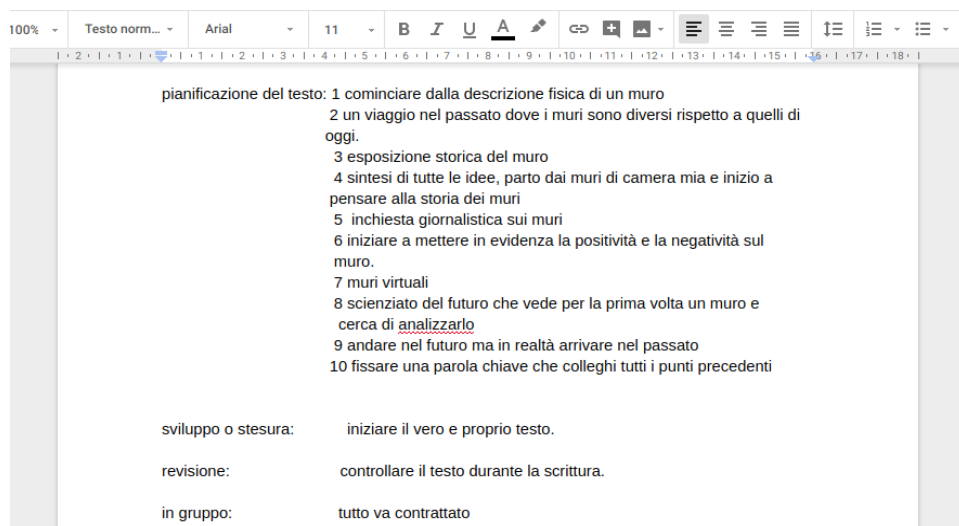


Figura 10: Le fasi del processo di scrittura individuate dai ragazzi

Il metodo della scrittura collettiva può rivelarsi particolarmente utile per l'insegnante, in quanto consente di osservare i comportamenti degli studenti in maniera diretta, evidenziando le peculiarità di ciascuno, anche in vista della futura formazione dei gruppi di lavoro nelle sessioni laboratoriali: seguendoli in azione, infatti, il docente può facilmente rendersi conto tanto dei punti di forza quanto delle difficoltà dei singoli e, quindi, suddividerli in modo equilibrato durante lo svolgimento di progetti collaborativi. Per risultare realmente efficace, però, questo tipo di attività deve essere uno degli strumenti utilizzati, e non il solo, altrimenti l'approccio didattico rischia di essere frenante per le individualità meno estroverse. Per evitare che durante la

lezione alcuni ragazzi si nascondano dietro agli interventi degli alunni più esuberanti, assumendo un atteggiamento passivo, occorre alternare le proposte, così che ognuno possa sperimentarsi in tutti i contesti situazionali.

3.1.4. Le attività autentiche

Con le attività di *Project Based Learning* (PBL)¹⁰ i due Laboratori di scrittura digitale hanno raggiunto il loro punto più alto. Attraverso la proposta di prestazioni impegnative e complesse che hanno portato alla realizzazione di un prodotto e hanno permesso di trovare un significato allo sforzo messo in atto nell'apprendimento, questo approccio ha messo in azione gli studenti in prima persona, chiedendo loro di utilizzare le conoscenze possedute per fare qualcosa. Una didattica "per compiti autentici" dunque, dove "autentico" significa legato a un contesto significativo, reale, che riguarda situazioni quotidiane o attività concrete connesse a una disciplina. Solo ponendo l'enfasi sulle specifiche situazioni d'uso del sapere, si aiuta a dare allo stesso il giusto valore. Coerentemente con quanto teorizzato da Enzo Zecchi nei suoi studi sul PBL (Zecchi 2012), i progetti sviluppati sono stati caratterizzati da un ciclo di vita articolato in quattro fasi:

1. ideazione: definizione dell'idea di progetto;
2. pianificazione: scomposizione del progetto in macro-attività e attribuzione ai singoli studenti. Definizione di chi fa che cosa e in quali tempi;
3. esecuzione: sviluppo e realizzazione del progetto;
4. chiusura: presentazione dei risultati.

Trasversale a tutto il progetto è stata l'osservazione e la rilevazione degli elementi significativi attraverso *rubric* specifiche per ogni fase.

Progetto 1: I viaggi di Ulisse. Costruiamo una mappa interattiva

A fine febbraio gli alunni di 1D si sono confrontati con la loro prima attività autentica: la realizzazione di una mappa interattiva che mostrasse i viaggi di Ulisse, narrati da Omero nell'Odissea. Il progetto si è composto di due parti: l'ideazione di dodici presentazioni, una per ogni tappa del viaggio e la costituzione della cartina interattiva vera e propria. La prima si è svolta a coppie e ha comportato l'utilizzo di Google Presentations, una delle funzioni contenute in Google Drive; la seconda è avvenuta in maniera collettiva

¹⁰ Per conoscere nel dettaglio i fondamenti del *Project Based Learning* e le sue modalità di attuazione si rimanda al sito di Enzo Zecchi, fisico teorico, nonché fondatore di Lepida Scuola, un metodo scientifico per lo sviluppo delle competenze che si basa proprio sull'approccio *project-based*: www.enzozecchi.com. Un'esposizione, breve, ma molto puntuale, dei capisaldi e degli obiettivi di questo metodo è presente in un video pubblicato sul sito ufficiale di Lepida Scuola, alla pagina <https://www.lepidascuola.org/chi-siamo/> (ultima consultazione: 30.03.2021).

attraverso Google My Maps¹¹. L'attività è durata, complessivamente, due mesi circa, durante i quali i ragazzi hanno lavorato sia a scuola che a casa, sia in modalità sincrona che asincrona. Durante la prima lezione l'insegnante ha spiegato l'intero progetto, chiarendone le modalità di svolgimento e l'obiettivo finale. Partendo dalle avventure di Ulisse presenti sul libro di testo e avvalendosi del supporto informatico fornito dalla LIM, egli ha poi individuato, insieme alla classe, i momenti più significativi delle peregrinazioni odissee e ne ha riassunto il contenuto all'interno di un documento condiviso, che è divenuto l'asse portante dell'attività. In seguito ha formato le coppie, unendo, per quanto possibile, un maschio e una femmina e ha assegnato un episodio a ognuna. Ciascuna coppia è stata incaricata di creare un PowerPoint che comprendesse almeno un'introduzione, composta dal riassunto degli avvenimenti fondamentali dell'episodio e dalla loro localizzazione e una porzione di versi con relativa parafrasi, costruita in autonomia dai ragazzi stessi. A questo punto il lavoro è iniziato. La maggior parte degli studenti ha preferito svolgere i diversi incarichi insieme al proprio compagno piuttosto che dividerli: i ragazzi si sono accorti che, per quanto potesse dilatare lievemente i tempi di esecuzione, la cooperazione alimentava la creatività, aumentava l'apporto di idee e incentivava l'affiatamento tra i membri del gruppo. a molti è stata necessaria una fase di assestamento durante la quale conoscersi meglio, adattarsi l'un l'altro e unificare le intenzioni. Passato questo periodo di rodaggio e superate le prime difficoltà, la collaborazione è proseguita per il meglio, determinando, nei casi migliori, un processo di pianificazione e stesura a quattro mani. Si riportano, a titolo esemplificativo, due *slides* della presentazione di Simone e Flynn (figg. 11 e 12).



Figura 11: Gli interventi di Flynn

¹¹ Google My Maps è un'applicazione che consente di creare con facilità mappe personalizzate nelle quali si possono aggiungere punti, trovare e salvare luoghi e personalizzare la grafica, condividendo il risultato con altri utenti, alla luce della compatibilità con Drive.



Figura 12: Gli interventi di Simone

Naturalmente, non tutti i gruppi hanno funzionato allo stesso modo: la maggior parte di loro ha dato vita a un processo realmente cooperativo, in minore o maggiore misura, altri, invece, non sono riusciti a oltrepassare la fase di adattamento e la collaborazione, pur avviandosi a tratti, è risultata faticosa.

Il digitale si è rivelato un aiuto prezioso per l'intero progetto. Esso non solo ha facilitato gli studenti in ogni fase del compito, ma, soprattutto, ha permesso di continuare la collaborazione al di fuori del tempo e dello spazio scuola, tanto in modalità sincrona quanto asincrona. Per quanto abbiano svolto in classe la parte più consistente dell'attività, nei pomeriggi successivi alle sessioni i ragazzi hanno ripreso spontaneamente i propri elaborati, cercando di migliorarli, di perfezionarli, di aggiungere ulteriori dettagli e, una volta terminate le lezioni previste dall'insegnante, hanno completato a casa le parti mancanti o rimaste incompiute, accordandosi, infine, sulle sezioni da studiare. I vantaggi apportati dagli strumenti informatici hanno agevolato anche l'insegnante, che, grazie alle cartelle condivise e alla cronologia delle versioni tracciata da Drive, ha potuto seguire a distanza i percorsi dei gruppi, monitorando le loro azioni, rilevando la partecipazione attiva di ciascuno, rendendosi conto del livello di affiatamento raggiunto. Ciò gli ha consentito di intervenire, in presenza, in modo mirato, individualizzando le proposte alla luce di quanto emerso, e di dialogare frequentemente con gli alunni per delineare insieme pregi e difetti delle strategie di lavoro attuate. La seconda fase del laboratorio è stata l'esposizione delle presentazioni. Seguendo l'ordine effettivo delle tappe del viaggio di Ulisse, ogni coppia ha proiettato le proprie slides sulla LIM e ne ha illustrato il contenuto ai compagni, spiegando l'episodio, leggendo i versi e recitando la parafrasi, secondo le modalità da lei stessa scelte. I ragazzi si sono così confrontati con una tipologia di produzione orale differente dall'interrogazione tradizionale e hanno potuto verificare tra

pari la maggiore o minore efficacia delle strategie messe in atto, toccando con mano le difficoltà legate a un parlato in pubblico che non comprende due sole persone, lo studente e l'insegnante, ma si rivolge all'intera platea. Infine, durante una sessione laboratoriale di scrittura collettiva, la classe ha creato una vera e propria mappa, contenente il percorso compiuto da Ulisse durante le sue peregrinazioni. L'intera costruzione è stata resa visibile sulla LIM, così che ciascuno potesse parteciparvi attivamente e, grazie all'applicazione Google My Maps, la carta geografica realizzata è divenuta interattiva e condivisibile. Il docente ha poi consegnato una *rubric* di autovalutazione ai membri di ciascun gruppo, per favorire una riflessione autonoma sui singoli percorsi. La scheda ha chiesto loro di esprimere un giudizio in relazione a cinque ambiti (gestione del tempo, collaborazione, atteggiamento, contributo e *problem solving*), proponendo per ognuno di essi quattro situazioni-tipo. È stato significativo confrontare i riscontri ufficiali con le risposte raccolte durante l'intero progetto: alcune coppie hanno compilato il documento in maniera molto sincera e responsabile, tanto riaffermando i punti di forza, quanto sottolineando le difficoltà emerse, altre, al contrario, pur faticando non poco a trovare un'intesa, non sono riuscite a valutarsi del tutto oggettivamente. Il risultato di questa prima attività autentica è stato molto positivo: gli studenti hanno risposto bene e si sono, nel complesso, messi alla prova. Nonostante l'entusiasmo, però, in alcuni aspetti si sono dimostrati ancora piuttosto acerbi. Uno di questi è l'ascolto. Sia durante le lezioni espositive che nella sessione collettiva finale, molti alunni si sono spesso distratti, preoccupandosi di aggiustare gli ultimi dettagli dei propri elaborati invece che di prestare attenzione agli oratori del momento e l'insegnante li ha dovuti richiamare frequentemente per riportarli al silenzio. Inoltre, sono stati abbastanza inclini alla contestazione, esprimendo giudizi netti verso i compagni e polemizzando in particolar modo sui voti. Questo atteggiamento competitivo deriva, in parte, dal retaggio educativo precedente: una sola attività autentica non è sufficiente a eliminare del tutto la preoccupazione per la valutazione numerica, che li ha accompagnati durante tutto il percorso alla scuola primaria.

Progetto 2: La mostra "BARBIANA: il silenzio diventa VOCE"

In previsione della mostra fotografica itinerante *BARBIANA: il silenzio diventa VOCE*, ospitata dalla scuola, gli alunni di 2D hanno svolto un lungo lavoro che li ha preparati a guidare i visitatori tra i numerosi pannelli espositivi. L'attività si è sviluppata su più fasi, che hanno preceduto e seguito il momento cardine della rassegna. Per mettere i ragazzi a diretto contatto con le idee e la personalità di Don Milani, l'insegnante ha innanzi tutto proiettato

sulla LIM *Lettera ai giudici*¹². Attraverso la lettura collettiva, gli studenti, attratti dall'attualità e dalle provocazioni del testo, hanno commentato le affermazioni lette, alimentando prima un vero e proprio dibattito, poi un *brainstorming*, i cui contenuti sono confluiti in seguito all'interno della mostra. Alle sessioni iniziali è seguita la disamina dei pannelli della mostra, ancora una volta all'interno di una lezione in modalità collettiva. La classe ha quindi creato le ventotto didascalie necessarie, dando vita a un gruppo di lavoro totale che ha coinvolto tutti gli studenti, uniti nello sforzo di giungere a un prodotto coerente che potesse dar loro un reale supporto davanti ai visitatori. Quest'ultimo aspetto è risultato di fondamentale importanza: sapendo di essere implicati in prima persona, di doverci effettivamente "mettere la faccia", i ragazzi hanno risposto con il massimo impegno a ogni sollecitazione, desiderosi di figurare nel migliore dei modi davanti alle famiglie, agli insegnanti e, soprattutto, agli alunni delle altre classi, accrescendo in modo sano quello spirito competitivo che ha permesso loro di svolgere perfettamente il compito. Dagli appunti inerenti a una delle tavole, riportati nella fig. 13, Si può notare come essi abbiano scritto utilizzando la prima persona plurale: dentro a quelle frasi ci sono loro. Si sono immedesimati, si sono sentiti parte attiva, si sono riconosciuti in tante situazioni, in tante dichiarazioni e hanno prodotto qualcosa di personale, qualcosa in cui credevano, qualcosa che sentivano di poter sostenere con convinzione anche davanti al mondo degli adulti. Se avessero saltato questo passaggio, se l'insegnante avesse semplicemente dato loro delle nozioni da imparare entro un termine stabilito, i ragazzi non sarebbero mai stati disinvolti, naturali e sicuri; forse non avrebbero nemmeno studiato davvero quei contenuti così lontani e, in fondo, appartenenti a una realtà totalmente altra. Invece si sono appassionati, hanno fatto loro la scuola di Barbiana, i moniti di don Milani, le sue idee così spontanee e allo stesso tempo rivoluzionarie, cogliendone tante sfaccettature e tanti insegnamenti.

¹² *Lettera ai giudici* è stata scritta da don Lorenzo Milani il 18 ottobre 1965, a Barbiana, in risposta a un comunicato stampa del febbraio dello stesso anno all'interno del quale i cappellani militari della Toscana accusavano di viltà i giovani italiani obiettori di coscienza. Il testo completo è disponibile sul sito del Centro Formazione e Ricerca Don Lorenzo Milani e scuola di Barbiana, curato, tra gli altri, da alcuni suoi ex alunni (alla pagina http://www.barbiana.it/opere_i_letteraGiudici.html, ultima consultazione: 11.02.2019).

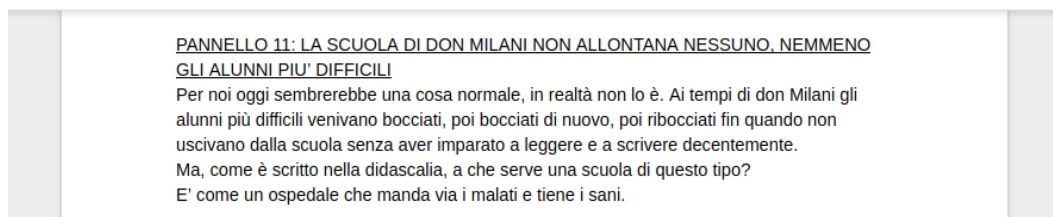


Figura 13: Gli appunti relativi a uno dei pannelli

Da quelle stesse didascalie gli alunni hanno tratto dei *podcast*, condivisi su Google Drive in un'apposita cartella. Gli audio sono stati registrati in classe, utilizzando lo *smartphone* del docente, e sono risultati un ottimo ausilio in vista di una successiva facilitazione dell'apprendimento. Grazie a questo canale, anche chi presentava maggiori difficoltà nello studio ha potuto assimilare le informazioni, sfruttando abilità differenti. In questo passaggio l'insegnante ha concesso alla classe massima libertà, lasciando che leggessero le tracce solo gli alunni che si sentivano pronti a farlo. Entusiasti del compito quasi tutti hanno partecipato. Il passo successivo è stato la mostra vera e propria: per tre giorni i ragazzi si sono calati totalmente nel ruolo di guide e hanno condotto i visitatori lungo l'intero percorso, presentando i pannelli, spiegando le frasi, mostrando le fotografie, aggiungendo tutto ciò che ritenevano importante per una piena comprensione di quella figura a loro ormai così cara. Inizialmente da molti alunni traspariva una leggera tensione, un velo di irrequietezza dovuto a un compito non abituale, difficile, sotto molti aspetti, perché diverso dalle usuali proposte scolastiche. Non si trattava solo di parlare in pubblico, ma di guidare gli adulti alla scoperta di qualcosa di nuovo, di trasmettere un'emozione, un coinvolgimento. Esposizione dopo esposizione, i ragazzi sono diventati sempre più sciolti e disinibiti, acquisendo sicurezza e fiducia nei propri mezzi. Nessuno si è tirato indietro. A conclusione dell'intero progetto, l'insegnante ha programmato un tema in classe, da svolgere su carta: alternare l'utilizzo del digitale e del cartaceo aiuta infatti gli studenti a familiarizzare con entrambi i supporti, prendendo coscienza delle differenti competenze coinvolte e, quindi, sviluppandole parallelamente, oltre a consentire a ognuno di trovare le modalità di lavoro a lui più congeniali.

Sono due le principali considerazioni emerse dalla mia osservazione e partecipazione al progetto. La prima riguarda l'incredibile disponibilità dimostrata dai ragazzi a lavorare anche in orario extrascolastico e la passione con cui si sono dedicati all'attività. Specialmente nei giorni della mostra, quasi tutti hanno fortemente voluto ricoprire anche i turni previsti in orari pomeridiani, accogliendo genitori e classi di altri istituti. Un gruppo di ragazze ha perfino organizzato e condotto un laboratorio di disegno per alcuni bambini della scuola primaria. Come troppo raramente accade, per la durata dell'esperienza essi hanno visto la scuola non come simbolo di noia e dovere, ma come luogo di incontro e di condivisione, come punto di ritrovo, come

riferimento. La seconda riflessione riguarda l'effetto che il progetto ha avuto nella creazione di un gruppo classe solido e unito. Nessuna precedente proposta ha determinato conseguenze di una simile portata: la classe ne è uscita realmente trasformata. In poco più di un mese i ragazzi hanno dato vita a una vera e propria comunità, legata da un sincero senso di appartenenza. Lavorare a stretto contatto, mirare a un obiettivo comune, esporsi in prima persona, trovarsi oltre le ore abituali ha permesso loro di conoscersi e apprezzarsi l'un l'altro in maniera molto più profonda che attraverso qualsiasi altro canale tentato fino a quel momento, tanto da portarli a riflettere sulle relazioni che intercorrevano tra alcuni di loro e a rimettere in discussione atteggiamenti negativi presenti all'interno della classe.

4. La valutazione

Qualsiasi progetto realizzato seguendo l'approccio del *Project based learning* pone la questione della valutazione. All'interno dei laboratori, una misurazione esclusivamente quantitativa è quasi impossibile poiché, lavorando per competenze, l'insegnante non si limita a trasmettere contenuti, così come gli studenti non si limitano a memorizzare informazioni. In ogni progetto i ragazzi compiono delle scelte, si confrontano tra di loro e con i testi modello, usano strumenti in autonomia e seguono i propri tempi. Una risposta finale e perentoria risulterebbe inefficace e poco utile. Si parla quindi di *feedback*, da instillare durante il processo, nel momento in cui si sta affrontando un compito. Così, oltre a creare continue occasioni di miglioramento, senza incutere il timore del giudizio, il docente abbatte il muro di intoccabilità che circonda i testi e mostra che, al contrario, essi sono cantieri aperti, sempre modificabili, sempre migliorabili. Jenny Poletti Riz, nel suo libro *Scrittori si diventa. Metodi e percorsi operativi per un laboratorio di scrittura in classe*, la definisce "valutazione interpretativa-narrativa",

nella quale lo studente e il docente collaborano nell'intento di ricostruire percorsi e processi, negoziando interpretazioni e completando ciascuno la visione parziale dell'altro in una ricerca di senso aperta e in continua evoluzione. In questo approccio, valutare è interpretare, riflettere e narrare insieme (Poletti Riz 2017: 161).

La valutazione autentica, che tiene in considerazione l'intero processo, si serve di strumenti che prevedono la costruzione di una risposta. Uno di questi è la *rubric*, una matrice dentro la quale «la prestazione viene scomposta, secondo il punto di vista e le finalità di chi compie la valutazione, in un insieme di elementi importanti, uno per ogni riga. Per ciascun elemento vengono articolati i livelli di prestazione attesi», che vanno a formare le colonne (Zecchi 2004). È bene che il numero di obiettivi didattici individuati non sia troppo

elevato, pena la frammentarietà dell'informazione e la difficoltà della compilazione. Inoltre, per ognuno di essi, si devono definire con chiarezza che cosa ci si aspetta di misurare durante il lavoro dell'alunno e il campo di variabilità, ossia l'intero *range* delle misurazioni previste. Perché la *rubric* funzioni realmente occorre delineare i singoli livelli in maniera piuttosto analitica, evitando affermazioni generiche e utilizzando descrizioni espresse in termini di comportamenti osservabili. La fig. 14 mostra una possibile *rubric* per la valutazione dell'analisi del testo.

Una simile valutazione, di certo maggiormente complicata nella gestione rispetto a quella tradizionale, ma enormemente più significativa, sortisce i suoi effetti se si basa su una relazione autentica tra insegnante e ragazzi: questi ultimi, infatti, saranno portati a mettersi in gioco e ad assimilare i *feedback* solo se si sentiranno compresi e sostenuti. Perché ciò avvenga, è importante che il docente per primo responsabilizzi la classe, condividendo, o ancora meglio, costruendo insieme, la *rubric* di valutazione. Contribuendo alla realizzazione di questo "patto", o comunque accettandolo, gli alunni diventano consapevoli degli elementi sui quali saranno valutati. La *rubric*, inoltre, può essere proposta come strumento di autovalutazione, grazie al quale ognuno capisce, in autonomia, a che punto si trova e quali obiettivi deve porsi.

5. Conclusioni

In questi ultimi anni il rapido crescere delle tecnologie e la loro diffusione capillare hanno rappresentato una sfida nuova per chi si occupa di adolescenti, tanto per i genitori, quanto per gli educatori e gli insegnanti, che con loro vivono e lavorano quotidianamente. La scuola è stata investita da un'ondata violenta, probabilmente una delle più profonde di sempre e ha cercato e sta cercando tuttora di elaborare una risposta adeguata, per mostrarsi al passo con i cambiamenti della realtà che la circonda. Il mondo contemporaneo è pervaso dai supporti digitali, che non si limitano a mostrarlo attraverso canali differenti, ma lo trasformano incessantemente, venendone allo stesso tempo trasformati. L'umanità è sempre più informatizzata e gli adolescenti vivono il rapporto con le tecnologie come una parte fondamentale e necessaria del loro essere, considerandole centrali all'interno del processo di costruzione della propria identità. Le istituzioni scolastiche, in quanto soggetti cardine nella formazione dei ragazzi, non possono ignorare questo stato di cose e devono, piuttosto, cercare di trovare il modo migliore per inserirsi nel quadro e fare parte dell'*hic et nunc*.

		PARZIALE	ESSENZIALE	MEDIO	ECCELLENTE
Atteggiamento di fronte alla consegna	<i>attenzione nella lettura</i>	Dimostra scarsa attenzione e non si applica con la necessaria attenzione	Dimostra sufficiente interesse ed attenzione nell'affrontare la consegna	Dimostra interesse e attenzione nell'affrontare la consegna	Dimostra concentrazione e particolare interesse nell'affrontare la consegna
	<i>concentrazione nello svolgimento dell'analisi</i>				
	<i>capacità di porre domande al testo</i>				
Decodifica del testo	<i>Riconosce il genere del testo narrativo (fiaba, favola, racconto fantastico..)</i>	Riconosce solo alcuni generi, solo se guidato individua la struttura e poche caratteristiche del testo	Riconosce il genere del testo narrativo presentato. Se guidato individua le principali caratteristiche del testo	Riconosce autonomamente il genere del testo narrativo presentato	Riconosce autonomamente tutti i generi dei testi narrativi
	<i>Individua la struttura del testo</i>				
	<i>Individua le caratteristiche principali del testo (personaggi, sfondi, collocazioni temporali)</i>				
individuazione delle informazioni	<i>coglie le informazioni principali</i>	Guidato, coglie le informazioni principali	Coglie le informazioni principali e alcuni elementi secondari	Coglie le informazioni principali e secondarie del testo	Coglie tutte le informazioni esplicite e implicite, principali e secondarie del testo
	<i>coglie le informazioni secondarie</i>				
Riflessione sul testo	<i>Individua i rapporti cronologici (prima, dopo, durante)</i>	Individua solo i principali rapporti cronologici	Individua i principali rapporti cronologici e semplici rapporti di causa/effetto	Individua i rapporti cronologici, i principali rapporti di causa/effetto, i piani di narrazione; è capace di operare semplici confronti con altri testi	Individua tutti i rapporti cronologici, logici, i punti di vista della narrazione, è capace di operare comparazioni e confronti intertestuali con pertinenza
	<i>Individua i rapporti di causa/effetto</i>				
	<i>individua il punto di vista della narrazione</i>				
	<i>opera paragoni e confronti con altri testi</i>				
automia e potenziamento lessicale	<i>Individua i termini nuovi e sconosciuti</i>	Individua solo alcuni termini non noti senza provare a contestualizzarli e usando di rado il vocabolario	Individua i termini nuovi e sconosciuti anche usando il vocabolario ed azzardando ipotesi di significato. Li riscrive sulla rubrica di classe	Individua i termini nuovi e sconosciuti e li organizza sulla rubrica di classe	Individua i termini nuovi e sconosciuti, cerca il significato basandosi sul ragionamento e l'analisi etimologico-lessicale, cerca il significato, lo annota nella rubrica
	<i>contestualizza, prova ad anticipare il significato dei termini sconosciuti</i>				
	<i>Usa il vocabolario</i>				
Reialborazione personale del testo	<i>coglie il messaggio centrale e la finalità del testo</i>	Guidato coglie il messaggio centrale del testo	Coglie il messaggio centrale esprimendo un giudizio personale formulato in modo schematico ed essenziale	Coglie il messaggio centrale in modo globale, è capace di operare valutazioni collegando il testo ad alcune esperienze personali	Coglie il messaggio centrale in modo approfondito, è capace di operare valutazioni personali collegando il testo alla propria esperienza
	<i>esprime un giudizio personale</i>				
	<i>fa collegamenti con il proprio vissuto</i>				

Figura 14: Rubric di valutazione dell'analisi del testo

Sulla necessità di tali strumenti all'interno della didattica si sono scontrati studiosi, professori, formatori e tutti coloro che ruotano attorno al mondo della scuola, dando vita a un dibattito che continua ad animare gli ambienti pedagogici. Occorre, prima di tutto, formare i docenti, affinché questi nuovi strumenti, come tutti quelli che li hanno preceduti, siano di supporto e non di ostacolo a una crescita a tutto tondo degli studenti. Le TIC funzionano anche quando applicate a una modalità trasmissiva dell'insegnamento, agevolando la tradizionale spiegazione dell'insegnante, ma, certamente, producono risultati più evidenti se inserite all'interno di una didattica di tipo costruttivista, che promuova la costruzione del sapere attraverso proposte sempre più interattive. Operando un netto capovolgimento, questa strategia pone il ragazzo al centro, valorizzandone individualità e specificità, e persegue il raggiungimento di quelle competenze che potranno renderlo protagonista attivo del suo presente e del suo futuro, non solo scolastico. Uno degli elementi maggiormente evidenti e significativi connessi all'uso del digitale in campo didattico è la possibilità di pianificare in maniera più semplice e immediata attività cooperative, nelle quali gli studenti, suddivisi in piccoli gruppi, si trovino a dover lavorare insieme ai compagni, sperimentandosi in situazioni piuttosto lontane da quelle abituali. Il primo e principale artefice di questo rivolgimento resta il docente, che non scompare affatto, bensì viene a ricoprire un ruolo molto più sottile e, sicuramente, più complicato: egli diventa "ombra" e osserva facendo un passo indietro, così da lasciare liberi i suoi alunni nel fare, nello scoprire e nel costruire. Allo stesso tempo si assume l'incarico di guidarli, se e quando necessario, di indirizzarli, di percorrere con loro quei tratti di strada maggiormente impervi. L'aula si trasforma in un ambiente di apprendimento "aperto", caratterizzato da autenticità e situazionalità, da molteplicità e unicità. È all'interno di questo quadro che si collocano le attività presentate in questo articolo, all'interno del quale si sono mostrati, anche attraverso esempi concreti, gli effettivi miglioramenti riscontrabili nei testi degli studenti.

Dietro a una proposta didattica così costruita ci sono anche aspetti più incerti e passibili di miglioramenti. Un rischio, ad esempio, può essere quello di dimenticare la carta. Per questo motivo è bene continuare ad alternare cartaceo e digitale lungo tutto l'arco dell'apprendimento, così che gli studenti prendano coscienza delle caratteristiche di entrambi i mezzi, sviluppando abilità diverse, ma parallele. Inoltre, l'uso delle TIC diventa realmente agevole se portato all'interno dell'aula: il solo laboratorio informatico, pur rimanendo una risorsa importante, può divenire causa di sovrapposizioni, limitando quella continuità necessaria a un'acquisizione più profonda e comporta necessariamente uno spostamento fisico della classe, che sottrae tempo al coinvolgimento attivo previsto dalla sessione. Le istituzioni scolastiche, tuttavia, non sempre riescono a garantire la presenza di dispositivi mobili, che implicano costi aggiuntivi di acquisto e manutenzione. Il problema può essere ovviato ricorrendo ai finanziamenti regionali e nazionali, ma le procedure

sono lunghe e non sempre agevoli. Infine, il Laboratorio, così come le altre attività autentiche e di *Project Based Learning*, esprimerebbe al massimo le sue potenzialità se si svolgesse all'interno di aule con una disposizione dei banchi e delle sedie a cerchio o, ancora meglio, a isole. Anche lo spazio è importante e andrebbe ridefinito, al fine di risultare più flessibile e coinvolgente per i partecipanti. Lo schema teatrale tuttora adottato nelle classi non permette un vero e proprio confronto. Quando l'insegnante non dispensa più conoscenza in maniera trasmissiva, ma diviene co-protagonista, insieme ai suoi ragazzi, del processo di costruzione del sapere, questa disposizione si fa limitante, chiusa, inadeguata. Occorre creare uno spazio di incontro, all'interno del quale il docente possa muoversi facilmente, sostenendo, guidando, dialogando, offrendo strategie, e gli studenti possano interagire. Sicuramente una didattica che contenga tutto questo è faticosa, complicata, difficile da gestire e richiede agli insegnanti una continua formazione, ma comporta anche enormi soddisfazioni, tanto per i progressi tangibili dei quali gli alunni si rendono protagonisti, quanto per la motivazione che fa nascere in loro, e, di riflesso, negli insegnanti stessi.

Riferimenti bibliografici

- Balocco, Paola (2018), *Perché faccio ciò che faccio? La motivazione*, www.paolabalocco.com (ultima consultazione: 30.03.2021).
- Benassi, Gabriele (2017), *Educazione linguistica nella scuola secondaria di 1° grado: alcuni esempi di "cre-attività"*, in «Fare l'insegnante», settembre, pp. 38-40.
- Benassi, Gabriele (2018), *Dal laboratorio di informatica all'ambiente digitale*, in «La vita scolastica. La rivista dell'istruzione primaria», 10/giugno, pp. 45-47.
- Bonetti, Roberta (2014), *La trappola della normalità. Antropologia ed etnografia nei mondi della scuola*, Firenze, SEID Editori.
- Castellani, Daniele (2010), *Apprendimento cooperativo e tecnologie di rete*, in Luigi Guerra (a cura di) *Tecnologie dell'educazione e innovazione didattica* (2010), Parma, Edizioni Junior, , pp. 133-145.
- Gardner, Howard (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli.
- Gardner, Howard (1994), *Intelligenze multiple*, Milano, Anabasi.
- Guerra, Luigi (2010), *Tecnologie dell'educazione e innovazione didattica*, Parma, Edizioni Junior.

- MIUR (2012), *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, in «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», XXX, <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-200ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuolainfanzia-e-primo-ciclo.pdf> (ultima consultazione: 30.03.2021).
- Mariani, Luciano (2012), *La motivazione negli apprendimenti linguistici. Approcci teorici e implicazioni pedagogiche*, in «Italiano LinguaDue», 4/1, pp. 1-19.
- MIUR (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 19.03.2018, online <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2> (ultima consultazione: 30.03.2021).
- Poletti Riz, Jenny (2017), *Scrittori si diventa. Metodi e percorsi operativi per un laboratorio di scrittura in classe*, Trento, Erickson.
- UE (2006), *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in «Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea», L 394, <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT> (ultima consultazione: 30.03.2021).
- UE (2018), *Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in «Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea», C189, 4.6.2018, pp. 1-13, [https://eurlex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eurlex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (ultima consultazione: 30.03.2021).
- Viale, Matteo (2018), *Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per un reale rinnovamento della didattica dell'italiano*, in *Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e insegnamento dell'italiano*, a cura di Matteo Viale, Bologna, Bononia University Press, pp. 9-21.
- Zecchi, Enzo (2004), *Le rubric. Per una valutazione autentica in classe*, www.enzozecchi.com (ultima consultazione: 30.03.2021).
- Zecchi, Enzo (2012), *Project Based Learning (PBL) secondo il metodo Lepida Scuola. Vademecum essenziale*, www.enzozecchi.com (ultima consultazione: 30.03.2021).
-

Correggere con i simboli: una proposta per la valutazione della produzione scritta in classe

MARTA DONDINI E LAURA MANZONI

Correcting texts with symbols: a proposal for the evaluation of written texts in the classroom

This contribution presents the practice of correcting student texts through the use of symbols, which has been used by and experimented with some lower secondary school teachers since the Seventies, to help students recognize their mistakes and improve their texts. Through the description of a field experimentation, it is shown how this correction strategy can be used in distance learning with the Classroom application, where it reveals to be equally useful.

Il contributo presenta una pratica di correzione dei testi degli studenti mediante l'uso di simboli, sperimentata e utilizzata fin dagli anni Settanta da alcuni insegnanti nella Scuola Media, per aiutare gli alunni a riconoscere i propri errori e a lavorare sul proprio testo. Dando conto di una sperimentazione sul campo, si mostra come questa strategia di correzione può, con l'applicazione di Classroom, essere utilizzata nella didattica a distanza, dove si rivela altrettanto utile.

MARTA DONDINI (martadondini31@gmail.com) ha insegnato Lettere in diverse scuole secondarie di primo e di secondo grado di Bologna. È membro del GISCEL Emilia Romagna.

LAURA MANZONI (laura.manzoni59@gmail.com) insegna Lettere in una scuola secondaria di primo grado della provincia di Bologna. È membro del GISCEL Emilia Romagna.

1. Un'idea che viene da lontano

Già a partire dagli anni Settanta, Elisabeth Bing (1977: 144) sintetizzò in modo molto incisivo il problema dell'insegnante di fronte alla correzione dei testi dei ragazzi:

A capo chino sotto la lampada, testi sparsi davanti a me, la matita rossa alzata: la mano resta sospesa. Nell'intervallo di silenzio, indugio. Graffiare con la mia matita la superficie di una pagina addormentata, ma più sensibile di quanto non sembri. Passavano le ore [...]

la correzione classica, manichea, con la sua annotazione finale in alto sulla pagina è una specie di stupro, di abuso di potere [...]

Ritornare sul proprio testo avrebbe fatto loro apparire le loro parole come esseri viventi, come prolungamento di se stessi.

Ho nuotato fino alla riga (Bing 1977) dava voce al disagio di molti insegnanti che non avevano trovato nella loro formazione universitaria, nei testi specifici, e tanto meno nei manuali, una guida o un ausilio per la correzione dei testi di italiano. Mentre si sviluppavano interessanti studi sulla didattica e sulla docimologia, rimaneva in ombra la fondamentale attività che precede la valutazione, cioè il lavoro con cui il docente mette in evidenza gli errori sui testi, in modo che l'allievo possa correggersi e migliorare.

In mancanza di modelli alternativi, non restava agli insegnanti che seguire l'esempio di chi li aveva preceduti: una correzione talvolta *rilevativa*, mera constatazione della presenza di un errore, più spesso *risolutiva*, alla quale seguiva la ricopiatura dei testi corretti¹. La valutazione accompagnava la consegna dei compiti ed era un giudizio in genere senza appello².

Ma, anche se le modalità di correzione rimanevano immutate (e tali sono rimaste in alcuni casi), nella scuola italiana si era prodotta una cesura che ne aveva cambiato profondamente la struttura: nel 1963 la scuola media era diventata scuola di tutti. Soltanto un anno prima era stato abolito il temutissimo "esame di ammissione" alla Scuola media, che stabiliva una netta divisione: da un lato i ragazzi ritenuti idonei ad accedere al Liceo, dall'altro quelli avviati a una scuola considerata di "secondo livello". Il discrimine tra promossi e bocciati veniva stabilito anche dalla correttezza dello scritto di italiano, il tema: spesso l'errore, compreso l'errore ortografico, funzionava come strumento di selezione.

Da quel momento, invece, per la prima volta, tutti potevano accedere al secondo ciclo della scuola con uguali modalità e, apparentemente, con uguali

¹ Per una prima descrizione delle modalità di correzione di elaborati scritti si rimanda a Colombo 2015: 122-125.

² «Nel mondo della scuola [...] la valutazione di uno scritto arriva senza appelli alla prima stesura insieme alla correzione» (Serafini 1985: 119).

prospettive. Senza, tuttavia, dimenticare un problema relevantissimo: giungevano per la prima volta alla scuola media, soprattutto in provincia, alunni provenienti da ogni classe sociale, spesso dialettofoni, che avevano già consolidato modalità di scrittura comprendenti tutti gli *errori* possibili, diversi da alunno ad alunno. I recuperi su singole imperfezioni erano difficili e dispendiosi.

I loro testi erano spesso tali da mettere in seria difficoltà l'insegnante che voleva correggere: pochi anni di insegnamento bastavano a convincere che la correzione tradizionale, utile con alunni selezionati e in possesso di competenze linguistiche omogenee, era scarsamente efficace nella scuola media unificata.

Al di là dell'aspetto psicologico e sociale, non mancavano considerazioni di carattere pratico, che sarebbero state messe in luce da un'amplissima letteratura negli anni successivi.

Ai bambini della nuova scuola media non sempre le correzioni risolutive risultavano chiare: talvolta erano difficilmente decifrabili, e quindi richiedevano un ulteriore intervento da parte dell'insegnante. Ricopiando il compito, spesso l'errore originario veniva sostituito da un altro, dovuto alla limitata comprensione (grafia, mancanza di conoscenze lessicali, complessità della frase, ecc.). Non sempre la correzione dell'errore da parte dell'insegnante migliorava effettivamente il testo e rischiava talvolta di dare luogo a mutamenti nello stile, a spostamenti di significato, alla perdita del valore espressivo di alcune locuzioni derivate dal parlato³. Ma, soprattutto, non era formativa e non serviva ai ragazzi per migliorare la propria competenza nella produzione scritta, anche perché la loro attenzione non si soffermava sull'errore da emendare, ma correva alla valutazione, operazione considerata inscindibile dalla correzione. Era sempre sottesa nel rapporto docente-alunno la consapevolezza che nessuna prova è soggetta alla discrezionalità e alla soggettività dell'insegnante, quanto lo scritto di Italiano. Il voto vanificava, inoltre, qualunque tentativo di stabilire con gli alunni un ponte di comunicazione attraverso le note e i commenti al testo, che pure erano e restano graditissimi ai ragazzi.

Occorreva dunque trovare un sistema di correzione che sostituisse a un atteggiamento *giudicante* un atteggiamento costruttivo e collaborativo, che in qualche modo arginasse la sensazione di discrezionalità del docente nel lavoro di correzione, che annullasse, o almeno dilazionasse, l'effetto del voto. Le parole chiave, implicite nell'insegnamento della scuola di Barbiana, suggerite dalla Bing, erano certamente "ritornare" sul proprio testo, "lavorare" sul testo insieme agli altri per renderlo migliore, operare una revisione che precedesse

³ «La correzione risolutiva non stimola di per sé un'attività da parte degli studenti [...]. Il principale limite di questo metodo di correzione è di offrire allo studente un'unica correzione dandone un modello preciso, mentre in molti casi varie correzioni sono accettabili e corrispondono a diversi modi di esprimere in modo corretto le idee dello studente [...]. L'insegnante finisce per sovrapporre ad esse il proprio pensiero». Serafini, 1985: p.116

la valutazione, mettere insomma in atto alcune delle procedure che avevano funzionato nella scrittura collettiva di Mario Lodi e don Lorenzo Milani.

2. Correzione dell'errore e indicazione dell'errore

A partire da questa esigenza, a poco a poco, in alcuni insegnanti si fece strada l'idea di corredare il testo dell'allievo con l'indicazione dell'errore e della sua tipologia per mezzo di un sistema di simboli, poi raggruppati in tabella, che desse centralità all'attività di revisione e riscrittura del testo e si attuasse attraverso un lavoro cooperativo tra alunno e docente e attraverso il lavoro di coppia o di piccolo gruppo.

Il principio su cui si basa la correzione per simboli è semplice: fin dalla classe prima, l'insegnante può introdurre, accanto ai testi dei ragazzi, simboli che indicano errori facilmente emendabili, come ad esempio un quadratino di fianco a ogni omissione o errore nell'uso della punteggiatura, accompagnato dall'invito a correggere a margine insieme a uno o più compagni.

In una prima media l'approccio più facile è quello giocoso: sulla LIM viene mostrato un testo che non appartiene a nessun alunno, costruito ad arte. Insieme all'insegnante, i ragazzi possono individuare gli errori e suggerire i simboli da usare per segnalarli, imparando in questo modo a riconoscerli mentre il testo viene emendato collettivamente.

Nelle classi l'iniziativa è in genere accolta con piacere. Lavorare in piccoli gruppi, a fianco dell'insegnante o emendare il testo da soli porta effettivamente i ragazzi a riappropriarsi delle proprie parole, a porsi domande sul proprio operato.

Anche se in questa fase della vita scolastica le competenze metalinguistiche sono minime, è tuttavia presente nei ragazzi la consapevolezza degli usi della lingua orale, in particolare di quella usata nella scuola, attingendo alla quale si possono fare delle "prove" di correzione. Congiuntivo sì o no? Che cosa diresti parlando con un compagno? Cosa direbbe l'insegnante? E in questo testo, qual è la scelta più appropriata? La lingua della scuola o quella comunemente usata?

È bene però precisare che, fatta eccezione per queste esercitazioni collettive, la responsabilità e il compito di indicare l'errore spettano solo all'insegnante, sia per un'essenziale forma di rispetto nei confronti di ogni singolo alunno, sia perché l'indicazione d'errore va interpretata come segnalazione di un elemento su cui riflettere, a meno che non ci si trovi di fronte a un ovvio errore di ortografia o all'errata coniugazione di un verbo. Nel corso del triennio la frequentazione di testi diversi permetterà ai ragazzi di acquisire una crescente consapevolezza, tanto nella lingua parlata quanto in quella scritta. La pluralità di forme, strutture, registri richiede, da parte degli insegnanti, una

maggiore o minore tolleranza nei confronti di “errori” che, in alcuni testi, non sono affatto tali e pertanto non verranno segnalati.

La scelta di segnalare un errore può dunque essere opinabile⁴ e le discussioni, le contestazioni, i suggerimenti che accompagnano questa fase sono indubbiamente il sale del lavoro, di cui, sfortunatamente, non resta testimonianza.

Nel tempo, il sistema dei simboli si arricchisce fino a comprendere numerosi altri tipi di errore, partendo da quelli in cui un simbolo può rimandare a un tipo di errore che può essere corretto facilmente con l’ausilio del dizionario:

- l’errore ortografico in tutte le sue forme
- la ripetizione di parole
- l’errore lessicale:
- la presenza di un gruppo di parole non adeguate al contesto
- la mancanza di una parola necessaria alla comprensione della frase

Per ognuno degli errori viene usato un simbolo semplice e ben riconoscibile, come risulta evidente dalla tab. 1.

□	Punteggiatura
O	Ortografia
Δ	Errore nelle scelta di una parola
Δ.	Espressione non adeguata al testo
+	Ripetizione
√	Mancanza

Tabella 1: I primi simboli

Nell’esempio che segue (fig. 1) si può notare che, anche utilizzando un numero limitato di simboli, si possono correggere testi con errori numerosi e complessi.

Naturalmente il lavoro risulta più facile se i simboli sono accompagnati, in forma scritta o orale, dalle indicazioni dell’insegnante.

⁴ Si potrebbe pensare che la correzione per simboli sia più “oggettiva” rispetto alla correzione tradizionale. In generale gli insegnanti correggono in modi molto diversi, come ha dimostrato, tra l’altro, una ricerca svolta dal GISCEL Emilia Romagna e pubblicata a cura di E. Lugarini (Lugarini 2010). Questo accade anche nella correzione per simboli: ci sono aspetti della scrittura che consentono un ampio margine di discrezionalità.

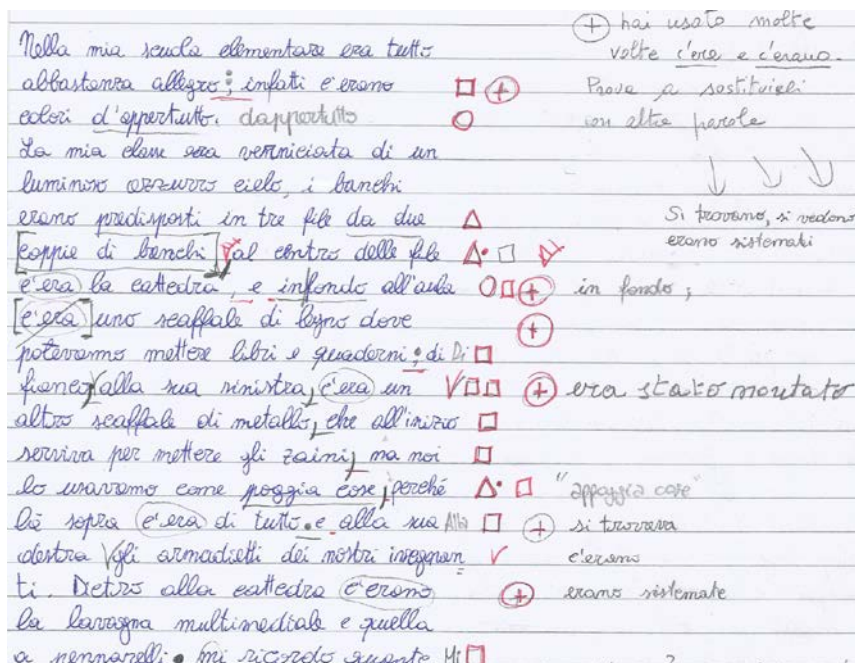


Figura 1: Testo con segnalazione di errori e correzione

Quando gli alunni hanno già acquisito dimestichezza col lavoro e possiedono sufficienti conoscenze grammaticali, in particolare in terza, l'indicazione degli errori può ampliarsi fino a comprendere la frase, come esemplificato nella tab. 2.

□	Punteggiatura
⊥	Vai a capo
::	Ordine, collocazione
○	Ortografia
Δ	Errore nella scelta di una parola
Δ.	Espressione non adeguata al testo
+	Ripetizione
√	Mancanza
=	Avverbio
≠	Preposizione
@	Congiunzione (o nesso logico)

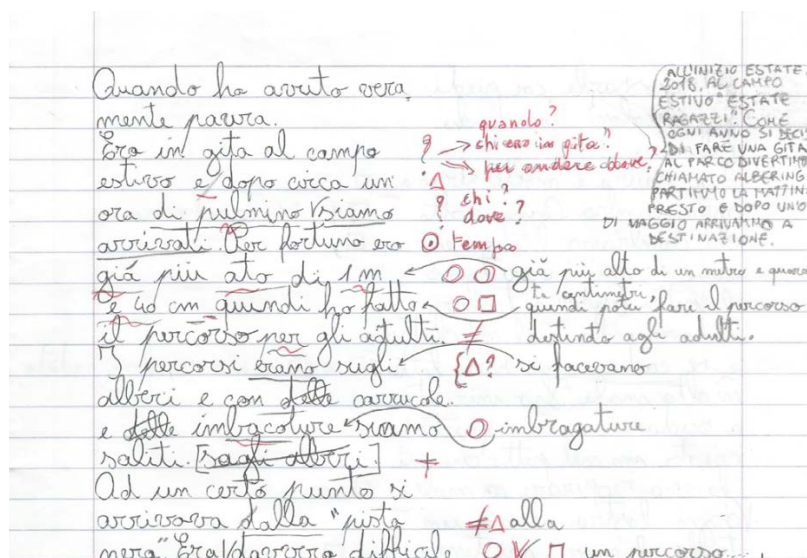
]	Manca un collegamento
*	Pronome
□	Pronome relativo
⊙	Verbo (tempo, modo, persona, coniugazione)
}	Frase poco chiara
}R	Frase poco chiara o scorretta, da riformulare
?	Parte del testo non compresa dal lettore

Tabella 2: Tutti i simboli

L'introduzione degli errori grammaticali costituisce certamente una complicazione, ma anche un arricchimento: porta a riflettere sulle singole classi di parole, a chiedersi cosa sia un avverbio, cosa sia un pronome, perché il pronome relativo abbia un simbolo diverso da quello di tutti gli altri pronomi e a molte altre domande, per rispondere alle quali non c'è più soltanto un interlocutore, l'insegnante, ma ci sono i compagni e gli strumenti di lavoro, in particolare il vocabolario e il manuale di grammatica.

A questo punto del lavoro diventa ancor più opportuno accompagnare i ragazzi con indicazioni scritte o orali. Meglio aiutarli subito a risolvere il problema, mantenendo aperto il dialogo, piuttosto che lasciarli nell'incertezza (fig. 2).

Altre volte un solo simbolo non basta, ma si rende necessario affiancarne due, in modo che l'indicazione dell'errore risulti completa (fig. 3).



Quando ho avuto veramente paura.

All'inizio dell'estate 2018, al campo estivo "estate ragazzi", si decide come ogni anno di fare una gita al parco divertimenti chiamato Alberino.

Partimmo la mattina presto e, dopo un'ora di viaggio, arrivammo a destinazione.

Per fortuna era già più alto di un metro e quaranta centimetri quindi poter fare il percorso destinato agli adulti.

I percorsi si facevano Δ sugli alberi e con carrousole e imbragatura salimmo.

Ad un certo punto arrivammo alla "pista nera".

Figura 2: Testo corretto con i simboli e alcune indicazioni aggiuntive (sopra); testo ricopiato dopo l'autocorrezione (sotto) (classe II secondaria primo grado)

. Di Ramo da

Paragone c'era il computer che, durante la creazione, potevamo usarlo per mettere la musica. Una volta mi ricordo che mi ~~chiamavo~~ chiamavano al baggio per leggere un brano di Pinaquio e io per l'emozione diventai tutta rossa in faccia.

CHE = IL QUALE } QUALE ?
 * LO = LUI } SCEGLI *

☺
 ?

Figura 3: Testo corretto con più simboli per guidare meglio l'alunno (classe II secondaria primo grado)

In altri casi ancora si può arrivare a una autocorrezione guidata a distanza: l'insegnante pone direttamente domande, suggerisce soluzioni, in qualche modo indirizza il ragazzo o il piccolo gruppo a risolvere velocemente il problema. Questo modo di procedere è opportuno nei casi in cui i ragazzi abbiano raggiunto una discreta autonomia nel lavoro e si voglia risparmiare un po' di

tempo. Occorre ricordare che la correzione con simboli richiede almeno tre passaggi sul medesimo compito: non sempre l'insegnante si trova nelle condizioni di essere presente e non sempre le circostanze (in particolare quelle degli ultimi due anni di scuola) consentono il lavoro di gruppo sul testo con la guida del docente. Va da sé che quando la riscrittura è affidata esclusivamente ai singoli alunni, il nuovo testo può contenere ancora errori, che derivano dall'aver integrato il testo o non aver compreso le segnalazioni dell'insegnante o averle comprese ma non essere stati in grado di emendare (fig. 4).

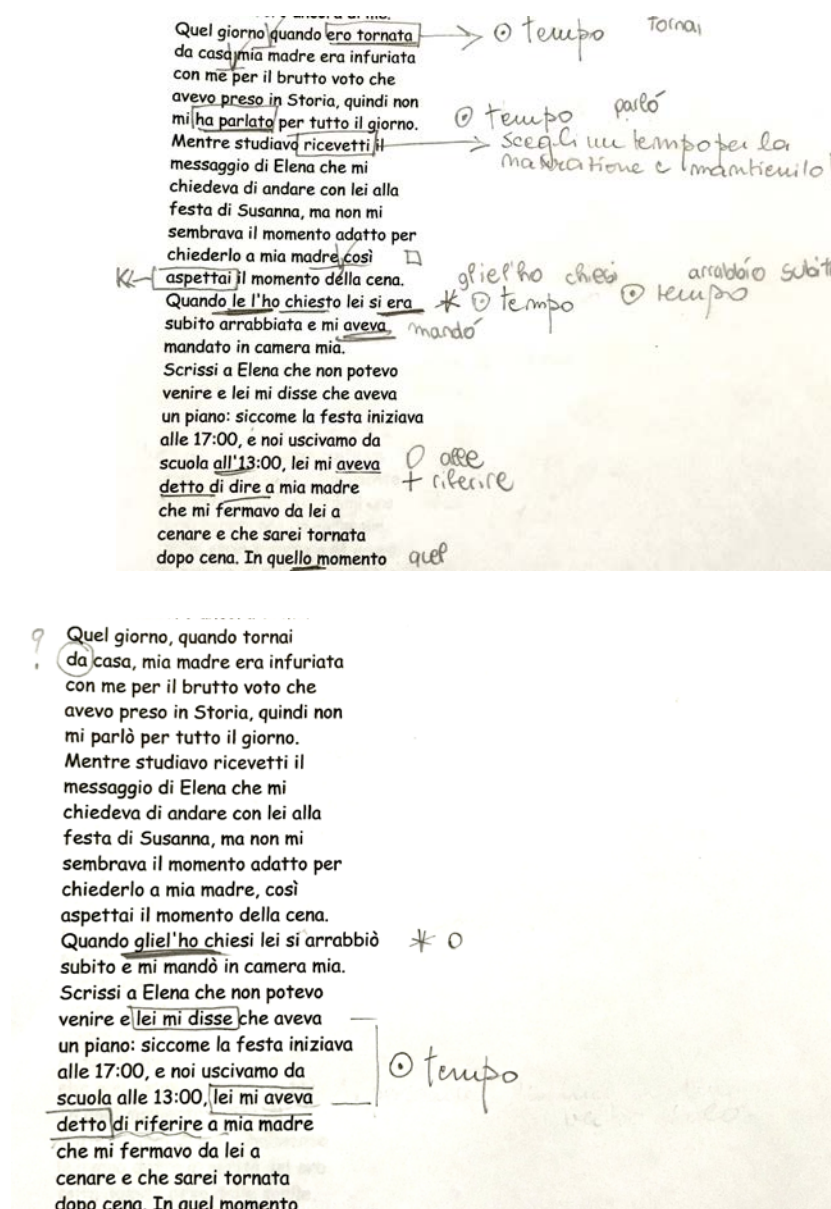


Figura 4: Testo corretto e ricopiato (alunno classe III)

3. E la sintassi?

Come si noterà, la sintassi non compare nell'elenco: è infatti un termine che potrebbe non risultare chiaro a tutti nei primi anni della scuola media⁵. Compare invece la declinazione di una serie di errori che hanno attinenza con la sintassi, come ad esempio "congiunzione", "manca un collegamento", "errore nell'uso del verbo" e altri: invece di utilizzare un termine astratto, difficilmente comprensibile e memorizzabile, si indicano gli errori che concretamente il ragazzo può riconoscere e cercare di correggere. Nonostante questo, il livello di difficoltà per tutti gli errori che riguardano l'ambito sintattico rimane alto: molti di essi richiedono ulteriori indicazioni da parte dell'insegnante.

È utile anche dire che questo sistema di correzione e di revisione si basa sulla semplicità delle operazioni e sulla coerenza interna delle richieste, che afferiscono tutte al piano della correttezza e della leggibilità. Per quanto riguarda contenuto, lessico, registro linguistico, organizzazione testuale, ecc., occorre prevedere una seconda fase di lavoro, in cui si mettano in luce questi aspetti. In base alla nostra esperienza, non si può pretendere dai ragazzi della scuola media, almeno nelle prime classi, di tenere sotto controllo, contemporaneamente, troppe variabili di ordine concettuale diverso. Molte e diverse indicazioni di errore rischierebbero di disorientarli e scoraggiarli. Il lavoro di revisione deve invece apparire, per quanto è possibile, leggero. Meglio anzi, talvolta, come afferma Maria T. Serafini (1985: 113), ripresa da Adriano Colombo (2015: 125), operare una «correzione minima»: questo vale soprattutto in presenza di testi estremamente scorretti che, attraverso una correzione minima, finiscono per acquisire una loro dignità e riappacificare l'autore con lo scritto di Italiano. Un esempio di questo tipo di procedimento di correzione è rappresentato dalla fig. 5, che mostra le correzioni minime che si possono operare a partire dal testo nella fig. 4. È evidente che, fatti il primo intervento e la prima correzione, l'insegnante avrebbe potuto proseguire lavorando sulla coesione e sulla precisione lessicale.

4. La tabella

La correzione per simboli può essere utilizzata dall'insegnante anche per farsi un'idea complessiva della tipologia e della frequenza di errori, a condizione che possano essere raggruppati e tabulati. Una possibile sintesi è rappresentata da una tabella a doppia entrata in cui gli studenti vedono indicati i simboli e la loro spiegazione, e in cui possono trascrivere negli spazi appositi

⁵ Si ricorre qui per semplicità e per aderenza cronologica rispetto all'esperienza delle autrici alla terminologia passata "scuola media", anziché alla denominazione in vigore di "scuola secondaria di primo grado".

il numero di errori per tipologia; infine, in uno spazio dedicato, possono indicare il numero di parole di un testo e quello complessivo degli errori. L'insegnante a sua volta userà la stessa la stessa tabella per inserire i dati relativi a uno o più compiti svolti nella classe

È molto importante che alunni e docenti usino gli stessi strumenti e si confrontino, anche in vista di una successiva valutazione.

La tabella è uno strumento estremamente duttile: può essere ampliata e ridotta a seconda delle necessità o graduata a seconda delle classi e della progressione con cui l'insegnante procede. Può diventare preziosa per l'alunno, che trascrive prova dopo prova i suoi risultati, e per il docente, che trascrive i risultati della classe, ricavandone una serie di utilissime informazioni, quali:

- il livello di correttezza dei testi degli alunni
- il livello di correttezza dei testi della classe
- gli errori ricorrenti dell'alunno
- gli errori ricorrenti della classe, dai quali è possibile partire per esercitazioni mirate.

IL PRINCIPE AZZURRO

C'era una volta un
valente principe
azzurro che viveva
in un castello con
intorno le guardie
Poi c'era una principessa
molto bella che
viveva in una casetta
di legno con i
sui animali carini e
gioiososi.

Un brutto giorno di
pioggia una strega e
i suoi folletti brutissimi
che sembravano dei nani
da giardino la rapirono
con malizia.

§ Gli animali stupiti
e impauriti.

Quindi gli animali lo
andarono a dire al
principe che la strega
aveva ^{rapita} rubato la principessa.

§ E poi il principe
disse: adesso vado ed
a cacciarla dalla strega
e dal drago.

Figura 5: Testo originale di un alunno di classe II secondaria di primo grado

<p>C'era una volta un valente principe azzurro che viveva in un castello con intorno le guardie. Poi c'era una principessa molto bella che viveva in una casetta di legno con i suoi animali carini e paciososi. un brutto giorno di pioggia una strega e i suoi folletti bruttissimi che sembravano dei nani da giardino la rapirono con malignità. Gli animali stupiti e impauriti. Quindi gli animali glielo andarono a dire al principe che la strega aveva rubato la principessa. E poi il principe disse: adesso vado ad aiutarla dalla strega e dal drago. Dopo arrivato lì il principe dovette uccidere il drago e la strega. Il drago li sputa il fuoco contro lo scudo e subito dopo il principe infilò la spada nel cuore facendolo morire.</p> <p>K.M.2017</p>	<p>⊙</p> <p>○ paciososi</p> <p>○</p> <p>□</p> <p>□</p> <p>□ □ togliere le parole tra parentesi</p> <p>△</p> <p>⊙ □ salvarla</p> <p>△ dopo che fu</p> <p>⊙ ⊙</p> <p>* ⊙ sputo</p> <p>↓*</p> <p>○</p>
--	---

Figura 6: Esempio di correzione minima

Scheda studente																						
NOME	punteggiatura	Vai a capo	Ordine Collocazione delle parole	ortografia	Errore nelle scelta di una parola	Espressione non adeguata al testo	ripetizione	mancanza	Averbio	Preposizione	Congiunzione o nesso logico	Manca un collegamento	Pronome	Pronome relativo	Verb (tempo, modo, persona, coniugazio)	Frase poco chiara	Frase poco chiara o scorretta da riform	Parte del testo non compresa dal lettore	n. parole	n. errori	Indice di correttezza	Valutazione complessiva
Testo N.	□	⊥	∴	○	Δ	Δ.	+	√	=	≠	@	∫	*	□	◎	⋈	⋈R	?				
1																						
2																						
3																						
4																						
5																						
6																						
7																						
8																						
9																						
10																						

Tabella 3: Scheda studente

4.1. L'indicatore di correttezza

Nell'ultima colonna della griglia compare l'"indicatore di correttezza", che si ottiene dividendo il numero delle parole per il numero degli errori. Il suo valore è molto opinabile (l'omissione di una virgola vale quanto un errore nell'uso del relativo?), ma rivela una notevole utilità. Serve ai ragazzi per verificare, con un semplice conto numerico, se, prova dopo prova, il loro testo risulta più "pulito" e se sì, in che cosa. Serve anche e soprattutto a far capire che un maggior livello di attenzione, magari una semplice cura nel ricopiare, può migliorare sensibilmente il loro risultato. L'insegnante può ricavarne varie indicazioni: ad esempio, in quali testi gli alunni tendono a compiere un maggior numero di errori, quali esercitazioni hanno ottenuto un risultato positivo, e così via.

I ragazzi spesso considerano questa ricerca come un gioco. Il numero dell'indicatore, prova dopo prova, dovrebbe crescere: è una grande soddisfazione vedere che nei primi compiti risulta, ad esempio, 10, e che negli ultimi passa a 20 o a 30.

4.2. Indicazione dell'errore e valutazione

I simboli e il loro numero, a volte, possono lasciare perplessi i ragazzi. Nonostante le spiegazioni preliminari, in ogni classe occorre insistere chiarendo la differenza tra revisione del testo e valutazione del testo, alla quale concorrono altri elementi: la correzione per simboli non coincide in alcun modo a un voto e neppure a un giudizio di valore sullo scritto. È solo uno strumento per eliminare le imperfezioni e per rendere più apprezzabile il compito. Basta una doppia lettura (prima e dopo la revisione) per far comprendere come un testo "ripulito" sia più leggibile, gradevole, comprensibile. La valutazione e il voto richiedono altri strumenti e tengono conto non solo del prodotto finale, ma anche del processo.

4.3. Le condizioni preliminari per correggere con i simboli

Questo sistema di correzione ha rivelato nel tempo una notevole validità. Se applicato con costanza nel corso del triennio della scuola media, porta gli alunni a migliorare notevolmente il loro livello di correttezza e di padronanza della lingua. Ovviamente non si può sperare in un miglioramento nella scrittura semplicemente affidandosi a un sistema di correzione particolare, dal momento che occorre sempre e comunque prevedere un percorso che educi i ragazzi al piacere dello scrivere e del lavorare sul proprio testo.

Il sistema infatti rivela la sua efficacia se si realizza entro una cornice precisa:

- la condivisione dell'idea di base, sia tra gli alunni che tra gli adulti, che la correttezza del testo è un valore, così come lo è la riflessione sulla lingua;
- la consapevolezza che la capacità di scrittura non è una dote esclusivamente naturale, ma un'"arte" e una tecnica che si possono apprendere, se si impara a lavorare sul proprio testo⁶;
- l'abitudine al lavoro cooperativo: il ritorno al testo per l'autocorrezione ha bisogno di confronto e riflessione, che non possono esistere se non nel rapporto con gli altri e nel reciproco controllo, ai quali i ragazzi vanno educati gradualmente;
- il riconoscimento del valore dell'autocorrezione per tutti coloro che hanno lavorato intorno a un testo;
- la presenza costante ed empatica del docente, meglio, per quanto possibile, di due adulti; il docente deve sempre ricoprire il ruolo di colui che "finisce il lavoro", lo ratifica.
- la costanza nel tempo: il sistema non ha nessuna efficacia se usato sporadicamente; anzi, in questo caso, può finire con l'apparire come un gioco o può disorientare;
- la gradualità: può essere controproducente presentare in una prima media l'intera griglia di correzione; certamente una introduzione lenta e graduale, soprattutto nelle classi che presentano qualche difficoltà, ha più probabilità di successo;
- un buon intervallo tra l'esecuzione del compito e la sua autocorrezione: serve a prendere le distanze dal testo, a considerarlo quasi un po' estraneo, a vederlo con un occhio nuovo; così si scoprono meglio gli errori dovuti all'incuria o alla distrazione.

5. Un'esperienza

L'esperienza a cui si fa riferimento a titolo di esempio si è svolta nell'anno scolastico 2016/17, in una classe seconda di una scuola secondaria di primo grado della Provincia di Bologna, dal mese di novembre al mese di marzo, durante le ore di lezione.

Nella classe era stato programmato un corso sulla scrittura, con l'obiettivo di verificare quali mutamenti porti nella produzione dei ragazzi un esercizio continuo di scrittura breve prima, e di scrittura su modelli poi. Due gli insegnanti presenti nella classe: l'insegnante di Lettere e l'insegnante con funzione

⁶ «L'arte dello scrivere si insegna come ogn'altra arte», secondo gli studenti della Scuola di Barbiana (1967: 125). Per il senso della parola "arte" a proposito di scrittura, si vedano anche le considerazioni di Fruttero e Lucentini (2003: 6): «meglio questo accostamento alla letteratura, pragmatico, ragionevole, che non sboccava in lacrimosi fallimenti [...] ma promuoveva (era ora!) l'onesto artigianato come le analoghe scuole per elettrotecnici e stenodattilografe».

di esperto, cui si aggiungeva per un'ora settimanale l'insegnante di sostegno. La classe era vivace, preparata e ben disposta ad accogliere il nuovo. Erano presenti alcuni alunni di famiglia non italoфона, scolarizzati in Italia, con livelli diversi di competenza in lingua italiana; un alunno con la certificazione prevista dalla legge 104/1992 e un alunno con disturbi specifici dell'apprendimento.

I ragazzi hanno scritto in media due testi la settimana, in classe e anche a casa.

Contemporaneamente all'inizio del corso, è stato introdotto il sistema di correzione per simboli, con esercizi di autocorrezione degli elaborati a coppie, eseguita la quale il testo veniva ricopiato al computer dall'alunno, assistito da un compagno, con la supervisione dei docenti. Per quanto il lavoro sull'autocorrezione fosse marginale rispetto alle finalità del corso, consentiva tuttavia di verificare se il percorso fatto, per quanto breve, avesse influito sui livelli di correttezza.

Le due prove su cui è stata fatta la rilevazione sono state svolte pochi giorni dopo l'inizio del corso (prosecuzione di un brano di autore), e a fine corso, con un testo dalle stesse caratteristiche: il numero delle imperfezioni infatti, come si sa, aumenta con le difficoltà del testo. Un testo argomentativo o espositivo richiede un'elaborazione molto alta, mentre un testo di carattere personale o di invenzione aiuta maggiormente ad abbandonarsi al piacere della scrittura.

Tutti i testi sono stati letti e corretti da entrambi i docenti, mentre la correzione per simboli della prima e dell'ultima prova è stata fatta da un unico insegnante e controllata dall'altro.

Scheda insegnante																							
NOME Alunno	punteggiatura	Vai a capo	Ordine Collocazione delle parole ortografia	Errore nelle scelta di una parola	Espressione non adeguata al contesto	manca	Averbio	Preposizione	Congiunzione o nesso logico	Manca un collegamento	Pronome	Pronome relativo	Verb (tempo, modo, frase poco chiara o scorretta da	Frasi in parte del testo non comprese dal lettore n. parole	n. errori	Indice di correttezza	Valutazione complessiva						
																		□	⊥	::	○	△	△.
A	12		6			2	1		2					2	193	25	8						
	9		9	2	4	3							1		283	28	10						
B	2			2	1								2	1	174	10	17						
	5				1								3		312	9	35						
C	15		3	5		10							1		329	35	9						
	8			1		1			1				2		403	13	31						
D	11		6		1								2		154	22	7						
	8		9		6	2	1				1		7	1	385	35	11						
E	10		2	2		4			1	1					330	22	15						
	6		4			1	1						4		470	18	26						
F	5			2		2	1						1		255	11	23						
	4		3											1	261	8	33						
G	13		5		1	3	2								310	24	13						
	6		3				1				1				429	13	33						
H	7		3			1	1								120	11	11						
	6		2			1	1						3		370	13	28						
I	2			2											157	4	39						
	2		1				1						1		385	7	55						
L (BES)	27		16	4		3		2					11	1	280	64	4						
	6		2	24		4				1			3		242	40	6						
M	3		1	3		1									208	8	26						
	3		2	4			1			1					561	12	47						
N	11		4	2		2							1		319	20	16						
	3		2	4	1	2	1	1			1		8	1	554	24	23						
O	2			2											54	5	11						
	1		1						1				1		134	4	33						
P	3		1										3		101	7	14						
	3		1												324	4	81						
Q	1		1	5									1		160	8	20						
	2		2	2	1		2			2			3		407	12	34						
R	18		2	5		4				1			1		250	31	8						
	3		3	1									1		306	9	34						
S	1		1	1											139	4	35						
	5			1	2			1					2	1	550	12	46						
T	15		7	1									6		160	29	6						
	7					1									214	9	24						
U (cinese)	10		5				5				2		7		227	31	7						
	8		7			1	1						10	1	317	29	11						
V (BES)	29		1							2			3		223	36	6						
	22			5									1	1	289	30	10						

Tabella 5: Scheda con il conteggio degli errori

La trascrizione dei risultati nella tab. 5 mette in rilievo subito alcuni dati rilevanti, come in primo luogo l'aumento della fluenza (colonna con il numero delle parole), dovuto certamente all'esercizio continuo e al ritrovato piacere per la scrittura: in alcuni casi il numero delle parole raddoppia o triplica. Nel complesso, i testi della seconda prova contengono circa tremila parole in più. Scrivere molto non significa scrivere bene, ma un migliore approccio alla scrittura è una prima tappa del percorso.

Anche l'indicatore di correttezza (colonna con il numero di errori) dimostra risultati positivi: il numero degli errori è notevolmente diminuito. Spesso un aumento della fluenza si accompagna a un miglioramento sensibile della correttezza (alunni contrassegnati dalle lettere B, D, E, M, N, Q, S), anche se nella classe in questo periodo non è stato svolto alcun esercizio di recupero su singole imperfezioni. Lo conferma il mutamento dell'«indicatore generale di correttezza», che possiamo così calcolare: se sommiamo gli errori del primo elaborato di tutti gli alunni e ne ricaviamo la media, otteniamo 10. Se compiamo la stessa operazione sul secondo, otteniamo 22.

La tabella può servire all'insegnante per una riflessione d'insieme sulla classe, a prescindere dai miglioramenti specifici dei singoli e, anche se non è l'unico strumento per la valutazione, ne potrebbe costituire una componente. È anche il punto di partenza per una riflessione del singolo alunno sulle sue debolezze, la sua mancanza di attenzione e di cura del testo, ma, soprattutto, sui suoi miglioramenti.

L'insegnante può ricavare dalla griglia di correzione numerose indicazioni: ad esempio, la necessità di insistere su alcuni recuperi di base (ortografia, uso della punteggiatura), oppure recuperi complessi, soprattutto sull'uso del verbo (alcuni errori riguardano infatti l'uso non corretto della *consecutio temporum*).

Considerato che nello scritto di italiano si richiedono sempre tempi molto lunghi per indurre cambiamenti, in questo caso il mutamento, avvenuto in cinque mesi di lavoro, può essere definito soddisfacente.

Ci si può chiedere se questo sensibile miglioramento si sarebbe verificato anche senza il lavoro sull'autocorrezione del testo e se questo computo abbia un senso e un valore: si può ritenere che il valore indicativo del dato numerico porti a una consapevolezza maggiore del problema, anche nel caso della scrittura.

6. Un nuovo momento di emergenza: il Covid19 e la didattica a distanza

Se il 1963 costituisce un anno cruciale per la nostra scuola, indotta finalmente da una legge ad adeguarsi ai tempi, forse anche l'anno o gli anni che stiamo vivendo passeranno alla storia come una cesura fondamentale, segnata

dalla didattica a distanza (DaD). La DaD ha indotto ad accelerare processi di comunicazione e di innovazione avviati nel Paese, ma adottati effettivamente da quelle realtà scolastiche che erano pronte, per strumentazione e competenze professionali, ad attuarle. Nell'anno scolastico 2019-2020 la DaD, infatti, ha sostituito, per quasi un quadrimestre, la lezione tradizionale, il tradizionale scambio di fogli, la tradizione del piccolo gruppo che lavora intorno a un testo da emendare. Tutto doveva ora essere risolto a distanza attraverso una mediazione. Tuttavia chi già lavorava con la correzione per simboli ha trovato anche in questa situazione il mezzo per rendere utile, e forse più efficace, il lavoro di revisione. La possibilità di scrivere, ricevere risposta, suggerire, controllare, riscrivere ha incontrato in un'applicazione come *Classroom* un alleato fondamentale: la pratica della riscrittura è diventata pratica di un colloquio a distanza sul testo, del tutto individuale, che coinvolge un unico alunno e il suo insegnante.

Com'è noto, *Classroom* è un'applicazione di *Google*, già utilizzata da numerosi insegnanti e da parecchi anni, che funziona come piattaforma per assegnare materiale di studio agli alunni, ma che permette ai ragazzi lo scambio con i docenti.

Per quanto riguarda la correzione di testi, l'applicazione permette all'insegnante di agire sia attraverso una correzione risolutiva, sia per mezzo di una correzione classificatoria.

Se gli interventi dell'insegnante sul testo sono di tipo più tradizionale (fig. 6), l'alunno vede le correzioni in verde e le osservazioni sul lato destro del testo. Può ignorarle, accettarle o rifiutarle.

Ma lo studente sarà molto più attivo se dall'insegnante riceverà solo indicazioni sul tipo di errore e se, da solo o insieme a un compagno, cercherà di correggere il testo (fig. 7). Come si può osservare, passando il mouse sull'errore (evidenziato in giallo chiaro) si ingrandisce il quadro che commenta l'errore⁷.

Come si osserverà, alla semplice indicazione di un errore legato alla punteggiatura (☐), possiamo aggiungere facilmente altre annotazioni, che, come è già stato sottolineato, diventano più ricche e precise a seconda delle competenze grammaticali degli alunni, ad esempio:

- ☐ debole
- ☐ virgola fra soggetto e predicato: errore grave.

Nell'esempio riportato (fig. 8), l'insegnante ha utilizzato i simboli della griglia che è stata fornita fin dalla classe prima e che i ragazzi conoscono, con un'aggiunta che si è rivelata vantaggiosa: nel passaggio dalla correzione a

⁷ Nel passaggio alla piattaforma *Classroom*, si sono dovuti modificare alcuni simboli utilizzati nella correzione a mano perché non presenti o non riconosciuti dal sistema: ad esempio l'errore di punteggiatura, segnalato con il simbolo ☐, è diventato ☐.

mano alla correzione digitalizzata, ai simboli sono state aggiunte ulteriori spiegazioni che sul foglio di carta sarebbero state più ridotte per ragioni di spazio e che, soprattutto, non sarebbero state modificabili.

Non tutto, però, è classificabile attraverso un simbolo: restano “errori” che non si possono categorizzare e che richiedono da parte dell’insegnante un intervento risolutivo (fig. 9). Occorre mantenere sempre una certa duttilità, pur applicando la tabella in modo rigoroso.

Con il ritorno alla scuola in presenza si può mantenere l’uso dell’applicazione *Classroom* per correggere i testi a scuola, con dispositivi in classe o nel laboratorio di informatica, affidando ciascun testo a una coppia di alunni con la supervisione di uno o più insegnanti presenti nel laboratorio.

Un’ultima considerazione. Che gli alunni siano davanti allo schermo del proprio computer o che siano in classe, l’uso di *Classroom* permette di mostrare attraverso la LIM tutti i prodotti dei ragazzi a tutta la classe, sempre che ci sia l’accordo dei singoli studenti, in modo da poter ragionare collettivamente sulle scelte e sulle soluzioni proposte dall’insegnante o adottate dagli alunni: una modalità didattica che ci sembra molto efficace.

Davanti a una foto di qualche anno fa

Quando sono entrato nel nuovo salotto dei miei nonni, mi ha colpito subito un particolare: era una foto. C'erano sei persone, due delle quali erano più grandi. Leli riconoscevo: erano i miei nonni materni nel loro vecchio giardino; mio nonno in braccio aveva un bambino piccolo, era mio fratello. Davanti ai miei nonni c'erano tre persone più o meno della stessa altezza grandi uguali; eravamo io, che avevo nove anni, mia sorella, che ne aveva undici, e mio cugino, che ne aveva otto. Poi ad un certo punto mi viene tutto in mente: quando l'avevamo fatta la foto, quanto era stato difficile farla, perché mia sorella non stava mai ferma, dove l'avevamo fatta, chi ce l'aveva fatta, perché l'avevamo fatta; i miei nonni volevano una foto di tutti i cugini. Mi ricordo anche che la foto non gliel'abbiamo data, in realtà abbiamo regalato al mio nonno il puzzle della foto da comporre; lui, l'haaveva fatto e poi l'haaveva messo in una cornice trasparente e l'haaveva appeso al muro in soggiorno, dove tutti potevano vederla.

The screenshot shows a vertical list of six chat messages from Laura Manzoni, each with a correction suggestion. Each message includes a profile picture, the name 'Laura Manzoni', and the time '16:55 Oggi' or '16:56 Oggi' or '16:57 Oggi'. Each message has a blue checkmark and a blue 'X' icon to the right.

- Message 1: "Sostituisci: "," con ",""
- Message 2: "Aggiungi: "delle quali""
- Message 3: "Sostituisci: "," con ","" and "Sostituisci: "li" con "Le""
- Message 4: "Aggiungi: ":""
- Message 5: "Sostituisci: "," con ",""
- Message 6: "Elimina: "era""

Figura 7: Correzione *risolutiva* con Classroom (tutti gli esempi sono di alunni di classe II)

Davanti a una foto di qualche anno fa

Quando sono entrato nel nuovo salotto dei miei nonni mi ha colpito subito un particolare, era una foto.

C'erano sei persone, due erano più grandi, li riconoscevo erano i miei nonni materni nel loro vecchio giardino, mio nonno in braccio aveva un bambino piccolo, era mio fratello.

Davanti ai miei nonni c'erano tre persone più o meno grandi uguali, eravamo io che avevo nove anni, mia sorella che ne aveva undici, e mio cugino ne aveva otto.

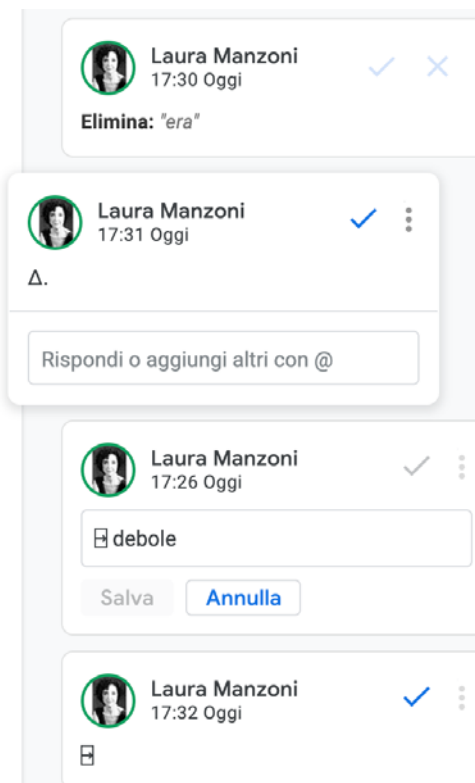


Figura 8: Correzione *classificatoria* con Classroom

Chiudo gli occhi e vedo

Chiudo gli occhi e vedo nei particolari come sarà la giornata della partenza per le agognate **ferie** in Puglia e i giorni immediatamente successivi.

Questa giornata che sto aspettando da settimane, alla fine della quale sarò in Puglia dai miei parenti.

Andrà così, lo vedo già.

Mi sveglierò, farò colazione con due grandi pancake, su cui spargerò due generose cucchiariate di gustosissima **nutella**, che mi metteranno una grande energia.

Poi mi dedicherò al secondo testo di italiano, dopo aver rifatto il letto.

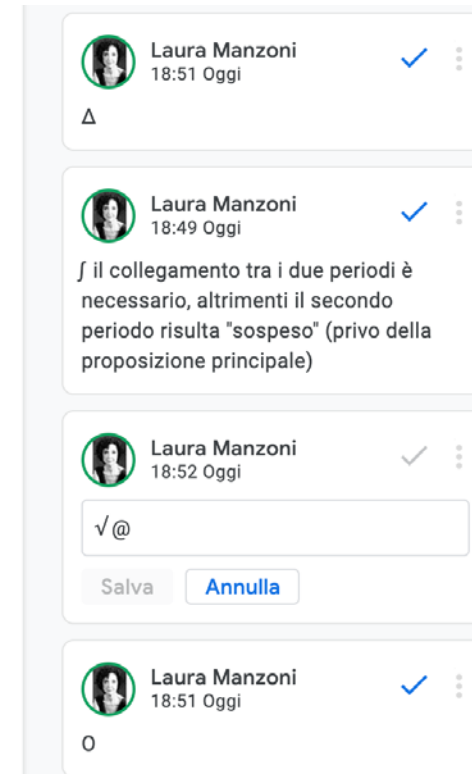


Figura 9: Correzione *classificatoria* con precisazioni


altri erano già amici, non conoscevo nessuno perchè era tutto nuovo per me perchè gli anni scorsi abitavo a Osteria Grande e non andavo in una classe materna ma andavo dalle suore.

+ ripetizione congiunzione

 **Laura Manzoni** 16:36 Oggi ✓ ⋮

Δ less., uso di "scorso" errato con tempi verbali al passato.

Rispondi o aggiungi altri con @

 **Laura Manzoni** 16:37 Oggi ✓ ⋮

"...in una scuola pubblica, ma in una privata."
Δ less.

Figura 10: Correzione classificatoria con intervento risolutivo

7. Le criticità

Correggere con i simboli, educare i ragazzi alla revisione del testo è un lavoro abbastanza impegnativo, non tanto nella fase di segnalazione dell'errore (ben presto sia adulti che ragazzi si impadroniscono del metodo e lo applicano velocemente), quanto nella fase dell'autocorrezione. Infatti l'esperienza e la pratica ci hanno insegnato che:

- I tempi sono prolungati; non si può, infatti, lavorare con troppa fretta, anche perché spesso la segnalazione dell'errore con un solo simbolo non è sufficiente, come si evince dagli esempi mostrati, anche se, come abbiamo visto, nella correzione digitalizzata questo problema è attenuato.
- Il lavoro di revisione deve sempre essere controllato, almeno nei primi tempi; la presenza di due docenti è spesso necessaria, se non si vogliono allungare troppo i tempi che precedono la valutazione.
- Una volta segnalato l'errore e fatta l'autocorrezione, l'insegnante riceve un testo "corretto" e ricopiato, ma non può intervenire ulteriormente, sia per i tempi, sia per non prostrarre oltre misura il lavoro sul testo, cosa che in genere infastidisce gli alunni e li annoia: meglio passare a una nuova traccia che permetta ai ragazzi di misurarsi con una nuova prova.
- L'aspetto più importante dell'autocorrezione, fatta con i docenti e con i compagni, è quello di "ragionare sull'errore", anche se di questo lavoro nel testo finale non rimane traccia.
- L'insegnante deve dare indicazioni non ambigue: per questo il simbolo deve indicare un errore; ad esempio, \square significherà che la punteggiatura utilizzata è errata; lo stesso simbolo, se preceduto dal segno di una mancanza, darà indicazioni diverse ($\sqrt{\square}$ indicherà che manca un segno di punteggiatura).
- Come già detto, l'insegnante può accompagnare con alcune parole l'indicazione dell'errore: ad esempio \square *debole* significherà che il segno di interpunzione utilizzato (ad esempio una virgola) è troppo debole rispetto alla necessità sintattica del testo, che esige un punto e virgola, due punti o un punto fermo.

Per concludere, la correzione per simboli richiede certamente un impegno notevole. E tuttavia chiunque si sia accostato a questa modalità di lavoro ha potuto notare, anche a termine di un percorso breve, che qualcosa è cambiato. Nel suo lavoro di correzione, una fatica spesso ingrata, quasi un incubo che lo accompagna, l'insegnante di lettere sarà stato affiancato da due elementi essenziali: la compagnia degli alunni, che presto si abituano a lavorare con lui

sullo stesso testo, a correggere, modificare, contare parole ed errori, fare medie e scoprire anche nei numeri un significato che li stupisce e li gratifica; la curiosità, che riguarda non soltanto i contenuti, ma contempla ogni parte del lavoro, oltre che il dubbio costante sulle scelte operate, le domande infinite sulla “grammatica della lingua viva”, l’impulso a ritornare sulle proprie scelte e altro ancora.

Riferimenti bibliografici

- Bertocchi, Daniela (1989), *La bella e la brutta. Il ruolo educativo delle procedure di revisione e correzione dei testi*, in «Italiano & Oltre», 2/IV, pp. 73-74.
- Bing, Elisabeth (1977), *Ho nuotato fino alla riga*, Milano, Feltrinelli.
- Colombo, Adriano (2011), *“A me mi”. Dubbi, errori, correzioni nell’italiano scritto*, Milano, FrancoAngeli.
- Fioroni, Angela (1989), *Correzioni elementari. Correggere i primi scritti dei bambini è un’operazione necessaria e delicata. Qualche suggerimento per ottenere risultati proficui*, in «Italiano & Oltre», 2/IV, pp. 74-76.
- Fruttero, Carlo - Lucentini, Franco (2003), *I ferri del mestiere. Manuale involontario di scrittura con esercizi svolti*, Torino, Einaudi.
- GISCEL Emilia Romagna (2010), *La correzione dei testi scritti*, in Lugarini 2010, pp. 188-203.
- GISCEL Veneto – Lend Verona (1989), *A ragion veduta. Tempi, modalità, finalità della revisione dei testi*, in «Italiano & Oltre», 2/IV, pp. 79-81.
- Lodi, Cosetta - Tonucci, Francesca (a cura di) (2017), *L’Arte dello scrivere. Incontro fra Mario Lodi e don Lorenzo Milani*, Piacenza Drizzona (CR), Casa delle Arti e del Gioco.
- Lodi, Mario (1972), *C’è speranza se questo accade al Vho*, Torino, Einaudi.
- Lugarini, Edoardo (a cura di) (2010), *Valutare le competenze linguistiche*, Milano, FrancoAngeli.
- Scotese, Maria Claudia (1989), *...e alla fine correggi. La tipologia delle correzioni adeguate allo scrivere inteso come processo*, in «Italiano & Oltre», 2/IV, pp. 77-78.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.
- Serafini, Maria Teresa (1985), *Come si fa un tema in classe*, Milano, Bompiani.
-

Il ruolo del docente di Italiano nel nuovo curriculum di Educazione civica

CECILIA DEMURU

The role of the teacher of Italian in the new curriculum of “Educazione civica”

This contribution proposes some teaching units that can be developed by the teacher of Italian in the lower secondary schools within the new curriculum of “Educazione civica”.

Il contributo propone alcune unità didattiche che possono essere sviluppate nella scuola secondaria di primo grado dal docente di Italiano all'interno del nuovo curriculum di Educazione civica.

CECILIA DEMURU (cecilia.demuru9@gmail.com) ha conseguito il dottorato in Filologia Moderna nel 2013 con una tesi sui *Piccoli maestri* di Luigi Meneghello, studiando in particolare gli autografi conservati presso il Centro Manoscritti dell'Università di Pavia; ha curato, con Anna Gallia, il volume *L'apprendistato* (2012) e il numero monografico di «Autografo» *Luigi Meneghello. Trapianti e interazioni linguistiche* (2016). Si è inoltre occupata di storia locale. I principali interessi di ricerca sono attualmente la didattica dell'italiano e l'insegnamento dell'italiano nella scuola post-unitaria. Da nove anni è insegnante di Lettere nella scuola secondaria di primo grado.

1. Premessa

Con le *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (D.M. n. 35 del 22 giugno 2020), in applicazione della Legge n. 92 del 20 agosto 2019 (*Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*), ha trovato compimento un cammino tortuoso che parte dall'«intuizione» (Caligiuri 2020: 262) di Aldo Moro, che durante i lavori dell'Assemblea Costituente proponeva:

La nuova Carta costituzionale trovi senza indugio adeguato posto nel quadro didattico delle scuole di ogni ordine e grado, al fine di rendere consapevole la giovane generazione delle raggiunte conquiste morali e sociali che costituiscono ormai sacro retaggio del popolo italiano¹.

A partire dall'anno scolastico 2020/2021 è stato introdotto l'insegnamento trasversale di Educazione civica², con un orario non inferiore a 33 ore per ciascun anno scolastico. Il Collegio dei docenti affida in contitolarità l'insegnamento a uno o più docenti del Consiglio di classe, in base ai contenuti del curriculum; tra di essi deve essere individuato un coordinatore che, in sede di scrutinio, formulerà la proposta di valutazione, acquisendo elementi conoscitivi dagli altri docenti. Le *Linee guida* individuano tre nuclei concettuali da sviluppare in questo insegnamento, ai quali possono essere ricondotte tutte le tematiche individuate dalla Legge agli artt. 3 e 5 (Costituzione, diritto, legalità e solidarietà; Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio; Cittadinanza digitale); il curriculum di Educazione civica potrà essere sviluppato attraverso unità didattiche di singoli docenti o unità di apprendimento e moduli interdisciplinari, per i quali è possibile utilizzare strumenti condivisi (rubriche e griglie di osservazione) per la valutazione.

Scopo di questo contributo è suggerire alcune attività e unità didattiche da svolgere nella scuola secondaria di primo grado nell'ora di Italiano, interamente affidate al docente di Italiano oppure inserite nell'ambito di percorsi pluridisciplinari. Per alcune attività si farà esplicito riferimento a proposte reperibili in rete, ritenendo che possa risultare utile anche indicare alcune risorse e alcuni strumenti di consultazione ai quali i docenti possono ricorrere per aggiornare costantemente i materiali presentati in classe: una buona prassi per qualunque disciplina, che diventa fondamentale per l'Educazione civica.

¹ L'ordine del giorno, presentato l'11 dicembre 1947, fu approvato all'unanimità dall'Assemblea Costituente.

² Numerosi contributi recenti hanno ricostruito il percorso di una disciplina che, tra cambiamenti di nome e di collocazione, è sempre rimasta ai margini del curriculum scolastico; cfr. almeno Caligiuri 2019; Corradini 2019; Da Re 2019; Stella 2020.

In generale, sarà opportuno prendere sempre le mosse dall'esperienza degli alunni, attraverso una lezione dialogata che può partire da alcune domande dell'insegnante o da uno spunto (la lettura di un testo proposto dall'antologia o di un articolo di giornale, la visione di un video), per poi allargare progressivamente la prospettiva sottoponendo all'attenzione degli alunni dati o situazioni riferiti alla realtà locale, nazionale e internazionale. In questo modo, soprattutto nell'ora di Italiano, è possibile offrire occasioni durante le quali gli alunni imparano a partecipare in modo attivo, costruttivo e propositivo, a sostenere le proprie opinioni e a ribattere in modo pertinente ed efficace, nel rispetto dei turni di parola e delle opinioni dei compagni; questi momenti di riflessione e confronto possono essere valutati attraverso griglie di osservazione sistematica, condivise tra tutti i docenti contitolari dell'insegnamento, per valutare il conseguimento di una delle competenze attese al termine del primo ciclo di istruzione: «È in grado di argomentare attraverso diversi sistemi di comunicazione»³. Questi momenti di discussione guidata dovranno diventare via via sempre più strutturati, fino a introdurre in terza la metodologia del *debate*⁴: l'insegnante propone con un certo anticipo un tema di discussione, in modo che gli alunni, suddivisi in due squadre (un gruppo "pro" e un gruppo "contro"), abbiano modo di documentarsi e di trovare argomenti pertinenti e convincenti a favore della propria tesi, anche attraverso il supporto di dati; un terzo gruppo costituirà la "giuria", che dovrà non solo scegliere la tesi più convincente e argomentata meglio, ma anche valutare come le due squadre hanno affrontato il dibattito (efficacia dello stile comunicativo, anche nella componente non verbale; rispetto dei turni di parola e delle opinioni della squadra avversaria, ecc.). Un ruolo altrettanto importante è rivestito dal "moderatore", che dà la parola alle due squadre, e dal "timekeeper", che controlla il rispetto rigoroso dei tempi concessi a ciascuna squadra per il primo intervento, per la confutazione e per le conclusioni. Si tratta di un'attività che generalmente viene proposta nella scuola secondaria di secondo grado, ma selezionando temi adeguati all'età può essere introdotta già in quella di primo grado⁵: è evidente come possa essere utile per imparare a sostenere le proprie

³ Cfr. *Integrazioni al Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione* (D.M. n. 254/2012) riferite all'insegnamento trasversale dell'educazione civica (Allegato B alle Linee guida; cfr. MIUR 2020).

⁴ Si rimanda alla presentazione della metodologia del *debate* proposta sul sito dell'INDIRE (innovazione.indire.it/avanguardieeducative/debate, ultima consultazione 31.10.2020) e al sito www.debateitalia.it/ (ultima consultazione: 08.03.2021); cfr. inoltre De Conti, Giangrande 2017 e Sanchez 2018.

⁵ Il sito www.debateitalia.it/ (ultima consultazione: 08.03.2021) riporta i temi dei dibattiti proposti per le Olimpiadi di *debate*; sul sito <https://www.weworld.it/partecipa/exponi-le-tue-idee/temi> (ultima consultazione: 08.03.2021) si possono trovare alcuni temi proposti per la scuola secondaria di secondo grado, con relative schede di approfondimento.

opinioni in modo efficace, ma anche come esercizio in vista del tema argomentativo (Tipologia B dell'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo; cfr. MIUR 2018).

2. Unità didattiche

2.1. Classe prima

2.1.1 Regole di classe

Un percorso triennale di Educazione civica prenderà necessariamente avvio da una riflessione consapevole sul concetto di *regola*, che può essere introdotta già nei primi giorni di scuola dal docente di Italiano a partire dalla quotidianità della vita scolastica⁶; dopo la lettura e il commento del Regolamento d'Istituto, gli alunni, divisi in gruppi, devono stilare un regolamento di classe: ciascun gruppo individuerà cinque regole fondamentali da rispettare nei vari momenti della giornata scolastica (in aula, durante l'intervallo, in palestra, in mensa, durante le uscite didattiche), scegliendo tra quelle presenti nel Regolamento d'Istituto e integrandole con regole "di buon senso" che ritengono opportune (per esempio, si alza la mano prima di parlare). Il regolamento co-costruito andrà riportato su un cartellone da appendere in classe. Durante il confronto in plenaria sulle regole che sono state individuate, l'insegnante proporrà di ampliare il discorso a partire da questa riflessione di Gherardo Colombo:

Che reazione abbiamo di fronte alla parola "regola"? Premesso che rappresenta una categoria assai più ampia di quella definita dalla parola "legge" (la stragrande maggioranza delle regole non è legge), il più delle volte la colleghiamo istintivamente all'idea del divieto, dell'obbligo, dell'imposizione, del dovere, senza pensare al fatto che sono proprio le regole a consentirci di vivere con gli altri e a tutelare i nostri diritti. Primi fra tutti, quelli inviolabili: la vita, la dignità, la libertà personale [art. 13].

Le regole ci indicano come fare le cose. Senza regole noi esseri umani non potremmo parlare, leggere, contare, giocare, studiare, lavorare [art. 4], viaggiare, incontrarci... Senza regole non potremmo misurare il tempo né prendere accordi né muoverci nel traffico né fare una partita di pallone né condurre una ricerca scientifica né cantare una canzone né ridere a una battuta né esprimere la nostra creatività. Senza regole, non potremmo fare proprio niente, neppure trasgredirle.

⁶ Sia permesso il rimando a Demuru 2019: 403-404, dove questa attività è presa in considerazione come prima fase di un'unità didattica sul testo regolativo.

Perché dunque ci ricordiamo soltanto delle regole che “impongono” e non di quelle che “permettono”?⁷

La situazione contingente offrirà l'occasione per riflettere ulteriormente sul rapporto tra libertà e responsabilità individuale; come ha recentemente affermato il Presidente della Repubblica Sergio Mattarella: «La libertà non è un fatto esclusivamente individuale, ma si realizza insieme agli altri, richiedendo responsabilità e collaborazione».

2.1.2 L'istruzione: un diritto o un dovere?

Dopo aver condiviso la riflessione sul concetto di *regola*, è possibile introdurre i concetti di *diritto* e *dovere*, la cui trattazione non si concluderà con questa unità didattica, ma proseguirà nel corso dei tre anni approfondendo via via diversi diritti e doveri in relazione all'età degli alunni e a eventuali collegamenti interdisciplinari. Partendo dall'esperienza più vicina alla loro realtà, cioè il mondo della scuola, gli alunni, tendenzialmente propensi a considerare l'istruzione solo come un dovere, saranno condotti ad allargare la prospettiva, prima a condizioni di disparità di accesso presenti anche nel nostro Paese, poi alla situazione presente in diverse aree del mondo. Si tratta di un'unità interdisciplinare, che può coinvolgere anche il docente di Storia e Geografia, che introdurrà gli articoli 33 e 34 della Costituzione e il Goal 4 dell'Agenda 2030 (Istruzione di qualità: “Fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti”). Alcuni dati⁸ potrebbero essere analizzati e commentati durante l'ora di Geografia, ma anche con il docente di Italiano, per esercitarsi nell'analisi di un testo espositivo misto (continuo e non continuo), previsto anche dalle prove INVALSI.

Sarà il docente di Italiano a concludere l'unità didattica con la visione del film-documentario di Pascal Plisson *Vado a scuola* (2013), che racconta le vicende di quattro bambini (Zahira in Marocco, Jackson in Kenya, Carlito in Patagonia e Samuel in India) che ogni giorno devono affrontare un percorso lungo e pieno di ostacoli per recarsi a scuola; per il commento del film, la discussione può partire da alcune domande, che invitano gli alunni a osservare ciò che accomuna e le particolarità che differenziano i quattro protagonisti (per esempio, dove vivono e che cosa fanno prima di andare a scuola, quali ostacoli incontrano lungo la strada verso la scuola, che caratteristiche hanno le scuole che frequentano).

⁷ www.formazione-sulleregole.it/percorsi-tematici-regole/ (ultima consultazione: 08.03.2021); nell'area “Kit didattico” sono proposte numerose attività didattiche per approfondire il discorso a livello sia teorico sia pratico.

⁸ Per esempio: blog.geografia.deascuola.it/articoli/agenda-2030-goal-n-4-istruzione-di-qualita (ultima consultazione: 08.03.2021).

2.1.3 Il bullismo: *Wonder*

Il tema del bullismo sarà affrontato in tutti e tre gli anni⁹. In prima, la Giornata nazionale contro il bullismo e il cyberbullismo (7 febbraio) potrebbe essere l'occasione per vedere (o rivedere) il film *Wonder* (2017), adattamento cinematografico del noto romanzo di R. J. Palacio (2012). È possibile reperire in rete numerose attività didattiche ispirate al libro e al film: in particolare, numerosi spunti si possono trovare sul sito ufficiale del libro¹⁰.

L'insegnante di Italiano potrebbe proporre una drammatizzazione o un tema di immedesimazione¹¹, facendo assumere agli alunni il punto di vista dei diversi personaggi: questo lavoro può essere agevolato dalla trilogia che è stata pubblicata in seguito al successo del romanzo (*Il libro di Julian* nel 2014, *Il libro di Christopher* e *Il libro di Charlotte* nel 2015).

2.2. Classe seconda

2.2.1 Una famiglia da pubblicità

In seconda si può affrontare un percorso pluridisciplinare sulla famiglia che coinvolge i docenti di Italiano, Storia e Geografia. È sempre opportuno partire dall'esperienza quotidiana degli alunni, promuovendo la discussione in classe dopo la lettura di un testo (ogni antologia propone una sezione di testi dedicati al tema dei rapporti familiari). A partire da una riflessione sui ruoli delle donne e degli uomini all'interno della famiglia, si potrà approfondire questa tematica consultando la pubblicazione digitale dell'Eurostat *La vita delle donne e degli uomini in Europa. Un ritratto statistico*¹², che presenta un confronto tra le donne e gli uomini nella loro vita quotidiana nei diversi Paesi europei, anche attraverso infografiche e strumenti di visualizzazione interattiva. Questa attività consente di introdurre il Goal 5 dell'Agenda 2030 (Parità di genere: "Raggiungere l'uguaglianza di genere e l'empowerment di tutte le donne e le ragazze"), che verrà approfondito in terza.

A conclusione di un percorso sulla pubblicità, nel quale gli alunni hanno imparato ad analizzare un messaggio pubblicitario in tutte le sue componenti grafiche, testuali e sonore (negli spot) e a individuare il target di riferimento, si rifletterà sui modelli di famiglia proposti dalla pubblicità. Si chiederà agli alunni di raccogliere su giornali o riviste alcune pubblicità che rappresentano

⁹ Numerosi spunti per attività didattiche sono offerti nella piattaforma ELISA (formazione in E-Learning degli Insegnanti sulle Strategie Antibullismo), che propone corsi di formazione per i docenti referenti (www.piattaformaelisa.it/, ultima consultazione: 08.03.2021) e sul portale www.generazioniconnesse.it (ultima consultazione: 08.03.2021), legato al progetto Safer Internet Center coordinato dal MIUR.

¹⁰ <https://wonderthebook.com/for-teachers> (ultima consultazione: 08.03.2021).

¹¹ Sul tema di immedesimazione si veda Italia 2019.

¹² www.istat.it/donne-uomini/index.html (ultima consultazione: 08.03.2021).

delle famiglie, in particolare che reclamizzano prodotti alimentari o per l'igiene della casa; l'insegnante proietterà alla LIM una serie di esempi di spot pubblicitari, sia attuali sia del passato (alcune aziende raccolgono in una sezione del proprio sito campagne pubblicitarie storiche, per esempio www.mulinobianco.it/comunicazione/pubblicita oppure www.archiviosistoricobarilla.com/, ultima consultazione: 08.03.2021). Sarà interessante analizzare anche la campagna pubblicitaria del Buondì Motta del 2017, dove il modello di famiglia tradizionale è sottoposto a parodia. Il confronto tra il materiale raccolto permetterà di capire come i modelli di famiglia si sono evoluti nel tempo e come la pubblicità ha recepito questi cambiamenti, mentre talvolta contribuisce a rafforzare certi stereotipi.

2.2.2 *Laudato si'*

Uno dei nuclei concettuali individuati dalle *Linee guida* è lo sviluppo sostenibile: come si è già avuto modo di vedere, il docente di Italiano può collaborare nell'ambito di percorsi pluridisciplinari legati agli obiettivi dell'Agenda 2030, proponendo la lettura e l'analisi di brani proposti dall'antologia o di testi continui e non continui disponibili in rete.

In maniera più specifica, dopo aver affrontato il *Cantico delle creature* di san Francesco d'Assisi, può presentare l'enciclica *Laudato si'* (www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html, ultima consultazione: 08.03.2021), messaggio rivolto da papa Francesco non solo al mondo cattolico, ma «a ogni persona che abita questo pianeta» (LS, 3): sarà compito del docente selezionare e contestualizzare i concetti più accessibili all'età degli alunni e che possano essere accolti anche in una prospettiva interculturale, come in particolare i paragrafi dedicati all'*ecologia integrale* e alla *cura della casa comune*.

2.1.3 Il bullismo: *Guerriero*

Come anticipato, è opportuno riprendere ogni anno il tema del bullismo, con attività adeguate all'età degli alunni.

In seconda si può proporre la visione del videoclip della canzone *Guerriero* di Marco Mengoni (www.youtube.com/watch?v=fK8LrzzC4-8, ultima consultazione: 08.03.2021), chiedendo ai ragazzi di fare attenzione soprattutto al video e alla scena finale, chiedendo se anche loro si sarebbero comportati nello stesso modo. La stessa considerazione andrà fatta dopo la lettura del brano *Il prepotente* di Ian McEwan, tratto da *L'inventore dei sogni*: come giudicano la scelta del protagonista? Se la sarebbero aspettata?

Questa riflessione sul bullismo si concluderà con la visione del monologo di Paola Cortellesi (www.youtube.com/watch?v=la2uT8n6_II, ultima consultazione: 08.03.2021) e con il dibattito in classe.

2.3. Classe terza

2.3.1 Quando i migranti eravamo noi

In terza verrà affrontato il tema dell'immigrazione, nell'ambito di una unità pluridisciplinare con Storia e Geografia¹³: il docente di Italiano si occuperà di documentare come gli emigranti italiani venivano accolti nei secoli scorsi, attraverso l'analisi di vignette satiriche (per esempio www.orda.it/rizzoli/stella/immagini/vignette/ziosam.htm) e proponendo di "esplorare" virtualmente Ellis Island (<http://teacher.scholastic.com/activities/immigration/tour/>, ultima consultazione: 08.03.2021). Gli alunni dovranno quindi immedesimarsi nell'esperienza di un emigrante italiano appena sbarcato a New York alla fine dell'Ottocento e scrivere una lettera indirizzata in Italia nella quale raccontare il viaggio, l'arrivo e la prima accoglienza ricevuta.

2.3.2 Educazione alla cittadinanza digitale

All'educazione alla cittadinanza digitale, intesa come «la capacità di un individuo di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuali», è dedicato l'intero art. 5 della Legge 92/2019, che dettaglia le competenze che devono essere conseguite in quest'ambito; come affermato nelle *Linee guida*, «Non è più solo una questione di conoscenza e di utilizzo degli strumenti tecnologici, ma del tipo di approccio agli stessi; per questa ragione, affrontare l'educazione alla cittadinanza digitale non può che essere un impegno professionale che coinvolge tutti i docenti contitolari della classe e del Consiglio di classe» (MIUR 2020). Si tratta, in altre parole, di competenze che devono essere acquisite nel corso dei tre anni in tutte le discipline in quelle attività che richiedono l'utilizzo di tecnologie e ambienti digitali, per la ricerca di informazioni o per la creazione di contenuti digitali¹⁴: ci si limiterà qui a suggerire alcuni spunti che potranno essere sviluppati in un discorso più complessivo sul tema dell'informazione e della comunicazione, sia attraverso i media tradizionali, sia attraverso le nuove tecnologie.

In terza, in particolare, l'insegnante di Italiano potrà focalizzare l'attenzione sul tema delle "bufale" e delle *fake news*¹⁵, proponendo alcuni esempi (è spesso l'attualità a suggerire esempi recenti) e insegnando semplici strategie

¹³ Per affrontare il tema delle migrazioni attuali, utili risorse sono reperibili sul sito dell'UNHCR (www.unhcr.org/it/risorse/insegnare-il-tema-dei-rifugiati/materiali-didattici-per-la-scuola-secondaria-di-primo-grado-11-14-anni/, ultima consultazione: 08.03.2021) e sul sito www.viaggidaimparare.it/ (ultima consultazione: 08.03.2021).

¹⁴ Si può fare riferimento alle competenze individuate dal modello DigiComp (Quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini), pubblicato per la prima volta nel 2013 (per un'analisi dell'attuale versione 2.1. del 2017 cfr. Ravotto 2017).

¹⁵ Cfr. almeno Coltelli, Urso 2019.

per diventare *fact-checker*, a partire dal decalogo *Basta bufale!*, elaborato dal MIUR nel 2017 (www.generazioniconnesse.it/site/it/0000/00/00/bastabufale/, ultima consultazione: 08.03.2021).

Un altro aspetto che può essere affrontato dal docente di Italiano in collaborazione con quello di Informatica è il tema dell'*hate speech*: in questo caso, è imprescindibile il riferimento al *Manifesto della comunicazione non ostile* pubblicato dall'associazione Parole O_stili (paroleostili.it/manifesto/, ultima consultazione: 08.03.2021)¹⁶. Può anche essere utile riflettere sui dati della ricerca "Eu Kids Online per MIUR e Parole O_Stili", che ha l'obiettivo di monitorare accesso, usi, rischi e opportunità di internet per i ragazzi italiani (https://paroleostili.it/ricerche/eu-kids-online-per-miur-e-parole-o_stili/, ultima consultazione: 08.03.2021).

Sarebbe opportuno che questo decalogo non venisse presentato subito dall'insegnante, ma che invece, attraverso la discussione guidata, gli alunni arrivassero autonomamente a individuare almeno alcuni dei punti proposti, sulla base della loro esperienza in rete.

2.3.3 Bullismo e cyberbullismo: *Mai più un banco vuoto*

In terza si affronterà in maniera più specifica il tema del cyberbullismo, in collaborazione con il docente di Informatica. L'insegnante di Italiano proporrà la visione del video *Mai più un banco vuoto* (www.youtube.com/watch?v=RX2waGQITOs, ultima consultazione: 08.03.2021), ispirato alla vicenda di Carolina Picchio¹⁷, alla quale è dedicata la legge 71/2017 per la prevenzione e il contrasto del fenomeno del cyberbullismo. Attraverso la discussione in classe, gli alunni saranno guidati a individuare le caratteristiche specifiche del cyberbullismo: l'insegnante indicherà a chi rivolgersi nel caso siano vittime e sensibilizzerà il gruppo classe sulle responsabilità civili e penali dei cyberbulli ultraquattordicenni e sul ruolo degli spettatori o *bystanders* (si veda per esempio www.generazioniconnesse.it/site/it/0000/00/00/cyberbullismo--4/, ultima consultazione: 08.03.2021).

¹⁶ L'associazione propone anche 100 schede didattiche (paroleostili.it/wp-content/uploads/2018/03/PO_schede_didattiche.pdf, ultima consultazione: 08.03.2021) e un percorso di Educazione civica (<https://paroleostili.it/educazione-civica-a-scuola/>, ultima consultazione: 08.03.2021) legati ai punti del *Manifesto*.

¹⁷ www.fondazionecarolina.org/ (ultima consultazione: 08.03.2021).

Riferimenti bibliografici

- Caligiuri, Mario (2019), *Aldo Moro e l'educazione civica. L'attualità di un'intuizione*, Soveria Mannelli, Rubbettino.
- Caligiuri, Mario (2020), *Aldo Moro e la costruzione della democrazia. Educazione civica per il XXI secolo*, in «Pedagogia oggi» XVIII/1, pp. 254-268.
- Coltelli, Michelangelo – Urso, Noemi (2019), *Fake news. Cosa sono e come imparare a riconoscere le false notizie*, Firenze, Cesati.
- Corradini, Luciano (2019), *La difficile cittadinanza della Costituzione nella scuola*, in Luciano Corradini – Giuseppe Mari (a cura di), *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*, Milano, Vita e Pensiero, pp. 11-54.
- Da Re, Franca (2019), *Costituzione & Cittadinanza per educare cittadini globali. Riflessioni per un curriculum di Educazione civica*, Milano, Pearson.
- De Conti, Manuele – Giangrande, Matteo (2017), *Debate. Pratica, teoria e pedagogia*, Milano, Pearson.
- Demuru, Cecilia (2019), *Questione di tempo... e di modo*, in Palermo, Salvatore 2019, pp. 401-410.
- DigiComp 2.1. (2017), *Il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini*, https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/digcomp2-1_ita.pdf (ultima consultazione: 08.03.2021).
- Italia, Alessandro (2019), *Il tema di immedesimazione nella scuola secondaria di primo grado*, in Palermo, Salvatore 2019, pp. 443-452.
- MIUR (2018), *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: 08.03.2021).
- MIUR (2020), *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, in www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educ_azione_civica_dopo_CSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306 (ultima consultazione: 08.03.2021).
- Palermo, Massimo – Salvatore, Eugenio (a cura di) (2019), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Atti del II Convegno nazionale ASLI Scuola (Siena, Università per Stranieri, 12-14 ottobre 2017), Firenze, Cesati.
- Ravotto, Pierfranco (2017), *DigiComp 2.1. e DigiComp Edu*, in «Bricks», 7/3, pp. 113-127.
- Sanchez, Christopher (2018), *Il debate nelle scuole*, Milano, Pearson.

Stella, Gian Antonio (2020), *L'insegnamento dell'Educazione Civica*, in Andrea Franzoso, *Viva la Costituzione. Le parole e i protagonisti. Perché i nostri valori non rimangano solo sulla Carta*, Milano, De Agostini.

Il blog di classe come strumento di didattica della scrittura

ELENA BOLLINI

The classroom blog as a tool for teaching writing

This paper reports on a didactic project that involved a class of first year students from a scientific upper secondary school in Bologna. The students worked on a classroom blog, with the aim of developing their writing competence. More specifically, this paper focuses on the implications related to the use of Information and Communication Technologies in the didactics of writing, by bringing some examples of texts written by the students. The results of this activity were fully satisfactory, both from a didactic and a social perspective, and had a strong impact especially on students' motivation.

Il contributo dà conto di un'esperienza didattica che ha coinvolto la classe prima di un liceo scientifico di Bologna. Con gli studenti è stato portato avanti il progetto di un blog didattico finalizzato all'esercitazione della competenza di scrittura. Si sofferma in particolare sulle implicazioni legate all'uso delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione nella didattica della scrittura, mostrando anche alcuni esempi di testi prodotti dagli alunni. Gli esiti di tale attività sono stati molto positivi sia sul piano didattico che su quello sociale e hanno avuto un forte impatto soprattutto dal punto di vista motivazionale.

ELENA BOLLINI (elena.bollini4@studio.unibo.it) ha conseguito la laurea magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche all'Università di Bologna con una tesi di Didattica della lingua italiana. Nel 2021 le è stato attribuito il Premio "Francisco J. Formisano" per tesi di laurea sulla scrittura creativa (II edizione) per la sua tesi di laurea magistrale sull'uso del blog per la didattica della scrittura.

1. La didattica della scrittura tramite l'uso delle TIC

1.1. Dal giornalino di classe al blog didattico

Negli anni Sessanta Freinet (1969) e Ciari (1961) colsero, con grande lungimiranza, alcuni principi chiave che sarebbero stati sviluppati successivamente dal GISCEL con la pubblicazione delle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (GISCEL 1975). Il punto cardine del pensiero dei due pedagogisti riguardava principalmente il distacco tra la scuola e la società in cui vivevano gli studenti: per questo motivo, entrambi decisero di avviare una serie di attività in classe con lo scopo di coinvolgere gli alunni attraverso progetti motivanti che unissero il *fare* e l'*imparare*, lavorando così in un'ottica costruttivista, in cui lo studente è il protagonista assoluto del proprio percorso di formazione e apprendimento. Per quanto riguarda la didattica della scrittura, i due si cimentarono, con le loro classi, nella creazione di un giornalino scolastico: di fatto, questa attività conciliava una serie di fattori sui quali i sostenitori di una didattica rinnovata si focalizzavano da tempo, vale a dire la creazione di un senso di comunità e collaborazione tra studenti e insegnanti, il legame tra la scuola e la società e l'esercizio di competenze diverse, quali la scrittura, la lettura e la ricerca effettiva sul campo finalizzata alla stesura dei testi da pubblicare sul giornalino.

Questa didattica, basata su un progetto da portare a termine per la realizzazione di un prodotto concreto, ha avuto una grande fortuna nei percorsi scolastici degli anni successivi e, ad oggi, tale metodo prende il nome di *Project Based Learning (PBL)*¹, terminologia con la quale si intende un approccio didattico in cui il prodotto finale è indice delle conoscenze acquisite dallo studente. Tale approccio ha avuto una grandissima diffusione nelle scuole anche grazie all'avvento dell'eLearning e all'introduzione nelle classi delle TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione), attraverso le quali gli insegnanti hanno potuto sperimentare tecniche di lavoro alternative alla didattica tradizionale, sfruttando gli strumenti multimediali per avviare progetti interdisciplinari, trasversali e coinvolgenti per gli studenti.

Una tra le attività che rientra nel *PBL* è il blog di classe, strumento grazie al quale l'alunno può esercitarsi nella scrittura e nella lettura, ma anche migliorare la propria competenza digitale, contenuta nella *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (UE 2006). I blog sono nati alla fine del secolo scorso e, da un punto di vista tecnico, essi sono catalogati come CMS (Content

¹ Per un approfondimento sul *Project Based Learning* si rimanda al link <https://www.pblworks.org/> (ultima consultazione: 14.9.2020).

Manager System), ovvero mezzi di pubblicazione sul web di contenuti che possono essere di vario tipo: testuali, visivi o audiovisivi. Tale strumento ha avuto una diffusione ampia e immediata proprio grazie alla semplicità con cui chiunque può pubblicare contenuti online, senza costi di pubblicazione o controlli editoriali (Poroli 2012: 114). Facilità di utilizzo, varietà dei contenuti e diffusione nelle classi di mezzi tecnologici, quali lavagne interattive multimediali e reti Wi-Fi aperte ai docenti, sono gli elementi che hanno portato un numero sempre maggiore di insegnanti a scegliere il blog come strumento didattico.

Lavorare a un blog in classe può avere degli esiti molto positivi anche in ambito sociale e relazionale. Innanzitutto, portare avanti un progetto di questo tipo significa, da parte di studenti e insegnanti, creare uno spazio condiviso, da costruire collettivamente e che implica la realizzazione di un lavoro comune: tale fattore ha come conseguenza principale il costituirsi di un senso di comunità e di appartenenza che può avere un impatto positivo anche nell'apprendimento. In secondo luogo, lavorare a un blog può avere una forte presa sui ragazzi anche da un punto di vista motivazionale, dato che lo studente sa che i suoi testi non saranno letti solamente dall'insegnante o dai suoi compagni, ma da un vero e proprio pubblico di lettori: questa consapevolezza fa sì che l'alunno si senta maggiormente spronato a portare a termine il task assegnato con più cura e con più attenzione. La natura sociale della scrittura era già stata messa in evidenza da Bruno Ciari il quale, nell'intraprendere il progetto del giornalino scolastico, aveva riflettuto sul fatto che

Non si dovrebbe scrivere per il maestro, affinché faccia sui testi dei segnacci rossi o dia il suo voto, ma per comunicare qualcosa agli altri, vicini e lontani, e per fermare il proprio pensiero in modo da serbarlo come un patrimonio prezioso. [...] La sua destinazione è la comunità sociale della classe prima di tutto e poi comunità più remote, in un sempre più vasto orizzonte (Ciari 1961: 65).

Dunque, se negli anni Sessanta era stato il giornalino di classe il mezzo tramite il quale esercitarsi sulla scrittura e avere la libertà di esprimere il proprio pensiero riguardo tematiche legate non solo al contesto scolastico ma anche e soprattutto a quello sociale, ad oggi – grazie all'avvento della tecnologia e all'uso sempre maggiore che gli insegnanti ne fanno nelle classi – è il blog uno degli strumenti maggiormente utilizzati nell'ambito della didattica della scrittura: esso infatti, oltre a essere considerato un facilitatore nell'ambito della presenza sociale e dell'apprendimento didattico, è uno spazio che consente agli studenti di svolgere con regolarità l'esercizio della scrittura sfruttando gli strumenti multimediali, approcciandosi così a un metodo di lavoro alternativo e più motivante.

1.2. Le ripercussioni del blog di classe nella didattica e nella socialità

Se si volesse dare una definizione di ciò che è un blog, si potrebbero usare le parole di Monica Banzato, la quale afferma che «il termine Blog è frutto della contrazione delle parole inglesi *web* e *log*: *web*, che significa “ragnatela”, sta per la Rete stessa, e *log*, che significa “diario” o anche “giornale di bordo”. La traduzione italiana di Blog potrebbe dunque essere “diario in Rete”» (Banzato 2006: 23). È complicato dare una definizione più specifica poiché i blog possono avere obiettivi e impieghi differenti, così come diversi stili di scrittura e di comunicazione. Il blog rientra, di fatto, in quelle che vengono definite “tecnologie vuote”, vale a dire quegli artefatti che offrono una cornice di contenuto ma non il contenuto in sé: infatti, il blog non fornisce indicazioni riguardo agli argomenti da inserire, ma, anzi, lascia molta libertà all’utente che può personalizzarlo in base alle proprie esigenze (Mancini, Ligorio 2007: 18-19). Tale strumento è molto usato in progetti di didattica costruttivista proprio perché lo studente che lavora a un blog costruisce attivamente il proprio percorso di apprendimento, essendo lui stesso il protagonista assoluto del progetto, dalla pianificazione fino alla realizzazione del prodotto finale concreto.

I primi blog didattici in Italia sono apparsi intorno agli inizi degli anni Duemila, durante il periodo in cui le tecnologie si stavano diffondendo nella società e nella scuola, soprattutto grazie alla pubblicazione di alcuni importanti documenti quali il *Programma di sviluppo delle tecnologie didattiche* (MIUR 1997) e il *Programma eLearning* (UE 2003), entrambi volti a incentivare l’uso delle TIC nella didattica. Generalmente, lo scopo principale dell’insegnante che decide di intraprendere un percorso del genere è quello di aumentare la motivazione dello studente tramite l’uso della tecnologia, dato che, rispetto a una lezione frontale, un’attività di questo tipo catalizza maggiormente l’attenzione del ragazzo.

Specialmente per quanto riguarda la didattica della scrittura, il fatto di avere a disposizione uno spazio online libero, personalizzabile e di facile utilizzo, fa sì che lo studente possa esercitarsi in questa competenza con maggiore frequenza rispetto al compito svolto in formato cartaceo. Il blog ha anche il vantaggio di essere un archivio permanente e di accesso immediato per i propri utenti: di fatto, il docente che vuole monitorare i miglioramenti dei propri alunni può visualizzare in ogni momento i contenuti che essi hanno prodotto e pubblicato e, eventualmente, può valutarli come se fossero dei compiti in classe o per casa.

Oltre a ciò, dal momento che tutta la classe utilizza strumenti digitali per lo svolgimento di un task, si crea in aula un ambiente comunitario di inclusione in cui l’alunno con disturbi specifici dell’apprendimento non è immediatamente riconoscibile. Effettivamente, capita quasi sempre che solo lo studente DSA abbia a disposizione mezzi tecnologici per portare avanti il proprio lavoro; tuttavia, programmando in questo modo il percorso di

formazione dell'alunno in questione, il docente rischia di creare un contesto di esclusione e di diversificazione all'interno della classe. Al contrario, dando a ciascuno l'opportunità di lavorare con le TIC, si favorirà un clima di socialità, collaborazione e inclusione, fondamentale per la buona riuscita di un progetto e, più in generale, proficuo per il percorso formativo.

Infine, il blog rappresenta uno spazio di condivisione, di scambio reciproco di informazioni e di spunti a cui studenti e insegnanti possono attingere per migliorare le proprie competenze. Non capita quasi mai, infatti, che i lavori del singolo studente possano essere visualizzati anche dai compagni, ma anzi, è quasi sempre e solo l'insegnante che si occupa di leggere e correggere le produzioni scritte degli alunni; al contrario, il blog consente a ciascun utente di accedere ai contenuti di tutti, in modo tale che lo studente possa prendere spunto dai testi dei compagni per migliorarsi laddove si sente più carente: questo favorisce il crearsi di un clima di sana competizione e supporto reciproco in classe, poiché i ragazzi più in difficoltà possono essere aiutati dagli esempi dei loro colleghi.

2. Il Blog di scrittura della 1B: l'esperienza in un liceo scientifico di Bologna

2.1. Una classe di *digital natives*

Gli elementi positivi precedentemente illustrati hanno spinto un'insegnante di lettere del Liceo scientifico Niccolò Copernico di Bologna a intraprendere con la propria classe un percorso che si è focalizzato sull'esercitazione della competenza di scrittura tramite l'uso della tecnologia, sfruttando in particolare due piattaforme sul web: WordPress e Google Drive.

Lo scopo dell'insegnante era di stimolare i ragazzi a scrivere con maggiore frequenza, in modo più controllato e non soltanto durante l'ora di italiano, e indurli a esercitarsi su diverse tipologie di testo e argomenti. L'idea del blog è nata proprio per far sì che gli studenti curassero maggiormente le proprie produzioni scritte e lavorassero con più motivazione: molto spesso, infatti, i ragazzi svolgevano i compiti assegnati per casa in modo sommario e svogliato, consapevoli del fatto che nessun altro, oltre alla docente, avrebbe letto i testi; il blog, invece, è a disposizione di tutti gli utenti che vi lavorano: perciò si è ipotizzato che potesse essere un mezzo utile per promuovere un'attività di scrittura alternativa e più stimolante rispetto al tradizionale compito a casa in formato cartaceo.

Si è scelto di lavorare al blog di scrittura in una classe prima, considerata la più adatta, sia perché il progetto consente di focalizzarsi sull'allineamento della competenza di scrittura, sia perché la lettura condivisa dei testi genera un'atmosfera di complicità e cameratismo che favorisce il diffondersi di un

clima sereno in aula, con proficue ricadute anche sulla didattica. Nella classe in questione, tutti i ragazzi presentavano in modo abbastanza omogeneo un livello medio-alto sia di competenza linguistica, sia di competenza digitale: in relazione soprattutto a quest'ultima, tutti gli studenti risultavano in possesso di strumenti multimediali e di conoscenze tecnologiche, condizione che ha facilitato molto le operazioni preliminari di accesso al blog e di spiegazione del suo funzionamento.

Gli studenti in questione appartengono infatti alla generazione che Twenge definisce *iGen*, ovvero coloro che sono nati dopo il 1995 e che sono cresciuti «with smartphones, have an account Instagram before they start high school, and do not remember a time before the internet» (Twenge 2017). Già agli inizi degli anni Duemila, Prensky aveva individuato in queste nuove generazioni di studenti, che lui chiama *digital natives*, alcuni tratti caratteristici che li distinguono dai *digital immigrants*: questi ultimi sono coloro che non sono nati nel mondo digitale, ma si sono ritrovati ad adottare alcuni strumenti tecnologici pur rimanendo legati al loro passato senza il web. Rispetto a questa categoria, i *digital natives* sono abituati a ricevere informazioni e a processarle più velocemente, sono soliti svolgere più task contemporaneamente, preferiscono i grafici e le immagini piuttosto che i testi e, soprattutto «they function best when networked» (Prensky 2001). Date queste premesse, la proposta di una pratica didattica basata sull'uso della tecnologia è sembrata particolarmente adatta per una classe di ragazzi cresciuti con il computer, lo smartphone e il tablet nella loro quotidianità.

2.1.1. Come hanno reagito gli studenti

Il progetto è stato proposto ai ragazzi verso la fine di febbraio 2019, cioè dopo alcuni mesi di conoscenza degli allievi da parte dell'insegnante: infatti, trattandosi di una classe prima, è stato necessario che la docente sfruttasse la prima parte dell'anno scolastico per capire il livello di partenza degli studenti, le loro competenze e la loro personalità. Fortunatamente, il rapporto creatosi tra i membri della classe nei quattro mesi precedenti all'apertura del blog ha rappresentato un terreno fertile su cui porre le basi per un'attività didattica alternativa: di fatto, un contesto in cui l'alunno non si sente giudicato o sminuito dai suoi compagni favorisce senz'altro un lavoro come quello del blog didattico, poiché ognuno può sentirsi libero di esprimere il proprio pensiero senza il timore di essere discriminato.

Gli studenti hanno accolto la proposta in modo positivo, anche se non è mancata una certa dose di preoccupazione iniziale, dovuta alla paura che il lavoro presentato aumentasse ulteriormente la mole di studio e di compiti a casa. Le scadenze con cui venivano assegnati i testi da pubblicare sul blog (uno ogni dieci giorni circa, per la durata complessiva di quattro mesi, da febbraio a giugno) sono state piuttosto incalzanti proprio per mantenere alto il ritmo di esercitazione nella scrittura e per monitorare gli eventuali

miglioramenti dei ragazzi; alcuni, come è emerso dal questionario finale di gradimento dell'attività, hanno criticato proprio la frequenza con cui venivano assegnati i temi, affermando che, secondo loro, sarebbe stato più motivante lavorare al blog senza avvertire la pressione delle scadenze.

Una tra le difficoltà maggiori riscontrate in questo percorso è stata proprio la ricerca di un equilibrio tra motivazione intrinseca ed estrinseca, ovvero tra il piacere di svolgere un'attività in quanto intrinsecamente interessante e lo svolgimento di essa ma con il fine di ottenere una ricompensa (Deci, Ryan 2000: 71): la docente si è impegnata per fare leva sulla motivazione intrinseca piuttosto che sul senso del dovere e ha cercato di coinvolgere costantemente i ragazzi in ogni fase del progetto, incentivandoli a esprimere le proprie opinioni, venendo incontro alle loro esigenze, scegliendo con la classe tematiche accattivanti e attuali da trattare, dando molta enfasi all'aspetto didattico e pedagogico dell'attività e sottolineando l'importanza di un'esercitazione frequente nella scrittura ai fini del percorso di apprendimento degli studenti.

È chiaro che, affinché gli studenti non sottovalutassero il lavoro ma vi si dedicassero con frequenza e cura, è stato ritenuto necessario inserire anche un elemento di motivazione estrinseca, vale a dire un "più" sul registro in caso di puntualità e di corretto svolgimento del lavoro e un "meno" in caso di ritardi o di scarso impegno: questa, secondo il parere di qualche ragazzo, non è stata una scelta vincente poiché ha fatto sì che alcuni di loro abbiano avvertito l'attività come un obbligo, alla stregua di un qualsiasi altro compito da svolgere per casa, piuttosto che come un lavoro interessante a cui dedicarsi con cura e motivazione. In conclusione si può affermare che, sebbene la docente abbia messo in atto diverse strategie per aumentare la motivazione intrinseca dell'attività, l'obiettivo non è stato pienamente raggiunto, dato che alcuni studenti hanno espresso, al termine del progetto, la propria perplessità relativamente al senso del dovere e alla pressione della scadenza che hanno avvertito e che quindi potrebbe avere inficiato la loro produttività; altri studenti, al contrario, hanno affermato che questo progetto ha accresciuto in loro la motivazione a scrivere più spesso, soprattutto perché hanno notato un miglioramento personale, lento ma costante, che li ha senza dubbio molto gratificati.

2.2. Le fasi del lavoro

2.2.1. Presentazione dell'attività e obiettivi

L'attività ha avuto luogo dalla fine di febbraio fino a giugno 2019 e ha avuto come finalità principale quella di verificare due aspetti: se, attraverso un'esercitazione più frequente e più monitorata nella competenza di scrittura, gli studenti sarebbero migliorati rispetto allo svolgimento dei tradizionali compiti assegnati per casa e se l'uso della tecnologia potesse

avere un maggiore impatto motivazionale. Pur avvalendosi di uno strumento multimediale, la cui tipologia testuale tipica è l'ipertesto - ovvero un testo al cui interno sono presenti altri riferimenti (link, foto, video, ecc.) e che pertanto implica una modalità di lettura non sequenziale - ci si è voluti concentrare soprattutto su testi lineari e continui, in modo tale da fornire agli studenti gli strumenti necessari per analizzare e comprendere testi di questo tipo. Tale modalità di lavoro va incontro all'esigenza della scuola di presidiare l'insegnamento della scrittura solida, termine usato in opposizione alla scrittura liquida e frammentaria della rete (Palermo 2017: 125): proprio per questo motivo, sono stati proposti agli studenti tipologie testuali eterogenee ma comunque lineari e che consentissero di lavorare, per esempio, sull'uso dei registri linguistici in base a diversi contesti comunicativi, aspetto che, nel linguaggio dei media, passa in secondo piano.

Il progetto è stato svolto secondo le seguenti procedure, le quali verranno approfondite nei paragrafi successivi. Circa una volta ogni dieci giorni, l'insegnante proponeva ai ragazzi un tema da affrontare sul blog, aperto tramite la piattaforma WordPress e consultabile al link <https://blogdiclasse1b.home.blog/>, chiedendo sempre prima il parere della classe a riguardo: se la maggioranza degli alunni non era sufficientemente motivata dal tema assegnato, molto spesso si cambiava argomento e si decideva insieme a loro una tematica più interessante. Prima di pubblicare il proprio testo sul blog, ciascun ragazzo lo condivideva con la docente tramite Google Drive, così da ricevere una correzione e poter riscrivere le parti scorrette o meno efficaci del proprio articolo: soltanto dopo questo processo di riscrittura gli alunni erano autorizzati a pubblicare i loro contenuti sul blog. L'insegnante dedicava circa un'ora alla settimana di riflessione in classe riguardo al blog, facendo leggere ai ragazzi i propri testi proiettati sulla LIM: alcuni di loro si proponevano volontariamente, mentre altri, più timidi e introversi, erano spronati dalla professoressa e dai compagni. Inoltre, nel corso di questi momenti di riflessione in classe, venivano proiettate anche delle slide con le imprecisioni più comuni commessi dai ragazzi: in questa fase, dovevano individuare loro stessi le scorrettezze, tentare di classificarle e riscrivere correttamente le frasi che contenevano talvolta errori di punteggiatura o di sintassi, legati quindi alla struttura del periodo, talvolta imprecisioni lessicali o di coesione testuale.

Agli studenti sono state spiegate queste modalità di lavoro e, nella prima giornata di attività, è stato chiesto loro di registrarsi, attraverso il proprio account istituzionale fornito dalla scuola, su Google Drive: questa fase è avvenuta in un'ottica di *BYOD (Bring Your Own Device)*², in quanto ciascuno studente si è registrato autonomamente dal proprio smartphone. La richiesta

² Per approfondire la tematica del BYOD nel sistema scolastico si veda, tra gli altri, Janssen, Philipson 2015.

di usare il cellulare ha subito catalizzato l'attenzione dei ragazzi, dato che di solito viene vietato loro di usare lo smartphone durante l'orario di lezione: l'effetto di novità ha innescato immediatamente un aumento di interesse da parte degli allievi, mostrando le potenzialità del cellulare come tool motivazionale e mezzo efficace da sfruttare anche nell'ambiente scolastico.

Il progetto ha attirato la classe proprio perché gli studenti si sono sentiti presi in considerazione durante ogni fase, fin dalla scelta degli argomenti: infatti, sebbene fosse l'insegnante la prima a proporre una tematica, successivamente in classe si discuteva di quanto questo argomento potesse essere accattivante, sia per gli scrittori che per i lettori, e si dava voce ai pareri dei ragazzi. Riguardo alla scelta degli argomenti, si è cercato di proporre un range molto vario ed eterogeneo, sia per andare incontro agli interessi di ciascuno, sia per far sì che i ragazzi si esercitassero su stili e tipi di testo diversi, che fossero anche in linea con il programma di italiano della professoressa. Le tematiche hanno riguardato, ad esempio, resoconti di esperienze didattiche, quali gite o incontri con autori famosi, testi gialli, recensioni di serie tv, film o videogiochi, tematiche di attualità e riscritture fantasiose di episodi di epica affrontati in classe. Il blog ha assunto così un aspetto politematico e di luogo di confronto e di espressione del proprio pensiero.

Riassumendo, gli elementi che hanno avuto l'impatto maggiore dal punto di vista motivazionale sono stati: senz'altro, la possibilità per gli studenti di scegliere loro stessi, collettivamente, le tematiche da trattare; l'opportunità di personalizzare il blog secondo i loro gusti, quindi poter scegliere il tema, le immagini e i colori per renderlo più accattivante agli occhi dei lettori; infine, il fatto di poter essere sia scrittori che lettori dei contenuti pubblicati, così da poter anche leggere i lavori dei propri compagni e usarli come spunti per migliorarsi.

2.2.2. [Correzioni tramite Google Drive](#)

Per tutta la durata dell'attività, Google Drive ha avuto la funzione di "malacopia": tramite la condivisione del documento con la docente, infatti, lo studente riceveva le correzioni sotto forma di commento al proprio testo, dunque senza che la professoressa intervenisse personalmente sul lavoro del ragazzo. Come si vedrà nei paragrafi successivi in modo più approfondito, lavorare sulla grammatica delle scelte – terminologia con cui si indicano i criteri con cui il parlante (o, come in questo caso, lo scrittore) sceglie per ampliare, arricchire o trasformare il nucleo di una frase – piuttosto che sulla grammatica delle regole – ovvero sulle le aree di competenza in cui rientrano in particolare le strutture morfologiche e fonologiche – (Prandi, De Santis 2011: XXI) si è rivelata un'impresa non facile, proprio perché è emerso che gli studenti, nel breve periodo, fossero più propensi ad assimilare e correggere un errore piuttosto che recepire i criteri con i quali compiere scelte adeguate di coesione testuale o di lessico, operazione che invece necessita di un

allenamento costante e prolungato nel tempo. Proprio per mantenere separate queste due aree di competenza della grammatica, sono state indicate, nel corso di questa analisi, come scorrettezze, inesattezze o imprecisioni le lacune legate alla coesione testuale, alla scelta lessicale e di registro linguistico; al contrario, viene definito errore ciò che ha a che fare con la sintassi, la punteggiatura o l'ortografia, ovvero gli elementi che rientrano, per l'appunto, nell'ambito delle regole grammaticali.

Si è optato per una correzione di tipo classificatorio, tramite la quale l'insegnante inseriva precise segnalazioni delle imprecisioni, collegate a parti specifiche del testo e accompagnate da indicazioni sul modo di operare per migliorarlo (fig. 1). Questa tipologia correttiva è molto utile sia perché il docente, tramite le correzioni, fornisce una tassonomia degli errori e delle imprecisioni che consente di identificarli e di capirne la natura, sia poiché egli dota ciascuno studente di terminologie specifiche fondamentali per analizzarli.

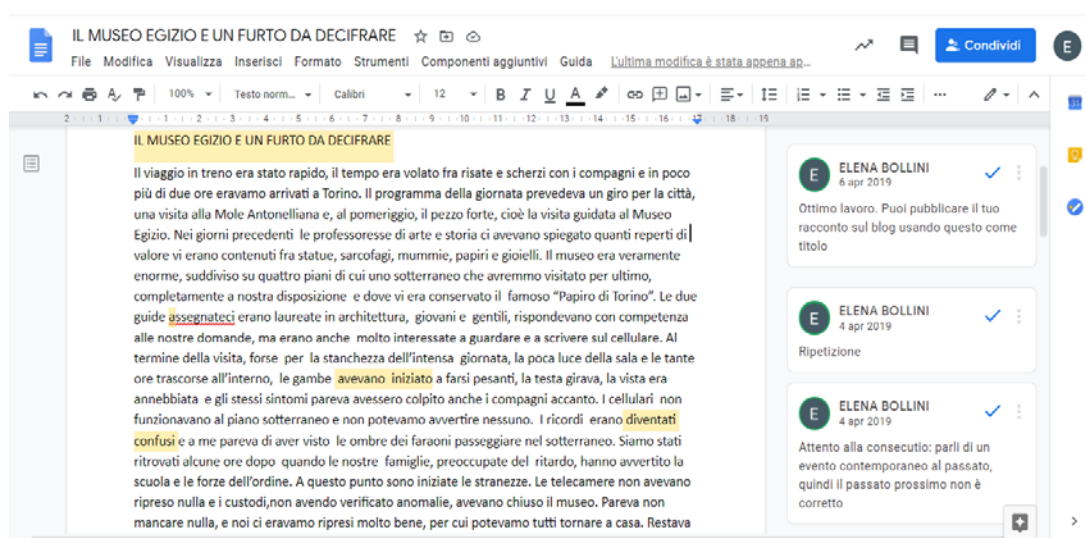


Figura 1: Esempio di correzioni effettuate su Google Drive

Oltre alle indicazioni correttive, sono stati lasciati sui testi anche commenti di apprezzamento, così che gli studenti, pur non ricevendo un vero e proprio voto per il lavoro svolto, si sentissero comunque gratificati grazie ai *feedback* positivi dell'insegnante. Tra l'altro, Google Drive è un archivio permanente online che conserva, in ordine cronologico, le varie fasi di lavoro al documento: questo aspetto ha permesso di analizzare gli elaborati degli studenti anche in un'ottica di valutazione sul lungo periodo, così che la docente potesse avere accesso in qualsiasi momento ai testi prodotti dai ragazzi e, all'occorrenza, confrontarli con i compiti in classe per monitorare eventuali miglioramenti.

2.2.3. I testi pubblicati dai ragazzi

I testi che i ragazzi hanno pubblicato sul blog lungo la durata del progetto sono stati in tutto sei, ai quali si aggiungono altri due testi che la docente ha assegnato come compiti durante le vacanze estive. Come detto in precedenza, le assegnazioni hanno riguardato argomenti e tipologie testuali molto vari. Le tematiche che hanno riscosso maggiore successo sono state, come era facilmente prevedibile, quelle che hanno riguardato la quotidianità dei ragazzi, in particolare la recensione di una serie tv, videogiochi o film, ma anche articoli di attualità su alcuni episodi di cronaca avvenuti durante quel periodo, come ad esempio l'incendio della cattedrale di Notre Dame. Un'altra tipologia testuale che è stata molto apprezzata dagli studenti è stato il racconto giallo, al quale i ragazzi hanno lavorato a coppie o in gruppi di tre sfruttando la funzionalità di Google Drive che consente agli utenti di condividere un documento e di lavorarci simultaneamente: questa attività di scrittura collaborativa è piaciuta molto agli studenti ed è stata anche una scelta azzeccata da un punto di vista didattico; la collaborazione di una coppia in particolare si è rivelata molto proficua, poiché un alunno DSA ha lavorato insieme a uno degli elementi più capaci della classe, producendo un testo molto accattivante e corretto grammaticalmente³: si è creato così uno scambio di conoscenze che possiamo chiamare *scaffolding* e che indica l'atto di offrire una sorta di sostegno che l'individuo meno competente può usare per raggiungere un livello di competenza più avanzato (Bellinzani 2014: 166).

Anche la scrittura di stampo biografico⁴, in cui i ragazzi dovevano parlare del loro primo anno di liceo oppure raccontare un episodio particolarmente significativo della loro vita, ha avuto molto successo tra gli studenti, poiché è stata un'occasione per riflettere su loro stessi e sulle loro esperienze personali, atto che, come molti di loro hanno dichiarato, non erano mai stati abituati a compiere. La sezione del blog dedicata al racconto in prima persona ha valorizzato molto la dimensione identitaria degli studenti, i quali si sono sentiti liberi di esprimere i propri sentimenti e di condividerli con i loro compagni di classe.

Questa varietà di temi ha permesso di tenere sempre alto l'interesse dei ragazzi che non si sono limitati soltanto agli argomenti affrontati durante l'ora di italiano, ma hanno ampliato l'orizzonte anche verso tematiche alternative e poco consuete a scuola: ciò ha senza dubbio impattato considerevolmente sulla motivazione intrinseca del progetto.

³ Testo completo riportato nell'Appendice A.

⁴ Testo completo riportato nell'Appendice A.

2.2.4. Correzione collettiva degli errori e riflessione metacognitiva in classe

La fase precedente alla pubblicazione sul blog, come è già stato detto in precedenza, è consistita nelle correzioni dei testi dei ragazzi tramite Google Drive: questo lavoro di correzione così mirato, personalizzato per ciascuno studente e continuativo nel tempo ha avuto un impatto nel potenziamento della competenza di scrittura, anche se, sicuramente, quattro mesi di attività sono stati troppo pochi per avere un riscontro evidente riguardo al miglioramento in questo ambito. Senza dubbio, un lavoro così continuativo sugli errori ha fatto sì che gli studenti acquisissero maggiore consapevolezza rispetto alle correzioni da fare sui testi e imparassero un linguaggio tecnico specifico che ha rappresentato una base solida su cui continuare a costruire una sempre crescente capacità di padroneggiare la lingua.

Dopo aver corretto ciascun testo, la docente si occupava di raccogliere gli errori e le inesattezze più frequenti e con alcune slide proiettate sulla LIM avveniva una correzione collettiva in classe. Ogni slide presentava, in forma anonima così da non sminuire l'autore dell'imprecisione, una frase o una porzione di testo scorretta, ma senza che venissero fornite indicazioni rispetto alla scorrettezza commessa: era infatti compito dei ragazzi individuare l'inesattezza, correggerla e classificarla dando un titolo alla slide in questione (fig. 2).

Questo procedimento ha avuto importanti ricadute sia sulla didattica che sulla socialità. Per prima cosa, gli studenti hanno sviluppato una capacità critica nei confronti dei propri testi e di quelli dei compagni, allenandosi a individuare le scorrettezze e imparando a etichettarle, apprendendo così le basi di una terminologia tecnica di riflessione sulla lingua; in secondo luogo, è stata trasmessa loro l'idea che l'errore non è un elemento da demonizzare, ma piuttosto rappresenta un'occasione per riflettere e imparare: probabilmente, infatti, proprio perché i compiti non venivano valutati con un vero e proprio voto dalla docente, gli studenti si sono sentiti meno giudicati e hanno potuto ragionare sui propri errori in modo più tranquillo e approfondito, senza l'ansia di prendere un'insufficienza; infine, un'attività di questo tipo consente di fare un lavoro di riflessione sulla lingua e sulla grammatica esplicita al di fuori dell'ora canonica dedicata a quella materia: gli alunni, infatti, non percepivano l'ora di riflessione sui testi del blog come un'ora di grammatica, ma piuttosto come un momento in cui avveniva un confronto costruttivo. Questo modo di fare grammatica dal testo è stato molto efficace poiché i ragazzi, riflettendo direttamente sui propri testi e su quelli dei compagni e quindi non di autori estranei, hanno assimilato in maniera più efficace e duratura le nozioni linguistiche rispetto a quanto può avvenire durante l'ora di grammatica, leggendo e riflettendo sugli esempi del manuale.

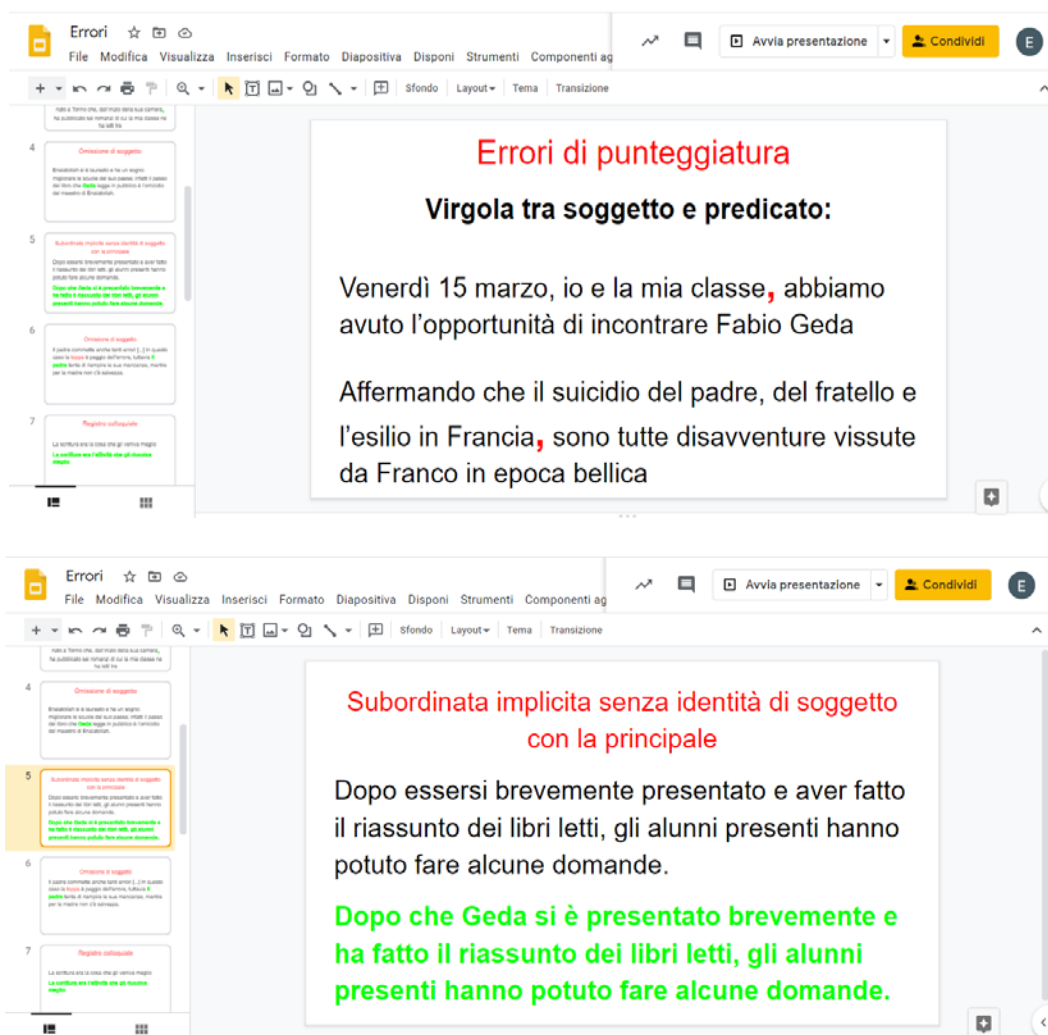


Figura 2: Alcune slide proiettate durante la correzione collettiva in classe

Durante questa ora che la docente dedicava al blog in classe, avveniva anche un momento di riflessione metacognitiva: con ciò si intende il momento in cui all'alunno vengono poste domande riguardo alla propria attività cognitiva con lo scopo di accrescere la consapevolezza a riguardo e di fare diventare questo atteggiamento riflessivo un'abitudine durante tutto il percorso di apprendimento (Antonietti 2011: 100). Indurre lo studente a riflettere sulle attività didattiche significa infatti renderlo un individuo attivo, dotato di capacità critica e valutativa, e non un passivo ricettore di nozioni sterili trasmesse dal docente. Uno studente che riflette sulle attività scolastiche, comprendendone gli obiettivi didattici e le conseguenze formative, raggiunge tra l'altro uno dei traguardi fondamentali della scuola che costituisce anche una delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, ovvero l'abilità di "imparare a imparare", con la quale si intende la

capacità di organizzare il proprio apprendimento, di sviluppare una consapevolezza riguardo a esso e di superare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. In questa occasione di riflessione, la docente chiedeva alla classe di esprimere un parere riguardo all'andamento dell'attività, incentivando gli studenti a esternare consigli, perplessità o idee: i ragazzi hanno reagito positivamente a questi momenti di riflessione condivisa, probabilmente perché si sono sentiti ancora più coinvolti nel progetto e spronati a intervenire in aula per la buona riuscita del lavoro.

2.2.5. Il momento più apprezzato: la lettura in classe dei testi del blog

La fase di lavoro che ha avuto maggiore impatto sulla socialità, ed è stata anche quella maggiormente apprezzata dai ragazzi, ha riguardato la lettura ad alta voce dei testi pubblicati sul blog. Sebbene gli alunni potessero leggere privatamente sul blog i testi dei propri compagni, si è ipotizzato che una lettura collettiva in classe avrebbe accresciuto il senso di comunità e inclusione auspicato all'inizio del progetto: di fatto, nonostante molti dichiarassero di leggere a casa i testi dei colleghi, sia per interesse personale, sia per prendere spunto per i propri lavori successivi, gli studenti hanno apprezzato moltissimo il momento di lettura collettiva poiché ha permesso loro di esternare le proprie opinioni e ha dato vita a un momento di dialogo costruttivo in cui è stata coinvolta anche la docente.

Il fatto che il proprio testo venisse letto pubblicamente davanti a tutta la classe, poiché ben scritto e meritevole dell'attenzione di tutti, è stato un fattore molto positivo poiché gli studenti si sono sentiti apprezzati ed elogiati. Accadeva infatti che, dopo la lettura del brano, tutti i compagni applaudissero l'autore per mostrare il loro consenso, creando così un ambiente sereno e informale rispetto alla tradizionale lezione frontale. È evidente che sentirsi apprezzati pubblicamente dai compagni e dall'insegnante abbia aumentato il senso di orgoglio e di autostima per il successo ottenuto e abbia spronato i ragazzi a migliorarsi e a cercare di raggiungere obiettivi sempre più appaganti.

Tra l'altro, inaspettatamente, anche i ragazzi più timidi e introversi non si sono tirati indietro: sebbene, rispetto agli individui più estroversi, abbiano avuto bisogno di uno sprone da parte della docente, si sono mostrati molto propositivi e partecipativi anche durante la fase di lettura pubblica. Questo atteggiamento è stato sicuramente favorito dal clima sereno e collaborativo che si era creato in classe già prima dell'apertura del blog e che, indubbiamente, questo tipo di progetto ha accresciuto: come detto in precedenza, il gruppo scelto per l'attività si è mostrato fin da subito coeso, inclusivo e non ha mai dato segnali di discriminazione verso qualche membro.

Ancora una volta dunque si può ribadire che il blog didattico favorisce un senso di inclusione e accettazione che ha delle ripercussioni estremamente positive anche nell'ambito della crescita personale e dell'apprendimento,

dato che uno studente è più incentivato a imparare ed esternare il proprio pensiero se percepisce che il suo lavoro viene apprezzato dai colleghi e dall'insegnante.

2.3. Considerazioni sui testi prodotti dagli studenti

L'archivio digitale costituito da Google Drive e WordPress ha permesso di analizzare e confrontare tra loro i testi degli studenti, sui quali si è riflettuto riguardo agli errori più frequenti e alle strategie che i ragazzi hanno messo in atto per riscrivere le parti scorrette. Il monitoraggio costante della docente ha fatto sì che gli studenti si abituassero a lavorare più frequentemente sui loro testi ed è evidente che il meccanismo di controllo da parte dell'insegnante e di riscrittura da parte degli studenti ha avuto conseguenze molto positive nella realizzazione dei testi.

Per quanto riguarda la classificazione di errori e imprecisioni, la docente ha notato un progressivo miglioramento in alcuni campi come ad esempio quello della concordanza dei tempi verbali e del soggetto nelle subordinate implicite; invece, altre lacune relative soprattutto all'uso dei connettivi, della punteggiatura e del registro linguistico sono state molto più difficili da colmare.

L'argomento più ostico è stato senza dubbio l'uso della punteggiatura, anche perché non esiste ancora una teoria complessiva che spieghi come viene acquisito l'uso dei segni interpuntivi e in quale modo si possa favorirne l'insegnamento. Gli errori sono stati di varia natura, come mostrano gli esempi, e quasi tutti dovuti alla funzione intonativa che spesso molti studenti assegnano alla punteggiatura, con la convinzione che la virgola serva unicamente per segnare le pause all'interno di una frase:

- (1) Venerdì 15 marzo, io e la mia classe, abbiamo avuto l'opportunità di incontrare Fabio Geda, noto scrittore di romanzi per ragazzi.
- (2) [...] Si apportano modifiche dovute all'ispirazione del momento, delineando così, i vari caratteri e atteggiamenti dei numerosi personaggi.
- (3) Tra le cose più incredibili c'è sicuramente l'ambientazione che, come già detto in precedenza è ricca di dettagli nonostante la vastità dell'area di gioco.
- (4) I primi a piangere Notre Dame sono stati proprio i parigini, è diventato virale sui social un video in particolare che riprendeva un gruppo di cittadini pregare davanti alle fiamme che divoravano la cattedrale sotto i loro occhi⁵.

In questi estratti dei testi pubblicati sul blog si trovano alcuni degli errori maggiormente ripetuti durante tutta l'attività: virgola tra soggetto e verbo (1) e tra il verbo e i suoi argomenti diretti (2); mancata chiusura o apertura degli incisi (3); accostamento di due frasi giustapposte semplicemente

⁵ Testi completi riportati nell'Appendice A.

tramite l'uso della virgola (4): quest'ultimo in particolare è stato l'errore più frequente e anche più difficile da correggere per i ragazzi.

Un altro argomento su cui ci si è molto concentrati durante le correzioni, anche questo non facile da assimilare per gli studenti, è stato l'uso dei connettivi: molto spesso, infatti, i ragazzi hanno prodotto testi contenenti frasi troppo lunghe e unite solo tramite l'uso della virgola, trascurando così il concetto di coesione. È stato molto complicato spiegare ai ragazzi che, laddove mancano i connettivi, è necessario usare un segno di punteggiatura forte per marcare il rapporto tra due frasi, quindi non una semplice virgola (Lo Duca 2018: 197). Vediamo un esempio lampante di quanto sia stato difficile per gli studenti assimilare questi concetti relativi alla punteggiatura e all'uso dei connettivi:

(1) Mi recai in sala da pranzo e osservai la bottiglia, subito la riconobbi, era la bottiglia che la mia scorta aveva portato con sé, subito telefonai agli altri ministri per capire chi di loro fosse morto, poiché anche la loro scorta poteva avere con sé una bottiglia con dell'ASC, scoprii con mio grande sollievo che nessuno dei miei compagni era deceduto, avevano tutti avuto la mia stessa reazione davanti a un bottiglia di rosé, infatti il compagno Stalin non aveva mai voluto che noi bevessimo rosé poiché riteneva che fosse un vino impuro né bianco né rosso.

(1^a) Mi recai in sala da pranzo e osservai la bottiglia, subito la riconobbi, era la bottiglia che la mia scorta aveva portato con sé. Telefonai agli altri ministri per capire chi di loro fosse morto, poiché anche la loro scorta poteva avere con sé una bottiglia con dell'ASC, scoprii con mio grande sollievo che nessuno dei miei compagni era deceduto. Avevano tutti avuto la mia stessa reazione davanti a un bottiglia di rosé, infatti il compagno Stalin non aveva mai voluto che noi bevessimo rosé poiché riteneva che fosse un vino impuro né bianco né rosso.

(1^b) Mi recai in sala da pranzo e osservai la bottiglia che riconobbi subito: era la bottiglia che la mia scorta aveva portato con sé, dunque telefonai agli altri ministri per capire chi di loro fosse morto, poiché anche la loro scorta poteva avere con sé una bottiglia con dell'ASC. Scoprii con mio grande sollievo che nessuno dei miei compagni era deceduto e che avevano tutti avuto la mia stessa reazione davanti a un bottiglia di rosé, infatti il compagno Stalin non aveva mai voluto che noi bevessimo rosé poiché riteneva che fosse un vino impuro né bianco né rosso.

In (1^a) sono riportate le correzioni che lo studente ha realizzato autonomamente in seguito ai commenti lasciati dall'insegnante su Google Drive, in cui gli è stato fatto notare che il periodo era troppo lungo, con troppe virgole e quindi privo di coesione e coerenza; l'alunno ha risolto il problema spezzando il periodo con punti fermi, conferendo al testo uno stile telegrafico e totalmente privo di connettivi. In (1^b) invece è presente la porzione di testo corretta collettivamente in classe dai compagni: è evidente che, con il supporto della docente, tutti insieme sono riusciti a riscrivere correttamente il testo, facendo uso sia della punteggiatura, sia dei connettivi.

È chiaro che questi due argomenti sono risultati i più ostici per la classe e, nel periodo di durata del progetto, non è stato possibile far assimilare agli studenti alcuni concetti relativi, appunto, a punteggiatura e coesione testuale: di fatto, anche nei compiti in classe, i ragazzi hanno continuato a commettere con una certa frequenza questo tipo di imprecisioni, proprio perché si tratta di tematiche molto difficili da apprendere ma anche da insegnare. Solo un esercizio di scrittura frequente e costante nel tempo può aiutare gli studenti a compiere scelte adeguate nell'ambito della coesione e abituarli all'uso dei connettivi e della punteggiatura in modo corretto: ciò a sostegno della tesi già espressa in precedenza, ovvero che compiere scelte grammaticali efficaci è un'abilità che va allenata con costanza e sul lungo periodo.

Altri errori che all'inizio dell'attività venivano spesso commessi, relativi ad esempio alla *consecutio temporum* o all'omissione del soggetto nelle subordinate implicite, sono stati velocemente superati: evidentemente, si tratta di argomenti più facili da comprendere per gli studenti, proprio perché rientrano nel campo della grammatica delle regole, ed è perciò bastata una riflessione approfondita in classe per spiegare loro come potersi correggere.

2.4. Pro e contro del progetto

Per quanto riguarda i progressi nel miglioramento della scrittura, non è stato possibile, come già detto, avere un riscontro tangibile dei miglioramenti dei ragazzi, poiché quattro mesi di attività sono comunque pochi. Tuttavia, senza dubbio, è stata riscontrata una maggiore consapevolezza dei ragazzi riguardo al riconoscimento e alla classificazione degli errori: sicuramente, un traguardo simile sarebbe stato raggiunto anche senza l'uso delle TIC, poiché un esercizio costante di scrittura e di riflessione sui propri errori sono attività che possono essere svolte anche in formato cartaceo; è certo però che l'uso degli strumenti digitali ha agevolato il lavoro sotto diversi aspetti. Per prima cosa, il blog di classe ha creato un'atmosfera di collaborazione e un senso di comunità che difficilmente si sarebbe instaurato durante una tradizionale lezione frontale, dato che è molto raro che in classe gli studenti abbiano la possibilità di leggere i testi dei loro compagni o di riflettere sugli errori degli altri.

In secondo luogo, è evidente che l'uso di Google Drive per le correzioni dei testi ha avuto diversi vantaggi sia per gli studenti che per la docente: i tempi di correzione sono stati molto inferiori rispetto alla modalità in formato cartaceo, che invece avrebbe previsto ogni volta una raccolta di fogli – magari talvolta anonimi, stropicciati, poco leggibili – con poco spazio su cui effettuare interventi correttivi; le modifiche apportate al documento sono immediatamente visibili all'autore, il quale non deve aspettare settimane per avere il proprio testo corretto ma può invece lavorarci fin da subito e ottenere un riscontro immediato dall'insegnante; infine, il docente ha accesso in ogni momento ai testi dei ragazzi e alla cronologia delle correzioni che essi

hanno effettuato, così da poter monitorare le varie fasi di riscrittura del documento e analizzare le strategie messe in atto dagli studenti.

Da ultimo, l'uso delle tecnologie ha consentito agli alunni di sviluppare una competenza in ambito digitale che altrimenti a scuola sarebbe trascurata: di fatto, il progetto ha avuto come caratteristica un'educazione trasversale e interdisciplinare che ha coinvolto sia il campo della riflessione sulla lingua sia quello dell'informatica, i quali molto spesso invece vengono affrontati separatamente – uno durante l'ora di italiano e uno durante l'ora di informatica – senza che ci siano collegamenti tra le due discipline.

Per quanto riguarda gli aspetti problematici, ci sono state alcune difficoltà riscontrate sia dalla docente sia dagli alunni. La professoressa, al termine dell'attività, ha dichiarato che il lavoro di correzione dei testi è stato molto faticoso e ha esternato le sue perplessità riguardo alla possibilità di portare avanti questo tipo di progetto in più di una classe: di fatto, secondo il suo parere, riuscire a correggere più di venti testi – di media lunghezza, quindi di circa due o tre pagine – ogni dieci/quindici giorni è molto impegnativo per una docente di lettere che deve occuparsi di più classi. Il problema potrebbe essere risolto chiedendo ai ragazzi di scrivere testi più corti o meno ravvicinati nel tempo, anche se la frequenza rimane comunque un elemento basilare nell'esercizio della competenza di scrittura.

Gli studenti, da parte loro, hanno espresso alcune perplessità riguardo a due fattori: le scadenze troppo incalzanti e il senso di obbligo che hanno avvertito nel portare avanti il lavoro. Secondo la loro opinione infatti, fare affidamento sulla motivazione intrinseca del progetto sarebbe stato sufficiente e maggiormente stimolante rispetto alla promessa di un "più" o di un "meno" sul registro. Evidentemente, il fatto di aver avvertito il blog come un compito da svolgere obbligatoriamente ha abbassato in loro la motivazione e l'interesse, nonostante le strategie messe in atto dall'insegnante per non incasellare l'attività entro gli schemi della didattica tradizionale. Si può affermare che trovare un equilibrio tra motivazione intrinseca ed estrinseca è stato senza dubbio uno degli aspetti più problematici e un obiettivo non pienamente raggiunto, sebbene la maggior parte degli studenti abbia trovato interessante e stimolante l'attività, e alcuni ne siano rimasti addirittura entusiasti, tanto da volere proseguire col blog anche l'anno successivo.

3. Conclusioni

Nel suo complesso, il progetto del blog di scrittura ha avuto molte ripercussioni positive nella didattica e nella socialità, nonostante qualche problematica riscontrata sia dalla docente che dagli studenti.

È evidente che si tratta di un'attività che va calibrata e personalizzata in base al contesto scolastico in cui si lavora, al livello di interesse dimostrato

dalla classe e alla disponibilità di attrezzature tecnologiche sia della scuola sia dei ragazzi: non è detto infatti che in una classe tutti gli studenti siano in possesso di un dispositivo con cui lavorare a casa e, appunto per non creare discriminazioni in classe o situazioni di difficoltà, è importante che prima il docente inquadri adeguatamente il contesto in cui si trova a operare.

La didattica della scrittura tramite l'uso delle TIC si è sicuramente rivelata proficua sotto diversi aspetti, ma è comunque essenziale che l'insegnante che decide di affrontare questo percorso sappia trasmettere ai propri studenti un senso critico verso le tecnologie e li guidi nell'uso: di fatto, l'alunno deve abituarsi a utilizzare in modo consapevole e con atteggiamento analitico gli strumenti che ha a disposizione per imparare a discernere le notizie vere da quelle false, per fare un buon uso delle fonti sul web e per non perdere le proprie abilità cognitive, dato che il rischio principale dell'uso inconsapevole della tecnologia è proprio il fatto che il mezzo informatico possa sostituire le capacità dell'uomo. Per questi motivi è compito dell'insegnante calibrare adeguatamente l'uso delle TIC nella propria metodologia didattica e trovare un equilibrio tra metodi tradizionali e innovativi: il docente deve comunque rimanere la figura di riferimento dell'alunno, guidandolo in un percorso di raggiungimento e conquista dell'autonomia anche nell'uso delle tecnologie.

Tra l'altro, tale risorsa può essere molto utile in un periodo come quello che stiamo vivendo, in cui la scuola necessita di un rinnovamento e di nuovi mezzi per poter far fronte alle difficoltà che potrebbero essere riscontrate con la didattica a distanza. Di fatto, il blog di classe può essere un mezzo tramite cui portare avanti la didattica a distanza in varie materie, coinvolgendo gli studenti e mantenendo comunque un clima di socialità e condivisione pur senza la presenza fisica in aula, che rimane in ogni caso un punto cardine del percorso di apprendimento e di crescita dello studente.

Riferimenti bibliografici

Antonietti, Alessandro (2011), *Classe 2.0. Il Ruolo della Riflessione Metacognitiva*, in «Bricks», 3, pp. 100-105.

Banzato, Monica (2006), *Blog e didattica. Dal web publishing alle comunità di blog per la classe in rete*, in «Italian Journal of Education Technology (IJET)», 38/2, pp. 23-31.

Bellinzani, Debora (2014), *La scrittura collaborativa: lo stato della ricerca e uno studio di caso*, in «Italiano LinguaDue», 6/1, pp. 163-201.

Ciari, Bruno (1961), *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Editori Riuniti.

- Deci, Edward L. – Ryan, Richard M. (2000), *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, in «American Psychologist», 55/1, pp. 68-78.
- Freinet, Célestin (1969), *Le mie tecniche*, Firenze, La Nuova Italia.
- GISCEL (1975) = *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*, <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/> (ultima consultazione: 14.9.2020).
- Jassen, Kitty Catharina – Phillipson, Sivanes (2015), *Are We Ready for BYOD? An Analysis of the Implementation and Communication of BYOD Programs in Victorian schools*, in «Australian Educational Computing», 30/2, pp. 1-14.
- Lo Duca, Maria Giuseppa (2018), *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma, Carrocci editore.
- Mancini, Ilaria – Ligorio, Beatrice M. (2007), *Progettare scuola con i blog. Riflessioni ed esperienze per una didattica innovativa nella scuola dell'obbligo*, Milano, FrancoAngeli.
- MIUR (1997) = *Programma di sviluppo delle tecnologie didattiche*, https://archivio.pubblica.istruzione.it/innovazione_scuola/didattica/pst_d/linee_guida.htm (ultima consultazione: 14.9.2020).
- Palermo, Massimo (2017), *Italiano scritto 2.0: testi e ipertesti*, Roma, Carocci editore.
- Prensky, Marc (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants*, <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky - Digital Natives, Digital Immigrants - Part1.pdf> (ultima consultazione: 14.9.2020).
- Poroli, Fabio (2012), *Aspetti linguistici dei blog di attualità italiani*, in «Studi linguistici italiani», 37, pp. 114-139.
- Prandi, Michele – De Santis, Cristina (2011), *Le regole e le scelte: manuale di linguistica e di grammatica italiana*, Novara, UTET Università.
- UE (2003) = *Decisione n. 2318/2003/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 5 dicembre 2003 recante adozione di un programma pluriennale (2004-2006) per l'effettiva integrazione delle tecnologie dell'informazione e delle comunicazioni (TIC) nei sistemi di istruzione e formazione in Europa (programma eLearning)*, https://www.edscuola.it/archivio/norme/europa/l_345031231-1.pdf (ultima consultazione: 14.9.2020).
- UE (2006) = *Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio 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: 14.9.2020).

Twenge, Jean M. (2017), *Have Smartphone Destroyed a Generation?*, <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2017/09/has-the-smartphone-destroyed-a-generation/534198/> (ultima consultazione: 14.9.2020).

Appendice. Alcuni testi degli studenti pubblicati sul blog

Racconto del mistero

Tutta colpa di un viaggio

Matilda era una ragazza di 17 anni, non troppo popolare, ma amata da tutti per il suo carattere sereno e allegro in tutte le situazioni. Fu proprio il suo essere così spensierata a metterla nei guai.

Era appena ricominciata la scuola dopo le vacanze natalizie e Matilda era già nostalgica dei giorni passati in montagna a sciare con la sua famiglia. La ragazza aveva un fratello di nome Luca, lui aveva 12 anni ed era molto simile a lei nell'aspetto, infatti aveva anche lui i capelli rossi e le lentiggini. Al contrario, la sorella Sara, di un anno più piccola di lei, era bionda ma le piaceva tingersi i capelli per distinguersi dalla massa: infatti in quel momento aveva le meches rosa acceso, come le unghie e la maggior parte dei suoi vestiti.

Un giorno, finita l'ora di educazione fisica, Matilda stava tornando in classe con Giulia, la sua migliore amica nonché compagna di banco, quando improvvisamente arrivò Alessandro che urlò entusiasta: «Finalmente potremo uscire dalle aule durante le ore di lezione! Signori e signore la detenzione è finita, le macchinette ci aspettano!!!». Nell'ultimo mese a scuola erano avvenuti degli atti di vandalismo, come li aveva definiti il preside, ma che erano considerati da Matilda scherzi infantili e di cattivo gusto.

Qualche giorno prima, la scuola aveva promesso un voto in più in comportamento a chiunque fosse riuscito a scoprire chi fosse il colpevole di tutto ciò. Matilda, essendo una studentessa modello, non poteva farsi scappare quel premio, poiché, a causa delle innumerevoli note di classe, aveva sempre avuto un 8 in comportamento, che le rovinava la media. «Hanno trovato il colpevole ma ancora non vogliono dirci di chi si tratta... Guardate, i rappresentanti d'istituto hanno postato una foto sull'account instagram!» continuò Alessandro rivolgendosi alle due ragazze e mostrando loro il proprio telefono. Nella foto c'era una ragazza girata di schiena che osservava l'idrante srotolato per terra, com'era rimasto dopo l'ultimo scherzo. Sotto il post la didascalia diceva: «Sappiamo chi sei, se non dirai quello che hai fatto al preside lo faremo noi, lo saprà tutta la scuola, per cui non farai una bella figura».

A Matilda mancò un battito: la ragazza nella foto era lei! Quello scatto le era stato fatto da Luca due giorni prima, quando aveva accompagnato la madre ai colloqui della sorella maggiore, mentre lei cercava di aggiudicarsi quel voto in più.

La ragazza, spaventata da quello che i suoi amici avrebbero potuto pensare di lei se avessero scoperto la verità, cercò di deviare il discorso in ogni modo, senza successo. Appena suonata la campanella della ricreazione, Matilda si rifugiò in classe e si legò i capelli per non essere riconosciuta. Per

un attimo fu tentata di andare a parlarne con il preside, ma poi pensò che senza prove non le avrebbe mai creduto nessuno. Dunque decise di risolvere il caso da sola.

Il primo sospettato fu Luca, in quanto autore della fotografia e per quanto Matilda ne sapeva era l'unico a sapere dell'esistenza di quest'ultima, così decise di fargli qualche domanda. «Io non perdo tempo con le sfigatelle come te!!» fu la risposta del fratello a tutte le domande che gli aveva posto, essa bastò a estirpare la maggior parte dei suoi dubbi ma non tutti. Lei cercò di ricavare dalla madre informazioni sui movimenti del fratello degli ultimi giorni restando il più vaga possibile per non farle capire che il soggetto dello scatto era lei, in quanto, se lo avesse scoperto, le avrebbe annullato il viaggio in Germania con le sue amiche programmato per quell'estate.

Quella sera i dubbi che Matilda aveva sul fratello sparirono completamente. La madre le aveva raccontato che Luca scriveva un diario. Lo psicologo che lo seguiva glielo aveva consigliato poiché, secondo il dottore, mettere per iscritto le proprie emozioni poteva aiutare a gestirle meglio e di conseguenza migliorare i rapporti con i compagni di scuola, con i quali Luca aveva alcuni problemi. Matilda si precipitò a leggere il diario e quando si accorse che il fratello non le aveva mentito si sentì terribilmente in colpa per aver guardato tra le sue cose. I rappresentanti d'istituto le avevano dato un'altra settimana per confessare, durante la quale lei aveva indagato su chiunque potesse essere il vero colpevole e soprattutto su chi potesse averla incolpata di quei brutti scherzi.

Inizialmente pensò che ad accusarla fosse stato Cristiano, un ragazzo della sua classe che non la sopportava per i suoi bei voti; successivamente credette che Marica avesse incolpato lei a causa del battibecco avvenuto alcuni giorni prima, nel qual si era intromesso Riccardo, il ragazzo che piaceva alla compagna, dando ragione a Matilda.

Ormai mancavano soltanto due giorni alla scadenza della settimana e la povera ragazza non riusciva a darsi pace. La notte non riusciva a dormire e passava le giornate a cercare un modo per dimostrare la sua innocenza. Aveva bisogno di staccare la spina per vedere la situazione da un'altra prospettiva, come spesso le diceva la sua professoressa di filosofia. Decise dunque di guardare una puntata della sua serie TV preferita dal suo portatile, ma quando andò per accenderlo vide che non era spento, poiché era solita lasciarlo acceso in quanto si ripeteva: «Ma cosa vuoi che succeda?!». Fu quando andò a posizionarsi sulla scrivania che trovò tracce di smalto rosa: lei lo usava spesso ma dall'inizio della vicenda non era stata in camera sua se non per cercare di riposarsi. L'unica persona che utilizzava quello smalto oltre a lei era sua sorella, che aveva inoltre la brutta abitudine di non aspettare che questo si asciugasse. La colpevole era Sara, l'unica persona di cui non aveva mai dubitato.

Si recò immediatamente da Sara e le chiese spiegazioni. Inizialmente lei negò tutto ma alla fine confessò: disse di aver mandato lei la foto ai rappresentanti perché era convinta che, se la madre lo avesse, scoperto avrebbe mandato lei in vacanza con le proprie amiche e non la sorella maggiore. Matilda era la classica figlia perfetta e la loro famiglia non si poteva permettere di mandare entrambe le ragazze in vacanza studio, così aveva deciso di premiare la maggiore, e Sara era molto arrabbiata per questo. Lei non aveva idea di chi potesse aver compiuto quegli atti ma lei non c'entrava.

Il giorno seguente Sara disse ai rappresentanti che era stata lei a mandare loro la foto che ritraeva la sorella di fronte all'idrante tramite il computer di quest'ultima e che, in realtà, Matilda non centrava con gli atti vandalici. Subito essi si scusarono con la ragazza. Le due sorelle non si parlarono per alcuni giorni ma, nonostante tutto, si volevano bene e si chiarirono dopo poco tempo. Matilda decise di far andare la sorella al suo posto in vacanza per farle capire che sarebbe bastato chiederglielo, ma Sara rifiutò perché aveva capito il suo errore.

Alla fine in Germania ci andò Luca perché Matilda si sentiva ancora in colpa per non avergli creduto e Sara aveva proposto alle sue amiche di andare in campeggio: le ragazze accettarono immediatamente poiché a loro bastava stare insieme.

Testo autobiografico

Il mio primo anno al Copernico

Il mio primo anno è stato un anno scolastico particolare. Se dovessi trovare tre sostantivi che racchiudono questi primi 8 mesi, direi novità, cambiamento e crescita. Penso di essere maturato e ho scoperto, non sempre con felicità, aspetti di me che mi hanno fatto riflettere. Professori, amici e genitori sono i vertici di un triangolo, al cui interno crescerò sia come studente che come ragazzo. L'importanza del sapere e della cultura che molti nostri professori mi hanno trasmesso mi accompagnerà per tutti prossimi 4 anni ed è una cosa che mi ha fatto davvero piacere.

Dal punto di vista scolastico credo di aver migliorato il metodo di studio, ho imparato a ricavare i punti principali in un testo, a schematizzare un argomento e a tenere ordinati gli appunti. Sono convinto di dover ancora migliorare, ma sono assolutamente certo di aver scelto l'indirizzo di studi più adatto a me. Credo che sia comunque necessario potenziare le mie capacità di organizzazione in autonomia anche perché qualche scivolone in alcune materie dimostra che non bisogna mai mollare. I rapporti nella classe sono stati buoni; ovviamente ognuno di noi ha le sue amicizie più approfondite. Alcuni rapporti, per me, sono cambiati col passare del tempo e in alcuni casi alcune persone si sono rivelate diverse da come pensassi. Di certo questi nuovi rapporti mi hanno aiutato a superare, in parte, la mia timidezza e il

timore di esprimere le mie opinioni. Le uscite fuori scuola con alcuni dei miei compagni sono state momenti di gioia. I genitori sono una sicurezza e ci sono e ci saranno sempre.

Mentre sto scrivendo questo testo, penso a due cose totalmente diverse tra loro. Da una parte il concentrato di verifiche e interrogazioni che dopo Pasqua ci accompagnerà fino ai primi giorni di giugno e dall'altra alle vacanze al mare e agli amici di Valverde di Cesenatico. Saranno settimane impegnative che arriveranno dopo momenti di soddisfazione e momenti di stanchezza, ma il mio impegno dovrà essere ancora alto e non voglio certo scivolare proprio sul traguardo anche perché quest'estate vorrei solo divertirmi.

Vorrei chiudere il mio racconto con un ricordo del primo giorno di scuola. Eravamo io e Leonardo accanto a un distributore di bevande e abbiamo incrociato alcuni ragazzi molto più grandi che, parlottando fra di loro, erano meravigliati da quanto i ragazzi di prima fossero piccoli. Mi piacerebbe vederli oggi e dirgli che certamente non sono diventato un gigante in altezza, ma che sono cresciuto tantissimo in questi primi otto faticosi e intensi mesi al liceo scientifico Copernico.

Resoconto di un'esperienza didattica

Incontro con Fabio Geda

Venerdì 15 marzo, io e la mia classe abbiamo avuto l'opportunità di incontrare Fabio Geda, noto scrittore di romanzi per ragazzi.

Geda è nato a Torino e ha conseguito una laurea in scienze della comunicazione. Ha lavorato 10 anni come educatore per i servizi sociali, aiutando ragazzi affetti da disabilità e questa esperienza, come ha sottolineato durante l'incontro, ha influito nella sua futura attività di scrittore. Infatti, in alcuni dei suoi romanzi, certe situazioni sono tratte da esperienze che ha avuto quando era un educatore.

Egli ha scritto il suo primo libro nel 2007: *Per il resto del viaggio ho sparato agli indiani*, quando ancora collaborava con i servizi sociali. Da quel momento il suo unico lavoro è stato lo scrittore che gli consente di mantenersi ormai da più di 10 anni.

All'incontro ci ha dato la possibilità di fargli delle domande sui suoi tre romanzi che abbiamo letto: *Nel mare ci sono i coccodrilli*, *Anime scalze* e *L'estate alla fine del secolo*. Mi è piaciuto subito il suo atteggiamento aperto e disponibile oltre alla sua capacità di ascoltare dando importanza all'interlocutore.

Siccome non riesco a spiegarmi il motivo del suicidio di Gabriele nel libro *L'estate alla fine del secolo*, ho chiesto a Geda il perché di questa scelta e mi ha risposto che il personaggio era realmente esistito ed era il fratello di una persona che aveva conosciuto durante una delle interviste nella quale presentava *Nel mare ci sono i coccodrilli*. Nella platea, infatti, l'autore aveva

notato un signore che lo aveva colpito: Franco DeBenedetti; dopo l'incontro Franco e Geda hanno preso un caffè insieme e lo scrittore gli ha chiesto se poteva sapere qualcosa su di lui e sulla sua vita. La morte di Gabriele quindi non l'ha decisa l'autore, ma è successa veramente al fratello di Franco.

Di tutto quello che ha detto Geda, mi ha colpito in particolare questa frase: "Il nostro fantasma è quella parte di noi che non riusciamo ad accettare e cerchiamo di non vedere". Credo che questa affermazione descriva i nostri limiti e il lato oscuro del nostro carattere. Riuscire a riconoscerli e ad accettarli potrebbe essere doloroso, ma è una tappa fondamentale per crescere ed essere consapevoli. Essere in pace con se stessi è fondamentale per esserlo anche con gli altri.

Recensione di un videogioco

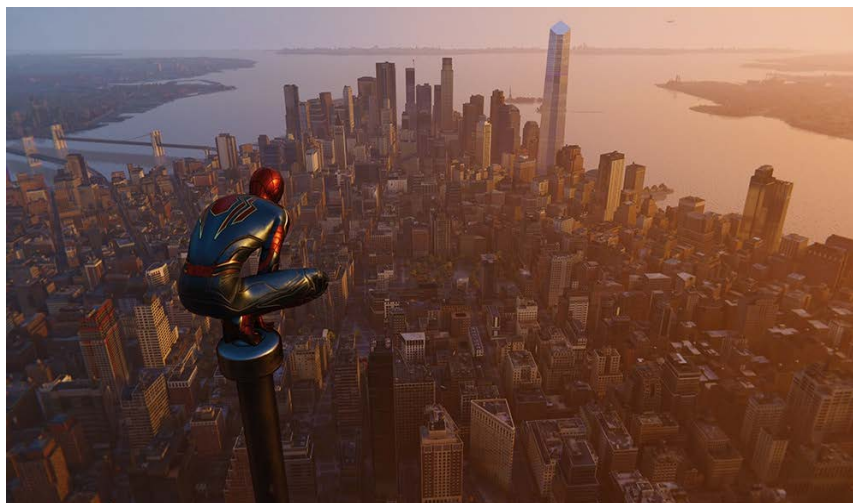
Marvel's Spider-Man

Marvel's Spider-Man, sviluppato da Insomniac in esclusiva per PS4 e uscito il 7 settembre 2018, è un action game adrenalinico che ti fa entrare nei panni del supereroe più amato di New York. Non è il primo gioco prodotto su Spider-Man ma è di certo quello che ha maggiormente attirato l'attenzione per la sua complessità e bellezza.

Il gioco è open world ed è possibile girare per una vasta e articolata mappa di gioco che riproduce fedelmente l'intera isola di Manhattan. Sono presenti una storia principale e tante missioni secondarie. Nel gioco il nostro Peter Parker non è ormai più un adolescente ma un ragazzo di 23 anni abituato a dover vivere una doppia vita ma ben lontano dall'aver trovato un equilibrio. Infatti la storia inizia con Peter in ritardo con l'affitto del proprio appartamento e impegnato in studi post universitari. Nel gioco compaiono molti personaggi tra cui l'iconica Mary Jane Watson che viene presentata come una giornalista molto semplice che lavora per il *Daily Bugle*; compare inoltre il dottor Octavius, conosciuto nel mondo dei fumetti come Doc Octopus, il quale nel gioco non viene presentato come un antagonista ma anzi è colui che sta aiutando Peter a finire i suoi corsi. Spider-Man si trova alle prese con il mafioso King-pin, suo nemico giurato sin dall'inizio dei fumetti e poi le vicende si evolvono con numerosi colpi di scena.

Uno dei punti di forza di questo gioco è sicuramente la grafica, infatti il gameplay è fluido e ci si riesce a muovere con le ragnatele e con numerose mosse di parkour con agilità senza che il gioco si blocchi mai. Tra le cose più incredibili c'è l'ambientazione che, come già detto in precedenza, è ricca di dettagli nonostante la vastità dell'area di gioco. I personaggi sono talmente definiti che a volte sembra di trovarsi nel mondo reale. È molto piacevole giocare anche con il volume perché gli effetti sonori sono sicuramente all'avanguardia e la musica è semplicemente fantastica: riprende infatti i temi delle classiche canzoni di Spider-Man; se si possiede un buon impianto audio

e si chiudono gli occhi si sentono di sottofondo i rumori di New York e sembra proprio di trovarsi nella Grande Mela.



In conclusione posso affermare che questo gioco non smetterà mai di stupirmi poiché la vastità delle cose che puoi fare a volte può sembrare infinita. Anche io, nonostante abbia comprato il gioco per Natale 2018, non l'ho ancora completato al 100%. Consiglio questo gioco ovviamente agli appassionati del fumetto ma anche a semplici giocatori curiosi di provare un nuovo stile che si differenzia totalmente dai precedenti. La modalità di difficoltà può naturalmente essere modificata e io, dopo essermi abituato ai comandi, l'ho giocato alla difficoltà massima. Dovendo assegnare un punteggio probabilmente questo gioco meriterebbe un 9/10 e non lo dico solo io ma anche la maggior parte degli acquirenti. Infatti Marvel's Spider-Man ha ottenuto numerosi riconoscimenti tra cui spiccano per importanza il premio come "Miglior gioco per console" o tra gli altri "Miglior gioco dell'anno - Playstation".

Testo di attualità

L'incendio di Notre Dame

La cattedrale è sorta intorno al 1250, anche se l'inizio dei lavori di costruzione risale ad un secolo prima. Lo stile del Notre Dame è prevalentemente gotico, ma nel corso del tempo, in seguito a vari restauri, ha ottenuto decorazioni di impronta rinascimentale e barocca. Alla fine del 1700, in piena Rivoluzione francese, la chiesa fu gravemente danneggiata e in particolare venne distrutta la guglia principale alta circa 50 metri.

Il 15 aprile 2019 si è verificato un terribile incendio che ha colpito nuovamente la flèche, che è crollata per buona parte insieme al tetto. Si sa con quasi totale certezza che si è trattato di un incidente le cui cause però

non sono ancora ben chiare: si ipotizza che un corto circuito, non subito accertato, abbia fatto scatenare le fiamme che sono state spente tardi e a fatica dai vigili del fuoco.

La cattedrale è da sempre uno dei monumenti più importanti per Parigi e in generale rappresenta un simbolo per l'intera Francia; all'interno non solo sono state celebrate numerose cerimonie religiose, ma anche eventi politici e cerimonie commemorative come quella avvenuta nel recente 2015 in onore delle vittime dell'attentato terroristico al Bataclan della capitale francese.

I primi a piangere Notre Dame sono stati proprio i parigini, infatti è diventato virale sui social un video in particolare che riprendeva un gruppo di cittadini pregare davanti alle fiamme che divoravano la cattedrale sotto i loro occhi. Sono stati numerosissimi i messaggi di solidarietà mandati dalle maggiori cariche europee, come quello del nostro Presidente del Consiglio Giuseppe Conte che ha comunicato la vicinanza degli italiani a tutto il popolo francese.

In seguito all'incidente diverse multinazionali hanno donato un'ingente quantità di denaro per la ristrutturazione della cattedrale. Ad esempio il noto imprenditore miliardario Arnault, fondatore di marchi importanti nel mondo della moda come Louis-Vuitton o Fendi, ha versato più di 200 milioni di euro e a lui si è unito il noto imprenditore miliardario originario di Rennes, Pinault, che ha dichiarato: "Di fronte a una tragedia di tale portata, ognuno desidera ridare vita il più presto possibile a questo gioiello del nostro patrimonio". Infine anche l'Oreal ha donato cifre simili alle precedenti e ad aggregarsi a loro è stata anche una multinazionale straniera, la Apple, desiderosa di rimettere in piedi la cattedrale per le generazioni future.

Personalmente ritengo corretto aiutare lo stato nei costi della ristrutturazione, in quanto, innanzitutto, determinate cifre ai nostri occhi spropositate non rappresentano effettivamente un problema per i gruppi industriali precedentemente citati. In secondo luogo credo sia giusto devolvere denaro per sistemare qualcosa che rappresenta il proprio popolo, permettendo così di riparare il prima possibile uno dei più importanti simboli della Francia.

A lezione di tolleranza: leggere il *Decameron* in classe

LUCA SERIANNI

A lesson on tolerance: reading the *Decameron* in the classroom

The story of the three rings (*Decam.*, I 3) has a long tradition in the West, from the early Middle Ages to Lessing. The Italian version, represented by Boccaccio and two other sources, seems to show an open attitude towards religions other than Christianity. This paper aims to illustrate this aspect, starting from the *Decameron* and trying to avoid the risk of anachronistic interpretations. Although a man of the Middle Ages such as Boccaccio could not have doubts about which was the true religion, in this novel the writer assumes a different perspective and the hero is the Jew Melchisedèch, who gains Saladin's respect and friendship asserting that it is impossible for humans to solve a question that only God is able to answer.

La novella dei tre anelli (*Decam.*, I 3) ha una lunga storia nella tradizione occidentale, dall'alto Medioevo fino a Lessing. La versione italiana, rappresentata, oltre che dal Boccaccio, da altre due fonti, sembra mostrare un atteggiamento di apertura verso le religioni diverse dal Cristianesimo. L'articolo si propone di illustrare questo aspetto, facendo leva sul *Decameron* e cercando di evitare il rischio di interpretazioni anacronistiche. Un uomo del Medioevo, come il Boccaccio, non poteva avere dubbi su quale fosse la vera religione, ma in questa novella lo scrittore assume una prospettiva diversa e l'eroe è il giudeo Melchisedèch, il quale conquista la stima e l'amicizia del Saladino asserendo che è impossibile, con mezzi umani, dirimere una questione di cui solo Dio può conoscere la soluzione.

LUCA SERIANNI (bandelisco@gmail.com) è professore emerito di Storia della lingua italiana nell'Università "La Sapienza" di Roma e dottore *honoris causa* dell'Università di Valladolid. Socio nazionale delle Accademie dei Lincei, della Crusca, dell'Arcadia, delle Scienze di Torino e dell'Accademia Virgiliana, corrispondente non residente

dell'Istituto Lombardo di Scienze e Lettere, direttore delle riviste «Studi linguistici italiani» e «Studi di lessicografia italiana», si è occupato di vari argomenti di storia linguistica italiana antica e moderna. Ha scritto una fortunata *Grammatica italiana*, più volte ristampata (come Garzantina col titolo *Italiano*, nel 1997) e ha curato, con P. Trifone, una *Storia della lingua italiana* a più mani (Einaudi 1993-1994). Ha dedicato all'insegnamento dell'italiano i volumi *Italiani scritti* (il Mulino 2003, 2007²), *Prima lezione di grammatica* (Laterza 2010⁸), *L'ora d'italiano* (Laterza, 2010⁴), *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura* (Laterza 2013); ha recentemente pubblicato *Il verso giusto. 100 poesie italiane* (Laterza, 2020).

1. All'interno della prima giornata

Nella prima giornata del *Decameron* «si ragiona di quello che più aggrada a ciascheduno»: insomma è un po' quel che a scuola si direbbe un "tema libero"; e lo stesso avverrà nella nona giornata, in cui la rubrica ripete quasi le stesse parole («si ragiona ciascuno secondo che gli piace e di quello che più gli aggrada»). La maggioranza delle novelle della prima giornata avrebbe potuto figurare anche nella sesta, che celebra «chi con alcun leggiadro motto, tentato, si riscotesse, o con pronta risposta o avvedimento fuggì perdita o pericolo o scorno»: così per la quinta novella (la marchesana di Monferrato tiene a bada con abilità retorica le avances del re di Francia), la sesta (un tale colpisce con una battuta mordace un frate ipocrita), la settima (Bergamino rimprovera con arguzia Cangrande della Scala per la sua avarizia), l'ottava («Guiglielmo Borsiere con leggiadre parole trafigge l'avarizia di messer Ermino de' Grimaldi»), la nona (una nobildonna punge l'ignavia del re di Cipro, inducendolo a cambiare atteggiamento), la decima (scambio di battute pungenti tra un medico, una vedova e le sue amiche).

Anche la terza novella, sulla quale concentreremo la nostra attenzione, potrebbe appartenere a questa serie. L'esile trama è presto detta: il Saladino, sultano di Babilonia (il Cairo) ha bisogno di una forte somma di denaro e vuole ottenerlo dal giudeo Melchisedèch, «il quale prestava a usura in Alessandria». Lo convoca e gli pone un quesito molto insidioso: «io saprei volentieri da te quale delle tre leggi tu reputi la verace, o la giudaica o la saracina o la cristiana». L'insidia è evidente: se Melchisedech avesse risposto che la vera religione era l'ebraica o la cristiana, sarebbe stato ufficialmente considerato un infedele; se avesse indicato l'islamica, un incoerente. Il meccanismo, come è stato osservato (Bausi 2017: 42), è lo stesso di quello che si legge nel Vangelo, là dove i Farisei pongono domande malevole a Gesù, e Gesù replica con una non risposta che li mette a tacere (Mc 11 27-33 e altri sinottici). L'ebreo racconta una «novelletta»: dunque siamo all'interno di un meccanismo di scatole cinesi o, come dicono i critici letterari, di *mise en abîme*.

Un ricco signore aveva, tra gli altri gioielli, «uno anello bellissimo e prezioso», che intendeva lasciare al figlio che dovesse «essere il suo erede e dovesse essere da tutti gli altri esser come maggiore onorato e reverito». Di generazione in generazione, l'anello arriva nelle mani di uno che aveva «tre figliuoli belli e virtuosi e molto al padre loro obbedienti, per la qual cosa tutti e tre parimenti gli amava». Per non mortificare nessuno dei tre, ne fa fare «due altri, li quali sì furono simiglianti al primiero, che esso medesimo che fatti gli aveva fare appena conosceva qual si fosse il vero; e venendo a morte, segretamente diede il suo a ciascun de' figliuoli». Il risultato è che, confrontando gli anelli, non si riesce a riconoscere quello vero e «si rimase la quistione, qual fosse il vero erede del padre, in pendente: e ancora pende. E

così vi dico, signor mio, delle tre leggi alli tre popoli date da Dio padre, delle quali la quistion proponete: ciascun la sua eredità, la sua vera legge e i suoi comandamenti dirittamente si crede avere e fare, ma chi se l'abbia, come degli anelli, ancora ne pende la quistione».

Il Saladino «conobbe costui ottimamente essere saputo uscire del laccio il quale davanti a' piedi teso gli aveva», ottiene il prestito e tra i due si stabilisce una forte e duratura amicizia. Come è chiaro, non è solo in gioco l'abilità retorica e pragmatica del giudeo: c'è molto di più; nientemeno che la possibilità di attribuire a Boccaccio un'avveniristica posizione di laica tolleranza.

Ma andiamo per ordine, ricordando che la novella (questa o qualsiasi altra) non può essere avulsa dal suo contesto, vale a dire prima di tutto dalle altre novelle della giornata e dalla cosiddetta "cornice", la sezione del *Decameron* che risulta così lontana dal nostro gusto di lettori (e che, a scuola, comprensibilmente è spesso saltata), ma che pure è indispensabile per capire qualcosa di più.

Le prime tre novelle costituiscono quasi un trattato *De fide*, come ha osservato Carlo Ossola. La novella di ser Ciappelletto, in assoluto uno dei capolavori dell'intero novelliere, parla di un mascalzone che viene ospitato in Borgogna da due fratelli fiorentini, usurai. Ciappelletto si ammala mortalmente e, «avendo l'udito sottile, come più volte veggiamo aver gl'infermi», sente quel che i due fratelli dicono in una camera vicina. La loro preoccupazione è legata esclusivamente al proprio interesse: non possono mandarlo via, perché ne risulterebbe per loro «gran biasimo»; se il moribondo non vorrà confessarsi sarà uno scandalo e il suo corpo «sarà gittato a' fossi a guisa d'un cane»; se poi si confessasse, «i peccati suoi son tanti e sì orribili, che il simigliante n'averrà», cioè non si eviterà lo scandalo, perché non ci sarà nessun religioso «che 'l voglia né possa assolvere: per che, non assoluto, anche sarà gittato a' fossi». L'ultima ipotesi è palesemente assurda dal punto di vista cristiano: qualsiasi peccato, per quanto grave, può essere rimesso, in presenza di una confessione sincera. Ma la stessa logica distorta ispira la riflessione di Ciappelletto che, non volendo che i suoi ospiti si trovino in imbarazzo a causa sua (in qualche modo, dunque, una paradossale "buona azione": la prima e l'ultima della sua vita) decide di confessarsi, ingannando sistematicamente il confessore, che alla fine si convincerà di aver che fare con un sant'uomo. E la motivazione è, ancora una volta, grettamente e assurdamente mercantilistica: «Io ho, vivendo, tante ingiurie fatte a Domenedio, che, per farne gli io una ora in su la mia morte, né più né meno ne farò».

Un mascalzone, dicevamo: ma Boccaccio non manca di osservare, per bocca di Panfilo, il narratore della novella, che la sua sorte ultraterrena è inconoscibile: «negar non voglio esser beato nella presenza di Dio, per ciò che, come che la sua vita fosse scellerata e malvagia, egli poté in su lo stremo aver sì fatta contrizione, che per avventura Idio ebbe misericordia di lui e nel

suo regno il ricevette» (conclusione, § 89). Non solo: in apertura Panfilo tiene a sottolineare, a proposito della venerazione popolare che presto si diffonde su Ciappelletto, che queste preghiere non sono vane, dal momento che il Signore, «più alla purità del pregator riguardando che alla sua ignoranza o allo esilio del pregato, così come se quegli fosse nel suo cospetto beato, essaudisce coloro che 'l priegano» (§ 5). La posizione del Boccaccio è dunque rigorosamente ortodossa. Anche Dante, per citare il massimo poeta della cristianità, mette in bocca a san Tommaso (*Pd.* XIII, 139-142: dunque in una posizione marcata, nei versi conclusivi del canto) una severa ammonizione: «Non creda donna Berta e ser Martino, / per vedere un furare, altro offerere, / vederli dento al consiglio divino: / ché quel può surgere, e quel può cadere».

Anche la seconda novella svolge un motivo paradossale. Un cristiano, Giannotto da Civignì, vorrebbe che il suo grande amico Abraam, ebreo, si convertisse al Cristianesimo. Questi fa resistenza, ma alla fine si dichiara disponibile a una prova: andrà a Roma, per «vedere colui il quale tu di' che è vicario di Dio in terra e considerare i suoi modi e i suoi costumi, e similmente de' suoi fratelli cardinali» e, se ne ricaverà un'immagine di santità, cambierà religione. Giannotto, ben conoscendo «la vita scellerata e lorda de' cherici», è sconsigliato: altro che convertirsi, «se egli fosse cristian fatto senza fallo giudeo si ritornerebbe» (§ 12). In effetti, il viaggio di Abraam conferma la peggiore previsione: la capitale del Cattolicesimo gli appare una sentina di tutti i possibili vizi (con tanti ser Ciappelletto, potremmo dire, moltiplicati e resi più scandalosi perché si tratta di persone consacrate). Ma proprio per questo Abraam si convertirà: se la religione cristiana resiste e si diffonde, nonostante l'indegnità dei suoi adepti, vuol dire che lo Spirito Santo la ispira, ne è «più che alcuna altra, fondamento e sostegno» (§ 26). Ancora una volta una deduzione rigorosamente ortodossa. E, anche qui, colpisce il parallelo con Dante: Dante, come sappiamo, rappresenta implacabilmente la corruzione della Chiesa, al punto che gli unici papi presentati favorevolmente sono quelli dei primi secoli in *Pd.* XXVII, 41-45, debitamente lontani nel tempo; e dei papi medievali, prescindendo da Pietro Ispano, uno degli spiriti sapienti, che non è detto possa identificarsi con Giovanni XXI (1276-1277, *Pd.* XII, 134), non ci sono che due anime purganti, l'avarò Adriano V (papa per quaranta giorni, nel 1276: *Pg.* XIX, 97-145) e il goloso Martino IV (1281-1284, *Pg.* XXIV, 20-24), presentato quasi caricaturalmente come colui che «purga per digiuno / l'anguille di Bolsena e la vernaccia».

Difficile, dunque, anzi impossibile, pensare che la novella di Melchisedèch ribalti un dogma fondante della fede come l'unicità della vera religione; del resto la narratrice Filomena sottolinea in apertura il diverso piano del discorso: dal momento «che già e di Dio e della verità della nostra fede è assai bene stato detto, il discendere oggimai agli avvenimenti e agli atti degli uomini non si dovrà disdire» (§ 3). Resta, però, la percezione, nei lettori

antichi e nei moderni, di un'apertura straordinaria. Interessante il comportamento di Lionardo Salviati, curatore di una celebre edizione censurata secondo i dettami della Controriforma apparsa nel 1582. Salviati¹ omette per intero il discorso di Melchisedèch, rendendo dunque inintelligibile l'intera novellina: «io mi ricordo haver molte volte udito dire * Il Saladino conobbe costui ottimamente essere saputo uscire dal laccio»². In due fortunate antologie del *Decameron* apparse nel XVIII secolo e più volte ristampate (1739 e 1743) rispettivamente con 28 e 30 novelle, non c'è traccia delle prime tre novelle. D'altra parte, questa novella ha goduto e gode di una certa fortuna a scuola, proprio per il messaggio a favore della tolleranza religiosa che se ne può ricavare. Un intervento inedito presentato da Andrea Bartalucci in un convegno (*Boccaccio e dintorni*, Certaldo, 16.9.2017) ha mostrato, sulla base di un congruo campione di testi, che la novella è presente nel 10% delle antologie³ ma sale al 16% dei "programmi consuntivi" ripartiti tra licei, tecnici e professionali di tutta la Toscana.

2. Un motivo di lungo corso

Il tema dei "tre anelli" ha una lunga storia nella tradizione occidentale, nota da tempo e recentemente riesaminata in un'indagine di largo respiro da Roberto Celada Ballanti (2017)⁴. Forse è nata in ambiente ebraico e Vittore Branca ha richiamato anche «la leggenda di Iside che fece fare vari simulacri

¹ Salviati, da buon filologo, indica comunque gli interventi sul testo, contrassegnando con un asterisco le parti omesse e col diverso carattere – da corsivo a tondo – le parti modificate.

² Boccaccio 1582: 25. La censura puntuale colpisce tutti i riferimenti alla Chiesa e, in misura più ridotta, i riferimenti salaci. Così, in *Dec.* I 4, la novella che segue immediatamente quella che ci occupa, un giovane monaco cede alla lussuria, ma l'abate, che l'ha spiato, fa lo stesso e quindi viene smascherato dal monaco: per effetto della censura siamo «nei primi tempi della falsa religione», l'abate diventa un qualsiasi messere, il monaco un giovane, la cinica giustificazione morale dell'abate viene omessa («Chi 'l saprà? Egli non saprà persona mai [e peccato celato è mezzo perdonato]. Questo caso non avverrà forse più ecc.» p. 28), dell'atto sessuale consumato dall'abate si omette l'indicazione sulla posizione dei corpi («temendo forse non offenderla [per troppa gravità, non sopra il petto di lei salì, ma lei sopra il suo petto pose e] per lungo spazio con lei si trastullò» p. 28). Vale, inoltre, il principio *parum de principe nihil de Deo*, variante di quello più diffuso, con inversione dei due termini (lo stesso principio, latamente inteso, per il quale, nel *Poliuto* di Donizetti, Nearco sarebbe stato definito «capo dei Cristiani d'Armenia», evitando il termine specifico *vescovo*); Salviati cassa anche un'innocua espressione fraseologica come «sallo Idio, che sa tutte le cose, che tu molto ben fai» nella giustificazione della lussuria femminile predicata dalla vecchia ruffiana di V.10, § 15 (Boccaccio 1582: 312).

³ Raggiungono il 100% le immancabili novelle di Chichibio, Federigo degli Alberighi, Lisabetta da Messina.

⁴ Capostipite delle indagini fu, alla fine dell'Ottocento, Gaston Paris (si legge ora in Paris 1999).

del corpo d'Osiride perché le varie categorie di sacerdoti credessero ognuna di avere il cadavere autentico del dio»⁵. Il precedente più remoto è un testo siriano dell'VIII secolo; quello più recente, il dramma *Nathan il saggio* (1779), è di un autore famoso: il filosofo e scrittore tedesco Gotthold Ephraim Lessing, che tra l'altro aveva letto, in traduzione, anche la novella di Boccaccio. Ma sono di grande rilievo le differenze, talvolta sottili, tra le varie redazioni⁶. Partiamo dalla fine. Anche in Lessing all'origine di tutto c'è una storiella narrata da Nathan al Saladino (terzo atto) per rispondere alla questione capitale della vera fede; la pietra preziosa ha il potere di «rendere grati a Dio e agli uomini», per così dire «irradia la grazia e l'amore di Dio» (Kuschel 2006: 245) e il padre, come già nel Boccaccio, fa fabbricare due anelli identici: le copie sono tanto perfette che lo stesso padre non riesce più a distinguere l'uno dall'altro. E questa è già una differenza con Boccaccio, per il quale il padre «appena conosceva» 'riconosceva a fatica' (ma riconosceva) l'originale. La differenza fondamentale sta nel fatto che la decisione viene demandata a un giudice, il quale sentenzia che l'autenticità dell'anello emergerà dal «potere segreto» che contrassegnerà il suo portatore; ma bisogna aspettare che queste virtù si manifestino: quando le virtù degli anelli si paleseranno nei nipoti, i discendenti torneranno in tribunale, «tra mille e mille anni». In Boccaccio non c'è nessun contrassegno di superiorità, sia pure nascosto e destinato ad apparire col tempo; in Lessing invece la vera religione è una, anche se la non evidenza induce all'amore e al rispetto reciproco dei vari fedeli, cioè dei vari esseri umani.

Questo elemento rappresenta il discrimine fondamentale tra le versioni di area italiana e le altre, come quella di Stefano di Borbone (metà del Duecento), il primo documento occidentale che illustri questa tradizione. Qui un padre lascia un prezioso anello alla figlia legittima, le altre sorelle ne fanno fare una copia, ma solo l'originale ha virtù curative: l'intento apologetico è evidente (una sola è la vera religione, le altre sono «illegittime»), così come è evidente l'impegno di Stefano contro le eresie del suo tempo. Lo stesso si può dire della versione contenuta nei *Gesta Romanorum*, una compilazione in latino della quale ben poco sappiamo, da collocare a cavaliere tra Due e Trecento: anche qui l'anello autentico ha un potere curativo, quello proprio dell'unica religione salvifica.

Le versioni italiane appartengono a quel filone che è stato chiamato "scettico", o meglio "a-confessionale"⁷ nel senso che non emerge la superiorità di una religione, nella fattispecie quella cristiana, sulle altre. Vediamo dunque da vicino queste tre versioni, che si leggono nel *Novellino*, nell'*Avven-*

⁵ Cfr. *Decameron*, p. 78, n. 2. Ma è stato osservato che il mito egizio sembra risultare solo da autori greci, fuori dalla portata di Boccaccio (cfr. D'Agostino 2019: 26).

⁶ Le mette bene in evidenza un teologo, Karl-Joseph Kuschel (2006).

⁷ Vd. *Novellino*, p. 366 con la bibliografia ivi indicata.

turoso ciciliano (o *Aventuroso*, secondo la presumibile pronuncia originaria) e, appunto, in Boccaccio.

In *Novellino* LXXIII (pp. 123-124; è una novella della tradizione vulgata senza riscontro nell'*Ur-Novellino*) sono in scena il Soldano, cioè genericamente un 'sultano' musulmano, e un Giudeo; le religioni messe in campo dal Soldano nella domanda rituale sono la «giudea» e la «saracina», anche se a conclusione del brevissimo racconto si parla di tre fedi. Del padre si dice chiaramente che conosce perfettamente l'anello autentico, a differenza dei figli, e la conclusione è analoga a quella del Boccaccio: le «fedi sono tre: Il Padre di sopra sa la migliore; e li figliuoli, ciò siamo noi, ciascuno si crede avere la buona». Qual è la redazione più antica? Un tempo si dava per scontato che il *Novellino*, il cui nucleo più consistente è duecentesco, fosse anteriore; ma recentemente è stata messa in dubbio con solidi argomenti la cronologia vulgata (cfr. Conte 2013).

Anche il rapporto con l'*Aventuroso ciciliano*, centone narrativo attribuito a Bosone da Gubbio, non è sicuro: può darsi che tutte e tre le versioni italiane presuppongano un antecedente comune. Nell'*Aventuroso* sono in campo un ebreo, Ansalon, e il Saladino e si dice esplicitamente che i soldi gli servivano «per cagione d'una guerra ch'egli co' Cristiani faceva» (p. 323): le religioni in gioco tornano a essere tre fin dall'inizio e si dice chiaramente che gli anelli falsi, per quanto indistinguibili dai figli rispetto a quello autentico, «niente valevano». Nella conclusione si ribadisce che una sola è la religione vera, fatta salva la buona fede dei rispettivi adepti: «l'una è buona e salva, l'altre non sono niente. Quale sia quella non so, ma ciascheduno di quelli di questa legge si crede avere la diritta, al modo di quelli tre figliuoli» (p. 324).

Prima di procedere, è opportuno dire qualcosa sulla figura del Saladino e sulla rappresentazione del mondo islamico nel *Decameron*. La leggenda del "feroce Saladino" in Italia è recente e marginale: nasce nel 1936, attraverso un concorso della ditta Buitoni-Barilla, che varò una fortunatissima serie di figurine, una delle quali, introvabile, era appunto dedicata al "feroce Saladino"; di qui l'anno successivo derivò un film di successo, dal titolo omonimo, diretto da Mario Bonnard. Il Saladino è un personaggio storico (1138-1193): «riconquistatore di Gerusalemme (1187), godé di un singolare favore nella fantasia popolare e nella letteratura medievale d'Occidente» (Branca 1987: 79n). Pensiamo a Dante, per il quale si è parlato di un «atteggiamento non privo di qualche schizofrenia» (Cardini, in Paris 1999: 7). Dante rappresenta Maometto orribilmente straziato come seminatore di scismi in *Inf.* XXVIII, 28-65, ma colloca Saladino tra gli «spiriti magni» del Limbo («e solo, in parte, vidi 'l Saladino» *Inf.* IV 129), in un verso che sottolinea non tanto l'estraneità religiosa (Avicenna e Averroès fanno parte della «filosofica famiglia» senza distinzioni tra gli altri) quanto la regalità; e nel *Convivio*, IV 11 14, lo cita insieme ad altri esempi di liberalità, tutti

moderni tranne Alessandro Magno. Petrarca lo cita come nemico dei Cristiani in *Triumphus Famae*, II 148-150, ma pur sempre tra gli «uomini eletti»⁸.

Insomma: una generale ammirazione che si traduce in una vera e propria leggenda per la quale nel Medioevo occidentale il Saladino «appare magnifico e cavalleresco signore, tiepido musulmano e curioso simpatizzante o persino segretamente aderente al cristianesimo, con cui talvolta è anche collegato da vincoli di sangue»; una leggenda che «condusse poi, in età illuministica, alla raffigurazione lessinghiana, da cui il S[aladino] della storia si sarebbe con orrore ritratto» (Gabrieli 1973: 1072).

In Boccaccio, in particolare, il Saladino compare come coprotagonista, con tratti altrettanto favorevoli, in un'altra novella, X 9. La storia mette in scena il Saladino che col suo seguito sotto le vesti di un mercante va in Italia, avendo saputo dei preparativi per una crociata (la terza, nella fattispecie: 1189), per «veder gli parecchiamenti de' signori cristiani a quel passaggio, per meglio poter provvedersi» (§ 5); la comitiva si imbatte, tra Milano e Pavia, in un messer Torello che con straordinaria cortesia, ricorrendo a uno stratagemma per vincere le loro prevedibili resistenze, li invita sontuosamente in una sua villa; qui, tra l'altro bevono «freschissimi vini» (§ 15). Torello parte per la crociata, viene fatto prigioniero e, riconosciuto dal Saladino, ritorna in patria grazie a un incantesimo. La novella celebra insieme la magnificenza e l'amicizia; colpisce che l'esile sfondo storico (crociate, contrapposizione tra cristiani e islamici) sia completamente obliterato, fino al punto che il Saladino beve il vino (sarà inutile ricordare che, per i musulmani, il vino è *haram*, strettamente proibito).

Più in generale, si direbbe che Boccaccio sia poco sensibile a rappresentare lo scontro di civiltà contrapposte: conterà sicuramente il fatto che, nonostante le crociate in atto, nel Trecento, i Turchi – destinati a diventare il simbolo vivente della minaccia islamica sull'Occidente – «non costituivano ancora un vero e proprio pericolo per la Cristianità» (Cardini 2011: 3); ma indubbiamente nel *Decameron*, i pochi islamici presenti non rappresentano davvero un elemento di alterità. Pensiamo al sultano di II 9: è la storia di una gentildonna genovese che, per sfuggire alla morte orchestrata dal marito ingiustamente geloso, si traveste da uomo, si rifugia ad Alessandria, suscita il favore del soldano, di cui diventa «signore e capitano della guardia de' mercatanti e della mercatantia» (§ 47); alla fine sarà proprio il soldano, quando si scopre la verità, l'inganno ordito dal perfido Ambrogiuolo, che aveva fatto credere al marito di avere avuto un rapporto sessuale con la moglie, a fare giustizia, irrogando la sentenza di morte contro il colpevole. Ma è anche significativa, per tutt'altro riguardo, la novella di Alatiel, figlia del sultano del Cairo (II 7), ma nient'affatto rientrante nel cliché femminile islamico. Intanto

⁸ «Pur, come uomini eletti ultimi vanno, / vidi verso la fine il Saracino / che fece a' nostri assai vergogna e danno».

anche lei non disdegna il vino, che «le piaceva [...] sì come a colei che usata non era di bere per la sua legge che il vietava» (§ 26); ma soprattutto ha un'attività sessuale intensa, non facendo davvero resistenza agli uomini a cui una serie di peripezie la espone. Alla fine Alatiel riesce a tornare dal padre, consigliata dal vecchio servitore Antigono, il quale la presenta come una donna che «ha, per servare la sua onestà, grandissimo disagio sofferto lungamente» (§ 103) e va in sposa al re del Garbo (Algarve); e Panfilo, il narratore, commenta beffardamente: «E essa, che con otto uomini forse diecemilia volte giaciuta era, allato a lui si coricò per pulcella e fecegliele credere che così fosse» (§ 122).

Che il Mediterraneo sia stato luogo di incontri e scontri tra i popoli che vi si affacciavano e che l'Occidente non sia stato esattamente catafratto alla cultura islamica è ormai accertato, almeno da quando Ferdinand Braudel introdusse la fortunata per quanto discussa definizione del Mediterraneo come "continente liquido"⁹. È nota, per esempio, la vicenda della deduzione di una colonia islamica a Lucera operata da Federico II, sia pure «con raccapriccio del papa allora regnante» (Kuschel 2006: 224).

Questo non può comportare che si possano applicare al Medioevo, nella sua realtà storica e nella rappresentazione letteraria degli scrittori del tempo, atteggiamenti che sono propri della sensibilità moderna; e, in particolare, sarebbe arbitrario leggere le versioni italiane della novella dei tre anelli come il riflesso di un atteggiamento "tollerante", agnostico e relativistico, contrapposto all'integralismo che emergerebbe dalle precedenti versioni del racconto¹⁰. Né è corretto proiettare nel passato una sensibilità religiosa che, pur traendo fondamento dal Vangelo e dalla letteratura cristiana antica¹¹, è stata messa a punto dalla Chiesa dei nostri tempi: così nel documento conciliare *Dignitatis Humanae* sulla libertà religiosa e nel Documento sulla fratellanza umana per la pace mondiale e la convivenza comune, firmato ad Abu Dhabi il 4 febbraio 2019 da Francesco e dal Grande imam di al-Azhar, Ahmad al-Tayyeb.

Tuttavia, non dobbiamo neanche rinunciare a cogliere le differenze tra testi coevi o comunque inscrivibili entro la stessa dimensione storico-culturale.

Nel Boccaccio e nel *Novellino* si afferma chiaramente che solo il padre (e dunque Dio) sa qual è l'anello autentico, mentre in Lessing, come abbiamo

⁹ Un'efficace sintesi in Cardini 2014: 14ss.

¹⁰ Cfr. Bausi 2019: 131. Bausi prende le distanze da quella che gli sembra una «sovrainterpretazione» in questo senso da parte di Celada Ballanti.

¹¹ Si pensi alla *Lettera a Diogneto*, testo anonimo rivolto a un pagano, probabilmente scritto nel II secolo e restato sconosciuto fino al XV secolo – non casualmente valorizzato dai documenti del Concilio Vaticano II – che proclama nettamente un principio fondamentale: «[Dio] ha inviato suo figlio per salvare, per persuadere, non per far violenza: poiché non c'è violenza in Dio»: cfr. Pani 2020: 54.

visto, neanche il padre riesce più a raccapezzarsi; quello della nostra novella è un evidente tributo al teocentrismo: solo Dio conosce la verità, gli uomini non possono accedervi. Ma soprattutto: Boccaccio è il primo ad affermare «che motivo esclusivo del padre (e quindi di Dio) è l'amore» (Kuschel 2006: 234)¹²; i tre figli, lo ricordiamo, sono «belli e virtuosi e molto al padre loro obbedienti, per la qual cosa tutti e tre parimenti gli amava» (§ 12); e l'ideale conseguenza è che, non potendosi dirimere la controversia sulla base di una prova, il primato di un figlio sull'altro resta indimostrabile.

Tutto questo, si capisce, sul piano della prassi, proprio perché gli uomini possono, e devono, agire sul proprio comportamento, senza risalire alle verità della fede. Non casualmente Filomena inserisce il suo racconto in una prospettiva decisamente umana: dopo due novelle che affrontano temi religiosi (il valore della preghiera male indirizzata, nel caso della prima, la presenza dello Spirito di là dai peccati degli uomini nella seconda), «il discendere oggimai agli avvenimenti e agli atti degli uomini non si dovrà disdire» (§ 3) e il «senno», qualità che prescinde dall'illuminazione della fede e che appartiene o può appartenere alla creatura umana *qua talis*, «di grandissimi pericoli trae il savio e ponlo in grande e sicuro riposo» (§ 4).

Riferimenti bibliografici

Aventuroso = *L'Aventuroso ciciliano attribuito a Bosone da Gubbio: un "centone" di volgarizzamenti due-trecenteschi*, a cura di Cristiano Lorenzi, Pisa, ETS, 2010.

Bausi, Francesco (2017), *Leggere il Decameron*, Bologna, il Mulino.

Bausi, Francesco (2019), *Sull'utilità e il danno della ricerca delle fonti. Il caso del Decameron*, in «Carte romanze», 7/1, pp. 121-142.

Boccaccio, Giovanni (1582) = Giovanni Boccacci [sic], *Il Decameron*, Firenze, Giunti, 1582.

Boccaccio, Giovanni (2013) = Giovanni Boccaccio, *Decameron*, a cura di Amedeo Quondam, Maurizio Fiorilla e Giancarlo Alfano, Milano, BUR – RCS Libri, 2013.

¹² Nel *Novellino*, testo di proverbiale stringatezza, non si dice nulla dei sentimenti del padre riguardo ai figli; nell'*Aventuroso*, il padre ha una preferenza per il «maggiore» e cede alle indebite pressioni degli altri due figli: «gli altri, colle loro parole lusinghevoli e co' mostrare loro ragione per le quali a lloro l'anello pervenisse, il padre a ttali voleri non dovuti puose riparo».

- Branca, Vittore (1987) = Giovanni Boccaccio, *Decameron*, a cura di Vittore Branca, Torino, Einaudi.
- Cardini, Franco (2011), *Il Decameron: "alle radici" (o "nella preistoria") dell'orientalismo*, in «Studi sul Boccaccio», 39, pp. 1-22.
- Cardini, Franco (2014), *Incontri (e scontri) mediterranei*, Roma, Salerno editrice.
- Celada Ballanti, Roberto (2017), *La parabola dei tre anelli*, Roma, Edizioni di Storia e letteratura.
- Conte, Alberto (2013), *Il Novellino, il Decameron e il primato della novella: intertestualità e cronologia*, in «Filologia e critica», 38, pp. 33-67.
- D'Agostino, Alfonso (2019), *Simulazione e dissimulazione (saggio d'un nuovo commento al Decameron: la novella I 3)*, in Patrizia Serra – Giulia Murgia (a cura di), *Balaus annus et bonus. Studi in onore di Maurizio Viridis*, Firenze, Cesati, pp. 25-31.
- Decameron* = Giovanni Boccaccio, *Il Decameron*, a cura di Vittore Branca, Torino, Einaudi, 1987.
- Gabrieli, Francesco (1973), *Saladino*, in *Enciclopedia dantesca*, 5 voll., Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, 1970-1978, IV [1973], pp. 1072-1073.
- Kuschel, Karl-Joseph (2006), *"L'ebreo, il cristiano e il musulmano s'incontrano"? "Nathan il saggio" di Lessing*, Brescia, Queriniana, 2006 (ed. originale 2004).
- Novellino* = *Il Novellino*, a cura di Alberto Conte, Roma, Salerno editrice, 2001.
- Pani, Giancarlo (2020), *La cultura della tolleranza*, in «La civiltà cattolica», 4069, 4/18 gennaio, pp. 53-63.
- Paris, Gaston (1999), *La leggenda di Saladino*, a cura di Michele Gialdroni, introduzione di Franco Cardini, Roma, Salerno editrice (nuova ed. della traduzione di Mario Menghini 1896; ed. originale 1893).
-

Leggere e riscrivere i classici della letteratura ai tempi della didattica a distanza

MARTINA DI FEBO

Reading and rewriting the classics of literature at the time of distance learning

This paper aims to reconstruct the phases and the development of a didactic module created in the spring of 2020, when schools were closed due to the health emergency, and e-learning was introduced in a second year class of a lower secondary school. The focus is on reading, analysing and creative re-writing of two literary classics, *Orlando furioso* and *Don Quixote de la Mancha*.

Questo contributo si propone di ricostruire le fasi e lo sviluppo di un modulo didattico realizzato nella primavera del 2020 nella fase di chiusura delle scuole a causa dell'emergenza sanitaria, durante il periodo di attivazione della didattica a distanza, in una classe seconda della scuola secondaria di I grado. Il focus è costituito dalla lettura, analisi e ri-scrittura creativa di due classici della letteratura, l'*Orlando furioso* e il *Don Chisciotte della Mancia*.

MARTINA DI FEBO (mdifebo68@gmail.com) insegna lettere nella scuola secondaria di primo grado ("Tito Livio", Milano). È Dottore di ricerca in Filologia Romanza e professore a contratto di Filologia Romanza presso l'Università di Macerata.

1. La scuola secondaria di primo grado e la letteratura: un rapporto problematico

Lo studio della letteratura nella scuola secondaria di I grado costituisce una sfida e pone all'insegnante questioni metodologiche, a cui la manualistica attualmente in adozione non fornisce adeguate risposte. L'abolizione dei programmi ministeriali e la loro sostituzione con le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2007; 2012) hanno condotto allo smantellamento del tradizionale impianto storico-letterario. Ciò nonostante i libri di testo continuano a riproporre il vecchio schema della storia lineare della letteratura, sebbene svincolata da quelle conoscenze storico-filosofiche e di teoria letteraria articolate e complesse che si acquisiscono solo nel triennio della scuola secondaria di II grado. Lo studio della letteratura nel primo ciclo rischia così di ridursi a ripetizione mnemonica di nozioni estrinseche e poco significative.

I testi letterari della tradizione italiana, a partire da quella medievale, presentano inoltre alcune difficoltà di ordine linguistico e semantico soprattutto nelle realtà plurilingue e multiculturali. Dinanzi a tanti nodi problematici, la tentazione del docente spesso sfocia nella rinuncia, quando l'approccio nozionistico diventa eccessivamente frustrante. Eppure, l'esperienza didattica dimostra come i classici della letteratura siano ancora vivi e capaci di parlare alle nuove generazioni di studenti. La centralità della 'lettura' dei testi letterari è ribadita dalle *Indicazioni nazionali*, le quali individuano tra i traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di I grado la capacità di comprendere e di misurarsi con un'iniziale attività ermeneutica («legge testi letterari di vario tipo [...] e comincia a costruirne un'interpretazione collaborando con compagni e insegnanti»). La proposta didattica dovrebbe dunque consentire di avvicinare la letteratura con un approccio estetico, in grado di stimolare una prima appercezione dell'esperienza artistica.

Risulta indispensabile, quindi, ideare un percorso che, pur restituendo profondità storica ai testi, sia imperniato sulla pregnanza di nessi tematici. Nell'esperienza che presenterò il punto di partenza è costituito da un modulo tematico incentrato sul comico e sulla parodia che si è concluso con la realizzazione dei lavori di riscrittura e di reinvenzione di due grandi classici: l'*Orlando furioso* di Ariosto (Caretti 1966) e *Don Chisciotte della Mancia* di Miguel de Cervantes (Bodini 1957). La fase della riscrittura si colloca a pieno titolo nell'alveo delle competenze individuate dalle *Indicazioni nazionali*: attraverso il complesso processo della comprensione e della successiva rielaborazione creativa del testo letterario, gli allievi e le allieve attivano abilità di ideazione, stesura, controllo di un testo narrativo per giungere grazie alle fasi di revisione e di autocorrezione a una produzione testuale coerente e organica, potenziando inoltre le conoscenze lessicali e quindi le competenze linguistiche.

I paragrafi successivi ripercorrono lo sviluppo del lavoro proposto e illustrano i risultati finali, confermando il conseguimento degli obiettivi prefissati.

2. Le fasi della sperimentazione

2.1. Percorsi

Nel corso del primo quadrimestre, la lettura di alcuni canti dell'*Inferno* (canti V, XXVI)¹ dantesco e di alcune novelle del *Decameron* (IV, 9; VI, 10)² era stata inserita all'interno di un duplice percorso consacrato al viaggio e al viaggio dei testi. Il viaggio di Ulisse e i viaggi fittizi di Frate Cipolla esplicitano le direttrici di un dialogo continuo dei testi, i quali, valicando confini geografici e ibridando codici letterari, minano il sistema dei generi, favorendo l'emergere di forme nuove.

Il «folle volo» di Ulisse si staglia dunque nella polisemia dei suoi significati sulla stratificazione e sulla complessità della cultura geografica, mistica, teologica del Medioevo, così come l'ironia del Boccaccio può esercitarsi nell'enumerazione di località esotiche, la cui portata parodica e dissacrante può essere restituita soltanto dal confronto con la letteratura odeporea. Ugualmente Francesca da Rimini, tanto quanto Guglielmo Guardastagno affiorano nel dialogo straniante con i testi della letteratura cortese d'Oltralpe.

Una parte del modulo è stata quindi dedicata a una panoramica su temi, motivi, trame e personaggi dei romanzi cavallereschi arturiani. La ricostruzione dell'universo romanzesco, la focalizzazione sulla centralità dell'avventura e la sua stretta connessione alla meraviglia e al meraviglioso, hanno consentito agli allievi e alle allieve di comprendere la fitta rete intertestuale alla base sia della figura di Francesca da Rimini che di quella di Ulisse, così come i riferimenti alle storie *de' Provenzali* ha permesso di comprendere l'operazione di riscrittura di Boccaccio. Nell'alveo di questo primo modulo, con l'attivazione della didattica a distanza, si è proceduto alla lettura parziale dell'*Orlando furioso* e del *Don Chisciotte della Mancia*.

Il lavoro svolto nel primo quadrimestre dell'anno scolastico 2019-2020 sulle tradizioni letterarie medievali in antico-francese e in particolare sul romanzo cavalleresco, ha fornito una solida base di partenza, così come l'analisi delle strategie retoriche che informano la novella di Frate Cipolla ha condotto gli allievi e le allieve a individuare alcune costanti dei processi ironici e parodici.

Durante la prima fase ci siamo soffermati sui meccanismi del rovesciamento parodico, sulla sua forza dissacrante attraverso il riso e i tratti di comicità. La parodia può essere intesa come viaggio rovesciato del testo, come una

¹ Il commento utilizzato è quello curato da Bosco e Reggio (2016).

² L'edizione di riferimento è Quondam, Fiorilla, Alfano 2013.

delle modalità percorribili per appropriarsi delle testimonianze del passato al fine di decostruirle e restituirle sotto nuova veste. Le due opere prese in esame sono state dunque ricollegate al tema del viaggio e del viaggio dei testi, non solo per le traiettorie e gli itinerari su cui si muovono i personaggi, bensì anche per la loro capacità di inglobare una tradizione letteraria precedente, trasferendola in un'altra area geografica e in un altro tempo storico.

Per consentire, tuttavia, agli allievi e alle allieve di familiarizzare con il concetto di parodia, anche nella sua forma più intuitiva di rovesciamento comico, durante le prime lezioni a distanza sono state lette alcune pagine dell'*Inferno* di Topolino (Martina 1949-1950). Il lavoro successivo in modalità asincrona è stato quello di avviare un confronto con il primo e il terzo canto dell'*Inferno* dantesco (già precedentemente analizzati in classe) così da evidenziare le modalità della riscrittura. Sul concetto di rovesciamento comico-parodico è stato inoltre allestito un lavoro multimediale da parte degli allievi e delle allieve, che partendo da una riflessione sulle proprie paure hanno deformato i soggetti o gli oggetti inquietanti nei loro camuffamenti comici.

2.2. Alla ricerca di Orlando

Giunti a una buona padronanza della parodia e delle sue possibili realizzazioni, ho proposto la lettura di alcune ottave dell'*Orlando furioso*. Richiamando le linee principali dell'epica romanza, in particolare il sistema dei personaggi e la struttura assiologica della *Chanson de Roland* (Bensi 1985), oggetto di analisi e di studio nel corso del primo anno, ci siamo soffermati sulle linee portanti dell'opera ariostesca. Sulle orme di Orlando, il primo approccio al *Furioso* ci ha condotti a ricostruire una mappa degli itinerari del paladino all'inseguimento di Angelica. Ho sollecitato così gli allievi a ricercare nella *Chanson de Roland* un riferimento parallelo alla dimensione amorosa. Dinanzi alla constatazione della sua inesistenza, ho ripreso alcuni nodi tematico-concettuali del romanzo cortese e mi sono soffermata sulla sua ibridazione, nelle opere tarde, con le trame dell'epica, giungendo così all'*Orlando innamorato* di Boiardo, di cui ho fornito le linee principali utili a contestualizzare il dialogo intertestuale attivato dal *Furioso*. Nel corso di questa ricostruzione, un momento di approfondimento è stato dedicato alla follia di Ivano, nel romanzo *Le chevalier au lion* di Chrétien de Troyes (Gambino 2011), di cui abbiamo letto i versi riguardanti la perdita della ragione nella foresta. Abbiamo schematizzato le fasi della pazzia di Ivano e gli effetti in una tabella sintetica (tab. 1), che abbiamo utilizzato come base di paragone con quanto descritto da Ariosto, in riferimento a Orlando.

<i>Ivano, il cavaliere del leone</i> , vv. 2799-2831	
pazzia	<i>Forsenés</i> , 'forsennato' (antico francese <i>fors sen</i> , 'fuori ragione', 'fuori senno'); <i>sauvage</i> , 'selvaggio'
Tratti della pazzia	v. 2804: una tempesta nella testa
Effetti della pazzia	v. 2805-06: si straccia le vesti, squarcia l'armatura, fugge per le valli
Arma del pazzo	vv. 2818-19: un arco rubato a un fanciullo
Trasformazione	vv. 2823-32: uomo selvaggio, mangia la carne cruda, è nudo coperto di frasche.

Tabella 1: La pazzia di Ivano

Il ritorno al testo di Ariosto dopo questo breve *excursus* si è focalizzato dunque sull'episodio della pazzia. La perdita del senno del campione dei Franchi, in un confronto serrato con l'immagine ieratica e ricca di *pathos* di Roland travolto dalla propria *demesure* e dal ritardato ricorso all'Olifante, si pone intuitivamente come momento drammaticamente parodico. Abbiamo riflettuto insieme sui momenti narrativi che impongono una pausa agli avvenimenti epici, istituendo un parallelo tra l'ira di Achille, la morte di Roland e la pazzia di Orlando.

Nella lettura sinottica di alcune lasse del *Roland* e di alcune ottave del *Furioso*, gli allievi e le allieve hanno individuato i temi connessi a ciò che potremmo definire come la sospensione delle gesta eroiche, la cui conseguenza sull'azione narrativa consiste nella scomparsa temporanea o definitiva del guerriero protagonista, mentre a livello di intreccio si registra la momentanea vittoria della parte avversaria. A partire dalla constatazione dell'esistenza in Ariosto di una struttura narrativa che recupera la tradizione precedente, abbiamo focalizzato l'attenzione sul procedimento ironico e parodico atto a smantellare un universo precostituito. Elaborando una semplice tabella in word (tab. 2) contenente i tratti descrittivi delle azioni e della personalità dei due Rolandi/Orlandi, gli allievi hanno colto il livello più immediato del rovesciamento.

La lettura del *Furioso* è proseguita con l'episodio di Astolfo sulla Luna. Anche di Astolfo sono stati ricostruiti gli itinerari e i viaggi attraverso una mappa. Entrambe le mappe (inseguimento di Angelica da parte di Orlando e peregrinazioni di Astolfo) sono state rielaborate attraverso la piattaforma StoryMap JS - Knight Lab³, consentendo agli alunni di tratteggiare coordinate geografico-spaziali basate sulla corrispondenza tra la topografia antica e l'attuale.

³ <https://storymap.knightlab.com> (ultima consultazione: 15.01.2021).

<i>Chanson de Roland</i> , morte di Roland, l'asse CLVIII-CLXXVI	<i>Orlando furioso</i> , la furia di Orlando, libro 23, ottave 101-136
Appressarsi della morte: Rolando sente che il cervello gli fuoriesce dalle orecchie (CLVIII)	Il dolore per amore spinge lo spirito vitale a fuggir per gli occhi (126) Appressarsi della morte per amore (128)
Afferra la spada Durindana e l'olifante (CLVIII)	Afferra la spada dinanzi alle frasi incise da Medoro, gli restano solo rabbia e furore (129)
Sale su un poggio, si stende sotto un albero circondato da quattro massi (CLVIII)	Erra per il bosco (129)
Preso dallo sconforto e dalla rabbia per la morte prossima e per la fine dei pari, frantuma con la spada uno dei massi (CLXXIII-CLXXIV)	Frantuma la pietra e scheggia le rocce della grotta (130)
Si distende sotto un pino attendendo di esalare l'ultimo respiro e volge gli occhi verso la Spagna (CLXXVI)	Stremato cade a terra sull'erba, gli occhi fissi al cielo (131-132)
Offre il suo guanto a Dio, Gabriele arcangelo lo sfilava dalla sua mano	Al quarto giorno, perduto il senno, si straccia di dosso l'armatura, poi si squarcia le vesti e resta nudo («l'ispido ventre») Divelle un alto pino e altre piante (135)

Tabella 2: Roland e Orlando a confronto

2.3. Sulle tracce del Chisciotte

Sempre adottando la parodia dei romanzi cavallereschi come chiave di accesso al romanzo di Cervantes, abbiamo affrontato alcune avventure dell'*hidalgo* della Mancia. Dopo la lettura parziale del primo capitolo, il contatto con l'opera integrale è avvenuto attraverso la riduzione cinematografica di Grimaldi nel 1968⁴. La versione filmica è stata particolarmente apprezzata in un momento di didattica a distanza dove la ricezione di un testo letto ad alta voce non sarebbe stata altrettanto efficace, così come la richiesta di una lettura individuale senza il supporto del docente. Alla visione è seguito un momento di rielaborazione e discussione. Dopo un primo scambio in video lezione, ho predisposto un questionario a domande aperte teso a indagare il livello di comprensione della specificità di Don Chisciotte e la capacità di avanzare un'interpretazione della sua pazzia. Sono emerse letture che hanno colto il tratto utopico-idealistico di Don Chisciotte, la peculiarità della coppia Cavaliere dalla

⁴ *Don Chisciotte e Sancio Panza*, regia di Giovanni Grimaldi, Italia 1968.

Trista Figura e Sancio Panza. La forza dissacrante dell'*hidalgo* della Mancia ha coinvolto il gruppo classe.

Nella tab. 3 sono riportate alcune risposte rappresentative delle differenti opinioni sul rapporto di Don Chisciotte e di Sancio con il reale e sulla funzione della pazzia.

Del *Don Chisciotte*, dopo la visione del film, abbiamo letto e analizzato i capitoli VIII e XVIII, libro I, ovvero la lotta dell'*hidalgo* contro i mulini a vento e l'incontro con le due greggi di montoni neri e pecore bianche. Abbiamo così messo a fuoco le strategie di costruzione del reale del cavaliere allampanato, in grado di fornire una perfetta coerenza alla sua visione del mondo grazie alla trasformazione di ciò che pur accammandosi con incontrovertibile oggettività dinanzi agli occhi si presta a divenire altro (mulini-giganti; greggi-eserciti nemici) soprattutto grazie all'individuazione di un temibile avversario, il mago Frestone pronto a giocare brutti tiri mancini al protagonista. Nel periodo di didattica in presenza avevamo già affrontato il racconto comico e le sue tecniche stilistiche. Per gli allievi è stato dunque agevole riconoscere nelle pagine lette del *Don Chisciotte* sia la strategia del contrasto tra l'immaginazione e la realtà, che conduce alla caduta senza arrecare danni fisici irreversibili, come nella tradizione della *slapstick comedy* (le botte che detronizzano e non uccidono quale prassi della festa carnevalesca evidenziata da Bachtin 1979: 215-303) sia l'iperbole per accumulazione e manipolazione dei nomi propri.

<p>Descrivi il personaggio di Don Chisciotte e il suo rapporto con la realtà. Descrivi il personaggio di Sancio e il suo rapporto con la realtà.</p> <p>Risposta 1 <i>Don Chisciotte: Ha tanta fantasia (direi anche troppa), ha la testa fra le nuvole, e quando si rende conto della realtà cerca altre scuse. Vuole essere un cavaliere errante che aiuta la gente in difficoltà. Non gli importa del denaro e della ricchezza.</i></p> <p><i>Sancio: È il personaggio che cerca di riportare Don Chisciotte alla realtà, e alcune volte si lascia trascinare anche lui nella fantasia di Don Chisciotte. Fa il suo scudiero per guadagnare qualcosa.</i></p> <p>Risposta 2 <i>Don Chisciotte vedeva il mondo in modo diverso, come se fossero nel Medioevo e immaginava di essere un cavaliere ed era giusto e "cieco". Sancio era consapevole di quello che stava succedendo; è il personaggio un po' comico. Comunque si unisce a Don Chisciotte perché gli aveva promesso che lo avrebbe reso il re di un'isola.</i></p> <p>Risposta 3 <i>Don Chisciotte è una persona che resta nella prospettiva dell'immaginazione, mentre Sancio Panza capisce cosa sta accadendo nella realtà, solo che si lascia trascinare da Don Chisciotte.</i></p> <p>Risposta 4 <i>Don Chisciotte prima di diventare "cavaliere" era un nobile, cominciò a leggere libri appassionandosi al mondo della cavalleria, in cui pensava di vivere. Sancio era un padre di famiglia poco benestante e un giorno partì con Don Chisciotte, assecondando le sue azioni.</i></p>	<p>Secondo te la pazzia di Don Chisciotte è davvero pazzia oppure è un modo per scardinare il vecchio mondo e inventarne uno nuovo?</p> <p>Risposta 1 <i>Per me è un modo per scardinare il vecchio mondo e inventarne uno nuovo. Perché la Spagna del suo tempo non è quella della cavalleria.</i></p> <p>Risposta 2 <i>Secondo me Don Chisciotte è infelice e quindi immagina di essere un eroe, una persona importante con uno scopo, così per sfuggire dalla realtà si fa cavaliere.</i></p> <p>Risposta 3 <i>Per me è una pazzia.</i></p> <p>Risposta 4 <i>La sua "pazzia" lo spinge a compiere azioni sia giuste che scorrette ma egli vuole 'portare' regole che non sono ancora state adottate.</i></p>
--	--

Tabella 3: Risposte rappresentative degli studenti

2.4. Verso la riscrittura

L'ultima fase del lavoro è stata strutturata come un laboratorio di ri-scrittura creativa. Nella distanza del confinamento, abbiamo provato a immaginare un ipotetico incontro tra Orlando e Don Chisciotte e abbiamo deciso di prenderci la libertà di giocare con la letteratura inventando un nuovo lungo racconto in cui inserire le fantastiche avventure dei due cavalieri. Abbiamo quindi adottato la modalità di lavoro su fogli di Google in Drive, in modo da attivare una composizione e una scrittura cooperativa pur essendo fisicamente isolati. Abbiamo prima deciso un indice e individuato i momenti salienti del nostro racconto. Ognuno ha inizialmente scelto l'episodio da inventare. Lavorando appunto su Google Drive gli allievi e le allieve hanno potuto osservare, leggere e confrontare i vari capitoli, trovando autonomamente le strategie per colmare eventuali 'buchi' narrativi oppure per procedere alla connessione tra i vari passaggi. Essendo una classe multilingue, all'interno della quale sono inseriti anche allievi in fase di seconda alfabetizzazione in italiano L2, abbiamo scelto per loro una diversa modalità di coinvolgimento: si sono occupati di compilare una scheda dedicata alle 'meraviglie' dei loro paesi d'origine, corredata di una breve descrizione e di testimonianze fotografiche⁵. È stato così che Don Chisciotte e Orlando si sono ritrovati catapultati in una strana avventura nello Sri Lanka.

Al termine della composizione segmentata del lungo racconto, ognuno ha scelto una tecnica di montaggio multimediale differente, avvalendosi della presentazione di Google, oppure di altri strumenti di presentazione quali Story-Map⁶ o Prezi⁷. Qualcuno si è lanciato nella sperimentazione del linguaggio del video, registrando la voce narrante e realizzando una presentazione animata di immagini oppure un breve *stop motion* (in questo caso l'allieva ha scelto di animare un solo momento narrativo, vista la difficoltà della tecnica adottata⁸). Tutti i materiali sono stati condivisi e presentati in video lezione. Infine, sotto la mia guida, abbiamo deciso di costruire un e-book che, nella scelta delle immagini, recasse testimonianza di tutti i singoli lavori. L'e-book in formato pdf⁹

⁵ Per gli allievi che hanno seguito il percorso di seconda alfabetizzazione e per i quali sono stati predisposti piani didattici personalizzati attivati sia nel primo quadrimestre, durante la didattica in presenza, sia durante il secondo quadrimestre, durante la didattica a distanza, la partecipazione al presente lavoro si è limitata, come già esplicitato, nella compilazione di schede geografiche, non avendo ancora acquisito le competenze necessarie per la fase di riscrittura creativa di un testo letterario.

⁶ <https://storymap.knightlab.com> (ultima consultazione: 15.01.2021).

⁷ www.prezi.com (ultima consultazione: 15.01.2021).

⁸ Il video è disponibile al link <https://youtu.be/YMz4V2IDS14> (ultima consultazione: 15.01.2021).

⁹ L'e-book prodotto dalla classe può essere consultato al link https://drive.google.com/file/d/1LL3lx0eA6_stMdB2gXSL0bCOkR8uF17j/view?usp=sharing (ultima consultazione: 15.01.2021).

rispondeva anche alla necessità di pubblicare materiale facilmente accessibile e fruibile sul sito della scuola.

3. Conclusioni

La valutazione dell'attività è stata decisamente positiva sia *a parte docentis* sia *a parte studentis*. È stato possibile, infatti, monitorare le conoscenze acquisite in riferimento a generi letterari (epica, romanzo medievale, poema cavalleresco, romanzo) e a snodi teorici e concettuali fondamentali (la parodia; la semantica simbolica e metaforica della pazzia); le abilità di analisi delle strategie testuali e della loro comprensione; le competenze collegate alla ri-scrittura e alla reinvenzione di un testo narrativo coerente e corale. Il gioco della riappropriazione e della rielaborazione creativa ha condotto gli allievi e le allieve a cogliere in profondità alcuni tratti peculiari delle due opere prese in esame, tratti che sono emersi proprio attraverso la riconfigurazione fantastica dei due personaggi. Gli alunni e le alunne hanno verbalizzato il piacere di svolgere un lavoro che per loro ha assunto una particolare significatività proprio nel momento in cui si sono sentiti protagonisti del processo, suggerendo che modalità in grado di mettere in campo la creatività proseguano anche durante la didattica in presenza. L'obiettivo di conoscere e leggere in profondità alcuni classici della letteratura mondiale è stato centrato, così come acquisite risultano le competenze di produzione scritta e di potenziamento lessicale. In previsione dell'ultimo anno di scuola secondaria di I grado, sono state gettate le basi per consolidare quelle abilità e conoscenze che dovrebbero consentire di raggiungere alcuni dei traguardi, oltre alla lettura e interpretazione dei testi letterari individuati dalle *Indicazioni nazionali*: «scrive correttamente diversi tipi di testo adeguati a situazione, argomento, scopo e destinatario; produce testi multimediali, utilizzando in modo efficace l'affiancamento dei linguaggi verbali con quelli iconici e sonori».

Riferimenti bibliografici

- Bachtin, Michail M. (1979), *L'opera di Rabelais e la cultura popolare. Riso, carnevale, festa nella tradizione medievale e rinascimentale*, Torino, Einaudi (ed. orig. Moskva, 1965).
- Bensi, Mario (a cura di) (1985), *La Chanson de Roland*, introduzione di Cesare Segre, Milano, Rizzoli BUR.

- Bodini, Vittorio (a cura di) (1957), Miguel de Cervantes, *Don Chisciotte della Mancia*, Torino, Einaudi.
- Bonafin, Massimo (2012), *Contesti della parodia. Semiotica, antropologia, cultura medievale*, Torino, UTET.
- Bosco, Umberto - Reggio, Giovanni (a cura di) (2016), Dante Alighieri, *La Divina Commedia. Inferno*, Firenze, Le Monnier (1^a edizione 1979).
- Caretti, Lanfranco (a cura di) (1966), Ludovico Ariosto, *Orlando furioso*, Torino, Einaudi.
- Gambino, Francesca (a cura di) (2011), Chrétien de Troyes, *Il cavaliere del leone*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- Martina, Guido (a cura di) (1949-1950), *L'inferno di Topolino*, disegni di Angelo Bioletto, Topolino, 7-12).
- Quondam, Amedeo - Fiorilla, Maurizio - Alfano, Giancarlo (a cura di) (2013), Giovanni Boccaccio, *Decameron*, Milano, Rizzoli.
-

“Da domani le lezioni si fanno online”. Le sfide della pandemia all’insegnamento dell’italiano L2 a scuola

VALERIA COLOMBO, STEFANIA FERRARI E ALICE MORO*

“Starting from tomorrow the lessons will be held online”. The challenges of a pandemic for the teaching of Italian as L2

This paper reports the results of an investigation into the teaching of L2 Italian in mainstream schools in the school year 2019/2020 during the Covid-19 pandemic. The teachers’ perspective on the online teaching experience is explored through semi-structured interviews focusing on the challenges and the didactic and organisation strategies connected to distance teaching, conducted with 14 teachers of L2 Italian working in three different municipalities of the Emilia Romagna Region.

Il contributo riporta i risultati di un’indagine sull’insegnamento dell’italiano L2 a scuola nell’anno scolastico 2019/2020 durante la pandemia di Covid-19. Attraverso l’analisi di interviste semi-strutturate che hanno coinvolto 14 insegnanti di italiano L2 di tre province dell’Emilia-Romagna, si descrive dalla prospettiva dei docenti l’esperienza della didattica a distanza, raccogliendo informazioni sulle sfide affrontate e sulle strategie organizzative e didattiche attivate.

VALERIA COLOMBO (valeria.colombo90@gmail.com) si è laureata in Lingue e Letterature Moderne Europee e Americane presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università del Piemonte Orientale Amedeo Avogadro. Insegna inglese e spagnolo nella scuola superiore e si è occupata dell’insegnamento dell’italiano L2 in diversi contesti.

STEFANIA FERRARI (stefania.ferrari@uniupo.it) lavora come ricercatrice in Didattica delle Lingue Moderne presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università del Piemonte Orientale. I suoi principali interessi di ricerca riguardano l'acquisizione della L2 in contesto migratorio, la didattica per task, la valutazione degli apprendimenti linguistici, la didattica della scrittura e la pragmatica. Fa parte della rete professionale per la formazione docenti Glottonaute.

ALICE MORO (alissmoro@gmail.com) si è laureata in Lingue, Culture, Turismo presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università del Piemonte Orientale Amedeo Avogadro. Insegna educazione linguistica e inglese nella scuola primaria.

* Questo lavoro nasce da una progettazione condivisa dalle autrici. La supervisione scientifica del progetto è da attribuirsi a Stefania Ferrari, mentre la raccolta dei dati, la trascrizione e la relativa codifica sono parte del lavoro di tesi magistrale di Valeria Colombo e Alice Moro. L'analisi qui discussa e la stesura materiale del testo sono da attribuirsi a Stefania Ferrari.

1. Introduzione

Negli ultimi mesi parole come *teledidattica*, *lezioni online*, *videolezioni*, *didattica sincrona*, *didattica asincrona*, *e-learning* o *didattica a distanza* sono entrate con forza nel linguaggio comune, nonché impiegate per descrivere il "fare scuola" imposto dall'emergenza sanitaria. A partire da fine febbraio 2020, con la chiusura progressiva degli edifici scolastici, il mondo della scuola si è reinventato con una rapidità sorprendente e ha iniziato a gestire la didattica esclusivamente con la mediazione delle tecnologie. Questo improvviso "svecchiamento" tecnologico non è però il risultato di un'innovazione programmata, ma una scelta obbligata: l'unica alternativa a disposizione per continuare a fare ciò che prima si svolgeva in aula. Un fatto è certo: dentro e fuori le scuole, mai come in questo periodo, ci si è interrogati sul *come*, *cosa*, *quando*, *quanto* e in parte anche *dove* insegnare. L'emergenza sanitaria e la conseguente migrazione delle lezioni sul *web* hanno portato i docenti a cercare nuove soluzioni su vari fronti: dall'organizzazione delle lezioni alla selezione dei materiali, includendo variazioni anche rispetto alle scelte metodologiche con cui si affrontavano in presenza l'insegnamento linguistico e disciplinare. Il tutto è avvenuto sul campo e di giorno in giorno, senza il tempo di progettare, sperimentare o riflettere intorno alle proprie scelte. Nonostante la varietà di soluzioni con cui ciascuno è riuscito a portare avanti quotidianamente il lavoro scolastico, l'esperienza di didattica a distanza in tempo di pandemia non è stata tanto un "riuscire a fare scuola nonostante tutto", ma per molti versi una sorta di "anno zero": ha messo in discussione molte abitudini, ha forzato a "lasciare andare" ciò che può non essere necessario, spesso facendo intravedere la possibilità di un cambiamento, anche radicale, della didattica. L'eccezionalità della situazione, insieme alle nuove sfide poste dall'anno scolastico in corso, non può che sollecitare con urgenza ricerche e riflessioni intorno al processo di apprendimento/insegnamento a distanza.

Con l'intento di contribuire con qualcosa di nuovo al dibattito in corso, il presente lavoro vuole portare l'attenzione sull'insegnamento dell'italiano L2. Lo studio, attraverso una serie di interviste semi-strutturate estensive, indaga l'esperienza della didattica a distanza durante l'anno scolastico 2019/2020 dalla prospettiva dei docenti. Più in dettaglio, l'indagine prende in considerazione alcune scuole di tre province dell'Emilia Romagna e coinvolge 14 insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado, permettendo un'analisi che non solo include diversi ordini di scuola, ma anche istituti in cui l'italiano L2 è oggetto di progetti più o meno strutturati. Dopo aver definito la didattica a distanza (§ 2) e descritto brevemente le prime indagini pubblicate sul tema (§ 3), si presenta lo studio illustrandone prima la metodologia (§ 4) e discutendone poi i risultati (§ 5). Si propongono infine alcune riflessioni conclusive (§ 6).

2. Che cos'è la didattica a distanza?

Il documento che fa un primo riferimento ad attività formative a distanza nella scuola è il Decreto-Legge 23 febbraio 2020 n. 6 *Misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da Covid-19*¹ emanato dal Presidente della Repubblica: nelle regioni più colpite dalla pandemia – Emilia-Romagna, Lombardia e Veneto – si procede con la «sospensione dei servizi educativi dell'infanzia e delle scuole di ogni ordine e grado, nonché della frequenza delle attività scolastiche e di formazione superiore, compresa quella universitaria, salvo le attività formative svolte a distanza».

L'espressione *didattica a distanza* compare per la prima volta con il successivo DPCM del 25 febbraio 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*², dove si indica la possibilità di attivare la didattica a distanza, senza offrirne però una definizione precisa.

Una settimana più tardi, il 2 marzo 2020, il MIUR crea una pagina web³, un ambiente di lavoro *in progress*, con l'obiettivo di aiutare i docenti nell'organizzazione e implementazione della didattica a distanza. Tra le risorse messe a disposizione ritroviamo fin da subito l'iniziativa lanciata da INDIRE con il supporto della rete di scuole Avanguardie Educative che mira a favorire il gemellaggio tra istituti per promuovere la sperimentazione di soluzioni per la didattica a distanza; un ricco programma di *webinar* gratuiti per la formazione dei docenti; indicazioni dettagliate sulle principali piattaforme a disposizione delle scuole; l'aggregatore tematico #LaScuolaNonSiFerma per la raccolta, documentazione e condivisione delle esperienze in corso; una FAQ con le risposte ai dubbi più frequenti.

Due giorni dopo, con il DPCM del 4 marzo 2020⁴, si arriva alla chiusura delle scuole di ogni ordine e grado su tutto il territorio nazionale. Il MIUR mette successivamente a disposizione fondi per il potenziamento della didattica a distanza, sia offrendo alle scuole la possibilità di dotarsi rapidamente di strumenti digitali per l'apprendimento a distanza e per la formazione dei docenti, sia dando la possibilità agli studenti di ottenere in comodato d'uso gratuito dispositivi digitali (D.L. 17 marzo 2020, n. 18 art. 120, *Piattaforme per la didattica a distanza*)⁵.

¹ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/02/23/20G00020/sg> (ultima consultazione di questo link e di quelli citati nelle note successive: 15.01.2021).

² <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/normative/Documents/2020/DPCM-del-25022020-lavoro-agile.pdf>.

³ <https://www.istruzione.it/coronavirus/didattica-a-distanza.html>.

⁴ <http://www.governo.it/sites/new.governo.it/files/DPCM4MARZO2020.pdf>.

⁵ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/17/20G00034/sg>.

Il primo documento in cui si propone invece una definizione di didattica a distanza arriva circa tre settimane dopo la sua attivazione, con una nota emanata dal MIUR (nota prot. 388 del 17 marzo 2020)⁶. Il documento definisce la didattica a distanza principalmente come spazio per la costruzione ragionata del sapere attraverso l'interazione digitale tra docenti e studenti. Al di là dell'invito alle scuole a rimodulare le progettazioni didattiche sulla base delle nuove esigenze, a promuovere il coordinamento e l'interazione tra docenti, a favorire l'autonomia degli studenti, evitando un aggravio sulle famiglie, e di un breve accenno sull'importanza della valutazione, il documento lascia ampia discrezionalità a istituti e insegnanti rispetto all'implementazione della didattica a distanza. In altre parole, si indica ai docenti *dove* fare lezione ma non si offrono indirizzi rispetto a *cosa, come, quando e quanto* fare scuola.

Il 6 aprile, con la pubblicazione da parte del MIUR della *MI/AGIA – Miniguide per docenti su didattica a distanza e diritti*⁷, il Ministero sposta l'attenzione sul piano educativo, suggerendo ai docenti di curare in particolare la dimensione psicologico-affettiva nei loro interventi; mentre con il D. L. 8 aprile 2020 n. 22 *Misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato, nonché in materia di procedure concorsuali e di abilitazione e per la continuità della gestione accademica*⁸ vengono emanate le nuove misure per gli esami di Stato e la valutazione dell'anno scolastico 2019/2020. In ogni caso, nessuno di questi documenti offre indicazioni didattico-metodologiche precise.

In breve, la didattica a distanza si impone come scuola dell'emergenza, prima attuata e solo successivamente vagamente definitiva dai documenti ministeriali. Non possiamo negare che lo spostamento dell'azione didattico-educativa delle scuole sul *web* abbia colto tutti impreparati, certamente mettendo a nudo molte delle fragilità del sistema scolastico, ma allo stesso tempo facendone emergere anche la capacità di resilienza.

3. Le prime indagini

La didattica a distanza porta alla rapida pubblicazione di vari studi, soprattutto a livello internazionale. La maggior parte di questi lavori è dedicata all'apprendimento delle lingue straniere o alle certificazioni linguistiche, principalmente in contesto universitario (ad esempio Atmojo *et al.* 2020; Fansury *et al.* 2020; Febriani *et al.* 2020; Ferdig *et al.* 2020; Gao, Zhang 2020;

⁶ https://www.miur.gov.it/web/guest/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjcLkW/document/id/2598016.

⁷ <https://miur.gov.it/web/guest/-/mi-agia-miniguide-per-docenti-su-didattica-a-distanza-e-diritti>.

⁸ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/06/06/20A03081/sg>.

Hartshorne *et al.* 2020; Hodges *et al.* 2020; Lo Presti 2000; McIntyre *et al.* 2020; Xuesong, Jian 2020).

Per quanto riguarda il quadro nazionale, i primi dati provengono da quattro ricerche condotte tra la primavera e l'inizio dell'estate 2020: *Indagine sulla didattica a distanza attuata dalle scuole in emergenza sanitaria da Covid-19* a cura del Ministero (nota 318 dell'11 marzo 2020)⁹, *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020* a cura del CENSIS¹⁰; *Indagine sulle pratiche didattiche durante il lockdown* a cura di INDIRE¹¹ e l'Indagine Nazionale SIRD *Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19*¹². Di particolare interesse ai fini di questo lavoro la rilevazione condotta da SIRD (Società italiana di ricerca didattica), poiché condivide con il presente studio i macro-temi indagati, nonché la loro osservazione dalla prospettiva dei docenti. Inoltre, trattandosi di uno studio di ampio respiro rappresentativo della popolazione docente, costituisce un'utile pietra di paragone per individuare similitudini e differenze tra l'insegnamento in aula e le attività di italiano L2, oggetto invece della ricerca presentata in questo lavoro. Di seguito si riportano i principali risultati emersi dall'indagine SIRD (cfr. Girelli 2020; Lucisano 2020).

Lo studio ha coinvolto 16.084 docenti di scuola primaria, secondaria di primo e secondo grado, includendo anche C.P.I.A. ed enti di formazione degli adulti. L'indagine, condotta tra aprile e giugno 2020 attraverso un questionario online di 122 item e 6 domande aperte, ruota intorno ai seguenti macro-temi: l'impatto sulla rimodulazione della programmazione didattica; gli strumenti tecnologici utilizzati; le modalità di svolgimento della didattica sincrona e asincrona; le strategie didattiche utilizzate; la preparazione degli insegnanti a svolgere la didattica a distanza; la qualità delle forme di collaborazione attivate; la valutazione degli studenti; gli interventi realizzati per gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento e bisogni educativi speciali; la valutazione complessiva dell'esperienza.

L'elemento di criticità più rilevante riguarda la partecipazione all'insegnamento a distanza: un quarto degli studenti risulta raggiunto parzialmente o per nulla, con percentuali che salgono fino quasi al 40% nella scuola dell'infanzia. La scuola a distanza si caratterizza dunque per essere meno accessibile di quella in presenza, nonostante lo sforzo evidenziato dai docenti di tutti gli ordini di scuola per contattare gli studenti con telefonate, messaggi o ricerche sui social. La carenza di connessioni o mezzi tecnologici, una cultura

⁹ https://istruzioneveneto.gov.it/wp-content/uploads/2020/03/m_pi.AOODPPR.REGISTRO-UFFICIALEU.0000318.11-03-2020.pdf

¹⁰ [https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Diario della Transizione.pdf](https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Diario%20della%20Transizione.pdf)

¹¹ <http://www.indire.it/2020/07/29/indagine-indire-sulle-pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-uscito-il-report-preliminare/>

¹² <http://www.sird.it/>

digitale insufficiente nelle famiglie, negli studenti e negli insegnanti, insieme alla difficoltà da parte dei docenti nel modificare la propria didattica sono tra le possibili ragioni alla base di queste nuove forme di esclusione. Vediamo più in dettaglio alcuni dei principali nodi problematici.

Innanzitutto, i docenti dichiarano di aver dovuto affrontare l'emergenza senza una specifica preparazione: nonostante più di metà del campione avesse partecipato a percorsi formativi sull'utilizzo in classe di strumenti multimediali, la maggior parte degli intervistati non aveva avuto modo di riflettere attivamente sull'uso delle tecnologie nell'insegnamento a distanza. Rispetto alla gestione delle attività, la didattica a distanza ha richiesto una rimodulazione delle programmazioni, in modo più rilevante per infanzia e scuola primaria, con un conseguente carico di lavoro aggiuntivo per i docenti. Nonostante il maggior impegno, si evidenziano fin da subito problemi nella gestione degli ambienti di apprendimento e difficoltà nel coinvolgimento degli studenti. Nel complesso gli insegnanti indicano come principali criticità l'efficacia dell'apprendimento, la qualità delle interazioni e della comunicazione, l'autonomia degli studenti e l'inclusione. Rispetto alle scelte didattiche, i dati mostrano come i docenti abbiano preferito assumere strategie note e sperimentate, piuttosto che muoversi verso la ricerca di soluzioni innovative, favorendo ampiamente modalità trasmissive piuttosto che interattive. Tra le attività più frequenti figurano la trasmissione ragionata di materiali, le spiegazioni in presenza o registrate in differita, l'uso del libro di testo, i compiti a casa e lo studio individuale. Infine, per quel che riguarda gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento o bisogni educativi speciali, dal quadro complessivo emerge una maggiore attenzione negli istituti comprensivi rispetto agli altri ordini di scuola. In particolare, nella scuola secondaria di secondo grado si evidenzia uno scostamento significativo nella percezione degli interventi necessari tra insegnanti curricolari e docenti di sostegno. Anche rispetto alla valutazione i docenti riportano una certa insoddisfazione. Le modalità prevalenti rimangono compiti scritti e interrogazioni orali, mentre è risultato difficile attivare modalità di autovalutazione o valutazione tra pari. Inoltre, i docenti ritengono spesso di non essere stati in grado di apprezzare i risultati del loro lavoro, anche per mancanza di quei *feedback* che la valutazione in presenza generalmente offre.

In sintesi, dalla valutazione complessiva dell'esperienza da parte dei rispondenti emerge come, a fronte di un grande carico di lavoro, vissuto con partecipazione sia dagli insegnanti sia dalle scuole, la valutazione del risultato non appaia commisurata alla percezione di efficacia nell'apprendimento, di inclusione e di possibilità di un'adeguata valutazione del profitto. All'interno di questo quadro complesso, i docenti sottolineano tuttavia alcuni aspetti positivi: l'esperienza della didattica a distanza ha generato lo sviluppo di nuove competenze professionali, in particolare in ambito tecnologico, riconosciute

come utili anche per il futuro, nonché favorito una maggiore collaborazione tra insegnanti, in particolare nell'infanzia e nella scuola primaria.

I dati fin qui discussi riguardano la scuola in generale, coinvolgono docenti di ruolo o supplenti, ma non differenziano l'insegnamento curricolare dalle azioni relative all'italiano L2. Il presente lavoro intende dunque contribuire alla riflessione sulla didattica a distanza portando l'attenzione sugli interventi integrativi mirati a sviluppare le competenze linguistiche degli studenti bilingui o di recente immigrazione.

4. Lo studio

La ricerca che si presenta ha l'obiettivo di rilevare con quali modalità siano stati realizzati interventi mirati all'insegnamento dell'italiano L2 durante il periodo di chiusura degli edifici scolastici tra fine febbraio e giugno 2020. Poiché rispetto all'implementazione di questo tipo di azione didattica il panorama italiano è estremamente variegato e non è possibile individuare un'uniformità nelle pratiche messe in atto nei diversi contesti, si è ritenuto utile concentrare l'indagine su un'area geografica limitata: tre province dell'Emilia Romagna in cui l'insegnamento dell'italiano L2 è gestito secondo due modelli; da un lato progetti realizzati in collaborazione con gli enti territoriali che prevedono il coinvolgimento di docenti esperti esterni, dall'altro attività promosse affidando incarichi aggiuntivi a docenti curricolari della scuola. La ricerca ha pertanto coinvolto insegnanti interni ed esperti esterni che a vario titolo si occupano di italiano L2, figure professionali non incluse negli studi di più ampia scala attualmente a disposizione.

La partecipazione all'indagine è avvenuta su base volontaria, gli insegnanti sono stati raggiunti tramite le loro scuole di appartenenza o gli enti di formazione con cui collaborano. I dati sono stati raccolti nel mese di luglio 2020, favorendo così una riflessione a posteriori rispetto all'esperienza della didattica a distanza. Più in dettaglio, hanno partecipato all'indagine 14 docenti, tutte donne, con un'età compresa tra i 30 e i 65 anni, impegnate nell'insegnamento dell'italiano L2 per un periodo variabile tra i 10 e i 15 anni. Sette di loro operano come collaboratrici esterne su progetti finanziati da enti territoriali, sia in scuole primarie che in scuole secondarie, mentre le restanti sette sono insegnanti di ruolo di area linguistica a cui sono affidati nelle scuole di appartenenza incarichi aggiuntivi per l'insegnamento dell'italiano L2. Di queste, tre lavorano nella scuola primaria e quattro nella scuola secondaria.

Il lavoro delle docenti esterne su progetto e delle insegnanti interne con incarichi aggiuntivi si differenzia per il numero di scuole e allievi con cui si trovano a operare. Le docenti esterne collaborano con diversi istituti comprensivi, realizzano interventi per moduli di 25-50 ore a cui partecipano complessivamente tra i 70 e i 120 studenti. Le attività in questo caso sono or-

ganizzate per gruppi di livello, includendo sia principianti assoluti che livelli anche piuttosto avanzati. Le docenti interne con incarichi aggiuntivi gestiscono invece piccoli gruppi di 2-10 studenti appartenenti a una stessa scuola, lavorano principalmente con principianti e con interventi di 10-30 ore.

Con l'intento di osservare a fondo la prospettiva di ogni singola insegnante, a scapito della numerosità del campione, si è preferito raccogliere i dati attraverso interviste orali di una certa durata, piuttosto che impiegare questionari strutturati. Questi ultimi infatti, nonostante offrano dati statisticamente più robusti, hanno il limite di non favorire un confronto con i partecipanti. Attraverso le interviste orali è stato invece possibile creare uno spazio di ascolto attivo, favorendo non solo resoconti più approfonditi dell'esperienza, ma anche una maggiore condivisione rispetto alle riflessioni alla base delle soluzioni adottate. Ciascuna intervista ha avuto una durata variabile compresa tra i 45 minuti e le 2 ore. Per garantire una certa uniformità nella raccolta delle informazioni, l'intervistatore aveva a disposizione un elenco di domande a cui fare riferimento, raggruppate nei seguenti macro-temi:

- descrizione dettagliata del contesto in cui si insegna l'italiano L2;
- familiarità di insegnante e studenti con le tecnologie per l'insegnamento linguistico;
- accesso ai dispositivi da parte di insegnanti e studenti;
- avvio della didattica a distanza e sua organizzazione;
- strumenti per la didattica a distanza
- strategie didattiche messe in campo;
- supporto da parte dell'istituto e dei colleghi;
- relazione con le famiglie;
- risposta degli studenti alle proposte didattiche.

In tutti i casi è emersa una sorprendente disponibilità delle insegnanti verso la condivisione, anche di aspetti critici. Le partecipanti hanno infatti espresso interesse nei confronti dell'indagine vedendola come uno spazio per fare in qualche modo il punto della situazione con sé stesse, un'occasione per confrontarsi, narrare e dare ordine ai pensieri, alle emozioni e alle scelte degli ultimi mesi di scuola, così come testimoniato da alcune docenti, anche con messaggi via mail nei giorni successivi all'intervista:

È stato molto utile per me partecipare alla ricerca, mi ha aiutato a rimettere in ordine le idee. Sono stati mesi di lavoro intensissimo, con un carico emotivo non indifferente. Sento che abbiamo molto da condividere tra colleghi, se vogliamo davvero portarci a casa qualcosa di nuovo da tutta questa esperienza. Con gli anni di insegnamento che ho alle spalle ne ho visti di cambiamenti nei progetti sull'inclusione, ma mai come stavolta mi sono ritrovata a interrogarmi così tanto su quello che stavo facendo. A differenza di quanto accade di solito, non stavamo sperimentando con un obiettivo predefinito o un progetto formativo strutturato, per molti giorni l'unico obiettivo era non perdersi.

Poiché la partecipazione all'indagine era su base volontaria, è bene sottolineare come le informanti qui considerate possano ritenersi docenti particolarmente "attive" e comunque coinvolte in progetti che in qualche modo rappresentano buone pratiche nel campo dell'insegnamento dell'italiano L2. Le risposte dunque indicano la percezione di operatori che solo in parte rappresentano il variegato mondo dell'insegnamento dell'italiano L2 a scuola. In tal senso lo studio non ha certamente l'ambizione di essere esaustivo, ma piuttosto mira a mettere in luce una serie di processi che possono essere stati attivati dall'esperienza della didattica a distanza in relazione all'insegnamento dell'italiano L2 anche in altri contesti.

5. I risultati dell'indagine

I risultati dell'analisi qualitativa delle interviste vengono presentati raggruppando i dati intorno a una serie di macro-temi. Si inizia con la rilevazione della familiarità di docenti e studenti con le tecnologie prima della pandemia, per poi affrontare alcuni aspetti legati all'organizzazione delle attività, includendo sia la possibilità di accedere a dispositivi che le azioni intraprese per riprendere i contatti con gli studenti e avviare l'attività didattica a distanza. Successivamente, si approfondisce il tema delle scelte in termini di programmazione o selezione di attività e materiali da proporre agli allievi, descrivendo quindi in dettaglio le strategie messe in campo dalle docenti intervistate. Si conclude presentando le riflessioni relative alle relazioni con colleghi e famiglie.

5.1. Familiarità dei docenti con le tecnologie per l'insegnamento linguistico

Il primo tema affrontato nelle interviste è quello relativo alla familiarità pregressa con le tecnologie per l'insegnamento linguistico. Delle 14 docenti intervistate, 9 dichiarano di aver seguito nel loro percorso formativo almeno un corso su temi legati alle nuove tecnologie. In particolare, le docenti esperte esterne riportano un uso sistematico di materiali multimediali, quali percorsi su *cd-rom*, anche collegati a libri di testo, o materiali tratti da siti didattici, impiegati in aula con i loro studenti o consigliati agli insegnanti curricolari come risorsa aggiuntiva per approfondimenti individuali in classe. Tutte le docenti lavorano con computer o materiali audio-video nelle loro lezioni in presenza e hanno riportato una certa familiarità con la LIM e il suo uso in aula. Diverse delle scuole in cui operano facevano già un uso sistematico di piattaforme per la condivisione di materiali, anche se queste non sempre risultavano di facile accesso, in particolare per gli studenti principianti o di recente

immigrazione. In ogni caso, nessuna docente racconta di esperienze pregresse nella gestione di corsi di italiano L2 interamente online.

Per quel che riguarda invece la partecipazione a percorsi formativi sulle tecnologie per l'insegnamento linguistico durante l'emergenza sanitaria, 10 docenti raccontano di aver preso parte a seminari, mentre 4 dichiarano di aver preferito consultarsi con i referenti per l'intercultura delle loro scuole, gli animatori digitali o con i docenti di classe, ritenendo in ogni caso piuttosto intuitivo l'uso delle piattaforme adottate. Inoltre, 3 delle insegnanti esterne hanno optato per l'organizzazione di gruppi di autoformazione e condivisione di risorse, anche con colleghi che lavoravano in altri progetti. In relazione alla qualità delle proposte formative, le docenti rivelano nel complesso una certa insoddisfazione, lamentando come la maggior parte delle iniziative fossero dedicate al funzionamento di piattaforme, software o *app* di vario tipo, piuttosto che mirate al loro uso per l'insegnamento linguistico, in particolare dell'italiano L2.

Un dato che emerge da tutte le interviste, indipendentemente dalla qualità o quantità di esperienze formative pregresse, è comunque un senso di impreparazione verso la didattica a distanza. Nonostante la significativa esperienza pregressa delle informanti nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano L2, lo spostamento delle lezioni sul *web* ha imposto una completa revisione delle strategie didattiche: si è partiti impreparati, senza riferimenti precisi, ma con una grande determinazione di fronte all'emergenza a continuare nel miglior modo possibile il proprio lavoro.

5.2. Familiarità degli studenti con le tecnologie per l'insegnamento linguistico

Per quanto riguarda la dimestichezza con i dispositivi informatici da parte degli studenti, emerge un panorama piuttosto variegato. Nel complesso, i bambini dimostrano minore autonomia degli adolescenti, anche nelle scuole in cui già in precedenza si faceva uso di piattaforme digitali per la condivisione di risorse. Nonostante la diffusione di *smartphone* e *tablet* tra gli studenti, in particolare per le scuole secondarie, le insegnanti evidenziano come l'uso autonomo delle tecnologie riguardi la dimensione ludica e sociale, ma non la loro applicazione didattica:

Tutti siamo a conoscenza che i ragazzi di oggi sono denominati nativi digitali, personalmente sono rimasta sbalordita da come questa digitalità sia sopravvalutata. È certo che le nuove generazioni sono super formate in tema di social network, Instagram, Tik Tok e altri a me sconosciuti, ma quando si trovano di fronte una presentazione Power Point, file Word, ricerche web, per non parlare di fogli Excel cadono nel vuoto.

In sostanza, come vedremo in modo più dettagliato nella sezione dedicata alle scelte didattiche, il grado di autonomia rispetto alle tecnologie applicate all'insegnamento ha influenzato in modo significativo il lavoro delle docenti di italiano L2 intervistate. Se nel complesso infatti le lezioni in sincrono si sono dimostrate di facile accesso, le piattaforme come Classroom, WeSchool o il registro elettronico, richiedendo una serie di competenze informatiche per la gestione di file e risorse, sono risultate meno accessibili agli studenti, dunque scarsamente impiegate nelle attività di italiano L2. In questo senso si rileva una sostanziale differenza nella possibilità di fruire agevolmente delle proposte rivolte a tutta la classe rispetto a quelle mirate all'italiano L2: poiché le prime si basano almeno in parte sull'uso di piattaforme per la condivisione di materiali, non sempre hanno permesso un'attiva partecipazione degli studenti bilingui, mentre nel caso delle attività mirate all'italiano L2 le docenti intervistate hanno riportato pochissimi casi di dispersione. Il dato evidenzia come la presenza nelle scuole di risorse dedicate all'italiano L2 abbia costituito un importante supporto per l'inclusione scolastica. Non mancano infatti testimonianze di casi in cui, a partire dalla frequenza delle attività di italiano L2, è stato possibile favorire successivamente anche la partecipazione alle attività di classe.

5.3. Accesso ai dispositivi

Immediatamente connesso con il tema della familiarità con le tecnologie per l'apprendimento linguistico ritroviamo quello dell'accesso ai dispositivi. Per le insegnanti non si sono rilevate difficoltà, mentre più delicata la situazione per gli studenti. Lo *smartphone* è stato in molti casi l'unico strumento a disposizione, in particolare nella fase iniziale di avvio della didattica a distanza. Nonostante i singoli istituti si siano attrezzati fin da subito, anche fornendo agli studenti, ove necessario, computer, *tablet* o schede per connettersi, spesso la scarsa competenza informatica e la presenza di più figli in età scolare in una stessa abitazione hanno comunque limitato l'efficacia degli interventi attuati. Il telefono dunque ha continuato a costituire per molti l'unico dispositivo per accedere alla didattica a distanza.

Tale situazione ha portato le docenti di italiano L2 a costruire interventi su misura, selezionando i canali con cui erogare la didattica a distanza sulla base delle effettive disponibilità di ciascun gruppo di studenti, piuttosto che sulla gamma di funzioni offerte dalle varie piattaforme a disposizione.

Io ho eliminato un po' quelle che sono le potenzialità del mezzo ovvero appunto usare siti, link, cioè quello che farei in classe. Io in classe uso il computer, in questo caso però no perché con il telefonino non era possibile.

In molti casi l'organizzazione delle lezioni è stata rimodulata più volte nel tempo: se nelle fasi iniziali, con l'intento di non escludere nessuno, si sono

favoriti canali di comunicazione informale, come *skype* e *whatsapp*, nelle fasi successive, ove possibile, si è proceduto con l'introduzione di altri strumenti, in particolare Zoom e Google Meet, includendo nei percorsi di italiano L2 momenti dedicati all'alfabetizzazione informatica o alla presentazione di alcune funzionalità delle piattaforme utilizzate dalle classi di appartenenza degli studenti. In questo senso la didattica a distanza è stata un'occasione per ampliare l'offerta formativa:

All'inizio abbiamo creato un tutorial in varie lingue per spiegare come usare Zoom con il cellulare perché molti di loro avevano solo il cellulare. Quindi è stata anche una sorta di alfabetizzazione digitale perché poi insieme a scaricare Zoom abbiamo insegnato ad aprirsi una mail, andare a trovare dei link, aprire dei link, salvare dei materiali, quindi le varie applicazioni per la scrittura, la lettura, la registrazione vocale e la trascrizione della registrazione vocale.

In ogni caso, nella scelta degli strumenti da utilizzare, si è data priorità, oltre che all'accessibilità, ove possibile, alla coerenza con le scelte effettuate dalle singole classi di appartenenza degli studenti bilingui, anche nei casi in cui una stessa insegnante operava in diversi contesti:

Trovandomi a lavorare in classi diverse ho utilizzato gli stessi strumenti adottati dalle varie classi.

Con i ragazzi delle superiori abbiamo usato Skype, utilizzato già dai ragazzi. Con i ragazzi delle medie, abbiamo usato inizialmente Zoom per arrivare a maggio a usare Meet e Classroom. Con i bambini della primaria inviavo via Whatsapp un'attività didattica ludica a settimana da fare con i genitori.

Nelle scuole in cui sono attivi progetti per l'inclusione in collaborazione con enti territoriali, i mediatori linguistico-culturali hanno svolto poi un importante ruolo di facilitazione nella condivisione delle indicazioni per accedere alla didattica a distanza:

Le scuole hanno creato dei tutorial [per l'uso delle piattaforme] che però si sono rivelati troppo complessi per le famiglie straniere, quindi il Centro ha semplificato e tradotto una serie di guide all'accesso che sono state utilizzate come base per un tutoraggio individuale o per l'aiuto tra pari.

In sintesi, le interviste mostrano come la presenza di docenti di italiano L2 interni o esterni alla scuola, insieme alla possibilità di attingere a servizi di mediazione, hanno permesso di raggiungere, informare e includere studenti che non sarebbero stati in grado di gestire in autonomia l'accesso agli strumenti necessari per la didattica a distanza.

5.4. Avvio delle attività a distanza

La fase di organizzazione e avvio delle attività a distanza è da tutte le informanti riconosciuta come il momento più complesso. La chiusura delle scuole ha colto tutti impreparati. Solo 5 insegnanti su 14 hanno iniziato le attività a distanza nel mese di febbraio, mentre la maggior parte lo ha fatto dopo 2-3 settimane dalla chiusura della scuola (più precisamente, 8 nel mese di marzo e una ad aprile). Tale diversa scansione temporale risulta strettamente legata alla solidità dei progetti di inclusione. Gli istituti con progetti stabili sono stati in grado di avviare fin da subito interventi di italiano L2; in altri contesti, in particolare dove per la scuola stessa è risultato difficile attivare la didattica a distanza per tutti, ha avuto un ruolo significativo l'impegno personale del singolo docente di italiano L2 o dell'ente territoriale che gestiva questo tipo di interventi.

La fase iniziale di avvio delle attività è stata in tutti i casi estremamente dispendiosa in termini di risorse, poiché ha richiesto per gli studenti bilingui un attento lavoro di monitoraggio, una cura individuale, studente per studente, famiglia per famiglia. Ove ciò è stato condotto in stretta collaborazione tra scuola, insegnante di italiano L2 e mediatore, le attività a distanza sono state attivate con maggior rapidità e successo.

Un enorme lavoro di contatto individuale telefonico tramite i mediatori.

La scuola ha gestito le comunicazioni ufficiali, io ho partecipato come ponte per arrivare alle famiglie anche grazie al nostro servizio di mediazione.

Seppure non numerosi nel contesto in cui si è condotta l'indagine, non mancano comunque casi di istituti in cui non sono state attivate iniziative per l'italiano L2. Ciò che emerge dalle testimonianze delle informanti rispetto a tali situazioni è fondamentalmente questo: prese dalla complessità organizzativa della didattica a distanza, alcune scuole, anche con un'incidenza significativa di studenti bilingui, sembrano non aver considerato gli interventi di italiano L2 tra le priorità.

In sintesi, anche in relazione all'avvio delle attività, i dati suggeriscono come non solo la disponibilità di figure dedicate all'insegnamento dell'italiano L2 e alla mediazione ma soprattutto la presenza di progetti con una certa stabilità siano stati fattori decisivi per la realizzazione della didattica a distanza.

5.5. Strategie didattiche

La parte più estesa delle interviste riguarda la descrizione delle scelte effettuate in relazione alla progettazione dei percorsi e alle strategie didattiche messe in atto negli interventi dedicati all'italiano L2.

Da un punto di vista prettamente organizzativo, un primo aspetto su cui le docenti portano l'attenzione è il bisogno di creare un equilibrio tra l'organizzazione oraria prevista dai progetti delle singole scuole o degli enti territoriali e il contesto della didattica a distanza. Tutte le docenti intervistate insegnano l'italiano L2 con moduli di una durata limitata nel tempo. A differenza di quanto accade per gli insegnamenti disciplinari, l'italiano L2 non prevede figure stabili all'interno della scuola, ma è appunto gestito come progetto che si integra all'offerta formativa, senza coprire in modo continuativo tutto il periodo scolastico. Di conseguenza, in alcuni casi non è stato possibile fornire un supporto di italiano L2 durante il periodo di chiusura degli edifici scolastici perché erano già state esaurite le risorse destinate a tale azione; in altri casi gli interventi sono stati attivati, ma solo per una parte del periodo in cui le scuole erano impegnate nella didattica a distanza:

Noi lavoriamo ad ore e quando finivano le ore non era poi possibile continuare il lavoro con gli studenti. Noi insegnanti dovevamo dedicarci ad altri gruppi e ricominciare in qualche modo da capo.

Nella fase di avvio delle attività, un momento che abbiamo visto essere di una certa complessità, la presa di contatto con gli studenti ha spesso coinciso con l'organizzazione di gruppi di lavoro che non erano stati attivati in presenza. Questa situazione è emersa per 8 su 14 delle insegnanti intervistate. In 7 casi si tratta delle insegnanti esperte esterne. Per loro, al momento della chiusura delle scuole, solo una parte dei laboratori di italiano L2 erano stati avviati, mentre un buon numero sarebbe dovuto iniziare proprio con il secondo quadrimestre. La costruzione di nuovi gruppi di lavoro a distanza e una mancata conoscenza pregressa degli studenti ha reso ancora più complesso il lavoro delle docenti, sia rispetto alla gestione del gruppo, che alla valutazione delle competenze iniziali, elemento chiave nella progettazione degli interventi:

Di leggere subito tutte le loro competenze non se ne parla, questa cosa a distanza non è immediata, certamente in presenza riesco subito ad avere una lettura dei bisogni, invece qui lo sto indovinando piano piano, ci metto un po' di più.

Le docenti esperte esterne si muovono poi in varie scuole e devono coordinare i loro diversi impegni settimanali. Di conseguenza, durante la didattica a distanza si sono trovate a gestire ogni giorno molte lezioni, con diversi gruppi e livelli. A ciò si è aggiunta la necessità di armonizzare gli interventi di italiano L2 con le attività di classe, anche in termini di progettazione. Il fatto poi di avere incarichi formalizzati come numero di ore di insegnamento frontale non ha sempre reso possibile il riconoscimento del tempo dedicato alla preparazione di materiali per lo studio autonomo, spesso richiesti invece dalle scuole. In altre parole, la distanza ha portato a un sovraccarico di

impegni per molte delle docenti intervistate, di nuovo in maniera più rilevante per le docenti esperte esterne:

Il mio orario di lavoro settimanale in complesso è raddoppiato, a fronte di un orario di lezione praticamente dimezzato.

Se per i docenti curricolari è stato più semplice organizzare il loro impegno lavorativo adeguandolo alle richieste della didattica a distanza, tale flessibilità non è sempre stata possibile per le docenti di italiano di L2. Tutte le insegnanti riconoscono l'importanza di rivedere la durata delle lezioni in sincrono: se in presenza le lezioni hanno in genere la durata di un'ora e mezza o due, con cadenza settimanale, a distanza sarebbe stato più efficace organizzare lezioni brevi e frequenti, principalmente perché i tempi di attenzione online variano rispetto a quelli in presenza:

Se in presenza gli incontri sono una o due volte a settimana, online bisognerebbe vedersi un po' tutti i giorni. Qui entra in gioco la fattibilità.

All'inizio abbiamo cercato di tenere gli orari che erano quelli della lezione in presenza, quindi erano orari un po' scomodi nel senso che ci siamo accorti subito che era improponibile fare una lezione di due ore online a dei ragazzini di quindici anni. Allora a quel punto [...] ho deciso di dividere le mie cinque ore in un'ora al giorno.

In sintesi, nei contesti in cui le docenti hanno potuto lavorare in modo più flessibile, adattando il loro incarico alle esigenze della didattica a distanza e alle caratteristiche degli studenti, il lavoro è stato più agevole, dove ciò non è stato fatto gli interventi sono risultati più complessi da gestire. Gli elementi sopra descritti evidenziano una debolezza intrinseca delle azioni dedicate all'italiano L2: essendo basate principalmente su finanziamenti esterni, non prevedendo incarichi stabili e non rientrando dunque a pieno titolo nel curriculum degli studenti, a differenza di quanto avvenuto per gli insegnamenti disciplinari, non è sempre stato possibile adattarne in modo ottimale l'organizzazione alle richieste della didattica a distanza.

Per quel che riguarda le scelte prettamente didattiche, il primo dato che emerge dalle interviste è il costante tentativo di cercare soluzioni il più possibile adeguate ai vari contesti. È rilevante sottolineare come le diverse strategie messe in campo non siano legate a scelte individuali della singola insegnante, al contrario, una stessa docente ha spesso intrapreso strade diverse con i vari gruppi di studenti con cui lavorava. Complessivamente l'erogazione della didattica a distanza è avvenuta in quattro modi: a) sostituendo parte del lavoro svolto dai docenti di classe; b) offrendo un tutoraggio individuale a supporto delle attività di classe; c) fornendo regolarmente materiali facilitati ai docenti di classe; d) organizzando lezioni in compresenza con il docente

curricolare, coinvolgendo così tutti gli studenti della classe in cui era inserito lo studente bilingue.

Più in dettaglio, la prima soluzione è stata in genere adottata con i principi assoluti: quando le attività curricolari a distanza risultavano poco accessibili, il consiglio di classe ha preferito favorire la partecipazione ad attività di italiano L2. Non mancano casi, in particolare nelle scuole secondarie, in cui tale scelta è stata invece fatta dal singolo studente, che dimostrava un'assidua frequentazione delle attività di L2, ma era assente a molte delle proposte di classe. La seconda soluzione è stata invece preferita per studenti di livello intermedio e avanzato, in particolare nelle scuole secondarie di secondo grado. In questo caso, le insegnanti di italiano L2 preparavano testi o videolezioni semplici da utilizzare per lo studio individuale, eventualmente integrandoli con brevi sessioni di tutoraggio per lo svolgimento guidato di attività assegnate in classe. La terza soluzione è stata adottata invece in due tipi di situazione: da un lato veniva favorita nelle scuole in cui nemmeno per le classi erano state attivate modalità di lavoro in sincrono, dall'altro in scuole in cui gli insegnanti di classe chiedevano esplicito supporto alle docenti di italiano L2. In quest'ultimo caso, spesso i materiali condivisi con gli insegnanti di classe andavano ad aggiungersi alle lezioni di italiano L2 in sincrono. La quarta soluzione, meno frequente e riportata solo da 3 docenti su 14, rappresenta invece un esempio di buona pratica stimolata dall'emergenza: nelle scuole in cui esisteva già in precedenza una stretta collaborazione tra docenti di classe e insegnanti di italiano L2, si è creato lo spazio per la sperimentazione di percorsi di didattica inclusiva rivolti a tutta la classe, favorendo un lavoro integrato tra insegnante di classe e insegnante di italiano L2.

Nella descrizione di esempi di singole lezioni emerge comunque una differenza sostanziale tra i resoconti delle docenti interne e quelli delle esperte esterne: per le prime, la didattica a distanza ha attivato modalità principalmente trasmissive, mentre per le altre più frequentemente interattive. Esemplicativi i commenti riportati di seguito, il primo di un'insegnante interna, il secondo di un'esperta esterna:

La lezione devo dire purtroppo che è diventata pressoché frontale utilizzando questa modalità. Con Meet purtroppo si è creata questa dinamica di lezione frontale e non lo posso nascondere, è stato così perché proprio la centralità degli alunni si è completamente persa. Abbiamo lavorato tanti anni per l'inclusione e affinché lo studente diventasse il centro vero e proprio della lezione e poi ci siamo trovati inevitabilmente noi docenti sul piedistallo a mio avviso c'è stato un passo indietro.

Rispetto a come è cambiata l'organizzazione delle lezioni direi che è cambiata in meglio. Ho avuto modo di dare più spazio ai miei studenti e ai loro bisogni, di andare dritto a ciò che serve, di affinare l'attenzione alla lingua.

Per quel che riguarda le docenti interne, le attività nella maggior parte dei casi prendevano il via da un video o da una pagina di un manuale, in genere condiviso in sincrono, per poi passare ad attività di comprensione o riflessione grammaticale. In altri casi invece la lezione era basata su materiali di studio assegnati dai docenti di classe: la docente di L2, per piccoli gruppi o individualmente, risolveva i dubbi o le domande degli studenti, fornendo eventualmente riscritture semplici di testi disciplinari. Pur riconoscendo il ruolo chiave nell'apprendimento della produzione e dell'interazione tra studenti, la gestione delle lezioni a distanza da parte delle docenti interne sembra non aver favorito questa dimensione:

Lavori di gruppo? Purtroppo la scarsa autonomia degli studenti non mi ha permesso di realizzarne.

È mancata la presenza fisica soprattutto per i più piccoli, la possibilità di sviluppare attività manuali e lavori di gruppo, che sono parte integrante dei percorsi [in presenza].

Diverse invece le lezioni descritte dalle docenti esperte esterne. In questo caso le insegnanti segnalano innanzitutto un'aumentata attenzione verso l'ascolto dei bisogni degli allievi, spesso trasformati in stimoli per costruire gli interventi didattici:

Lo spazio della lezione online era un momento per interagire fra loro, sia in L1 che in L2, così ho assecondato quello che era anche un loro bisogno.

Ho notato proprio che la DAD dà la possibilità di entrare in una relazione più stretta con gli studenti e allo stesso tempo di avvertire anche di più il bisogno dello studente.

Tra le attività più utilizzate, le docenti hanno indicato l'attenzione alla costruzione di routine, attraverso ad esempio l'uso di giochi didattici, spesso impiegati come stimolo per l'avvio delle lezioni, di albi illustrati per la narrazione di storie attraverso attività di ipotesi, o ancora di task o di attività di *problem solving*. La lezione era poi in buona parte dedicata all'interazione tra studenti a coppie o in piccolo gruppo, la restituzione al docente e una successiva riflessione linguistica calibrata sul parlato degli allievi.

Ho giocato molto per rendere le lezioni più stimolanti e interattive, per avere una partecipazione attiva.

Davo una situazione, un problema da risolvere e ci lavoravamo interattivamente insieme. Ad esempio abbiamo scritto insieme una lettera formale al sindaco per sapere quando sarebbero riaperte le palestre.

In relazione alle abilità maggiormente esercitate, tutte le docenti esperte esterne riportano l'attenzione alla dimensione orale e ai lavori di gruppo:

Il tipo di situazione ha fatto sì che l'interazione orale e la comprensione fossero maggiormente esercitate rispetto alla produzione scritta.

Ho privilegiato l'ascolto e la produzione, con tante attività di gruppo.

In altre parole, la didattica a distanza, nel caso delle docenti esperte esterne, sembra aver stimolato una maggiore attenzione al parlato e all'interazione, offrendo anche l'opportunità di ampliare la varietà di *input* linguistici a cui gli studenti venivano esposti:

Abbiamo potuto sperimentare l'utilizzo di tante risorse didattiche, così come contenuti multimediali di vario tipo, materiali autentici, anche il feedback è risultato più preciso e mirato.

In ogni caso, diversamente da quanto ci si potrebbe aspettare, l'insegnamento dell'italiano L2 non ha portato a un reale aumento nell'uso delle tecnologie per l'insegnamento; al contrario ha spinto le docenti a ridurlo per concentrarsi sulla lingua:

[La Dad mi ha spinta a] togliere e andare all'essenziale, perché quello che ho fatto io è stato un po' spogliare tutti gli strumenti che usiamo che possono essere il libro, il computer, la mimica, per andare a ridurre e togliere, per entrare nella parola con molta attenzione. Per entrare proprio nell'ascolto della parola. Mentre magari in presenza vai con il Power Point, con il video e con altre modalità, a me personalmente questa cosa mi ha portato invece a tornare indietro proprio a una spontaneità, un'interazione semplice, io in presenza uso molto il computer e facevo lavorare sulla produzione scritta individuale, qui sono tornata alle parole dette e ascoltate.

Nonostante i vari esempi di strategie didattiche documentate dalle interviste, per molte docenti rimane comunque un senso di delusione rispetto ai risultati finali, soprattutto in relazione alla possibilità di poter valutare con efficacia gli effetti delle scelte didattiche:

Se si giudica il lavoro in un'ottica emergenziale direi che il risultato è stato quello di non perdere i contatti e portare avanti un minimo di allenamento alla didattica, ma parlando in termini di risultato, purtroppo non posso dire di essere pienamente soddisfatta.

Non sono soddisfatta dei risultati. Sicuramente in presenza sarebbe andata meglio. A distanza non riesco sempre a capire se le cose venivano apprese.

L'esperienza della didattica a distanza è stata inevitabilmente un'occasione per riflettere attivamente sulla didattica, sui materiali e sulle attività più funzionali in questo contesto, nel rispetto dei bisogni complessivi degli

studenti, che non includono solo l'apprendimento della lingua, ma anche la dimensione emotiva e sociale:

La parte positiva, cambiando un po' gli schemi uno ripensa al proprio modo di insegnare e prova a vedere anche cose che potrebbero essere più positive.

Sicuramente ho fatto molte riflessioni sul ruolo della fisicità all'interno dell'insegnamento e sulle tecniche e tecnologie che si possono utilizzare all'interno della lezione. Porto a casa anche una diversa consapevolezza dello stare a scuola, del senso di abitare un luogo e una comunità fatta di esigenze diverse e professionalità molteplici e integrate.

È stata un'occasione di crescita professionale non indifferente. Ho maturato una certa flessibilità mentale e organizzativa e ho dato peso ancor di più alla diversificazione continua degli stimoli e delle attività, così da tenere alta la motivazione degli studenti.

In sintesi, al di là delle esperienze individuali, la didattica a distanza è stata riconosciuta come un'occasione formativa, un momento di crescita professionale, uno spazio che ha riaperto domande e riflessioni anche sul *come* e *cosa* insegnare, in modo anche più significativo per le docenti con una lunga esperienza professionale.

5.6. Relazione con i colleghi

La situazione di emergenza e le sfide organizzative e didattiche poste dalla distanza hanno certamente favorito la relazione con i colleghi, anche se con alcune differenze tra docenti esperte esterne e docenti interne. Le docenti esterne sottolineano l'importanza della collaborazione con gli altri colleghi di L2 appartenenti al progetto a cui afferiscono. La didattica a distanza ha portato a un intensificarsi sia degli incontri di coordinamento, sia degli scambi informali con altri insegnanti di italiano L2:

Il Centro si confronta settimanalmente sulle difficoltà didattiche riscontrate e sulle strategie da mettere in atto per migliorare, in questo periodo ancora di più.

Ci siamo sempre sentiti, confrontati e nessuno è stato lasciato da solo a decidere come impostare il lavoro. Ci sentivamo sempre e ognuno sapeva cosa faceva l'altro.

Per le docenti interne invece non si registrano occasioni di scambio con altri colleghi che si occupano di italiano L2. Per entrambi i gruppi invece si rileva in qualche misura un rafforzamento delle relazioni con i docenti delle classi di appartenenza degli studenti bilingui, anche se in maniera più rilevante per le docenti interne. Nel loro caso infatti l'emergenza ha attivato un

maggiore senso di collegialità e ha favorito il confronto e lo scambio tra colleghi. La distanza ha creato il bisogno di ricostruire spazi per il confronto informale, tra pari, che in genere in presenza avviene nei corridoi o in aula insegnanti.

Quando sei a scuola ci sono gli scambi in corridoio, sulla porta, in sala insegnanti. A distanza li abbiamo ricreati con lunghe chiacchierate al telefono o via Meet. Abbiamo parlato tanto di didattica, per raccontarci cosa stavamo facendo o darci consigli.

In parte diversa l'esperienza delle docenti esperte esterne. Nonostante tra le finalità del loro lavoro rientri la comunicazione con i docenti di classe, l'ampio numero di scuole in cui si muovono e la mancanza in diversi casi di un'abitudine a incontri regolari non hanno sempre favorito il coordinamento e la relazione diretta con le classi. Si individuano infatti due tipi di situazioni opposte: alcune caratterizzate da un senso di delega, altre invece in cui è stato possibile rafforzare la collaborazione con i docenti di classe. Nel primo caso la relazione è descritta come totalmente assente o limitata a richieste di materiali da utilizzare con i propri studenti; nel secondo le docenti esperte esterne si sono regolarmente confrontate con i colleghi di classe e hanno avuto modo, come descritto nella sezione precedente, di collaborare attivamente, anche progettando percorsi in compresenza.

Nei progetti in cui è inclusa la figura del mediatore, la didattica a distanza ha generato anche una più stretta interazione tra docente di L2 e mediatore. Se in presenza infatti il servizio di mediazione è gestito dal docente di classe, con la didattica a distanza anche gli insegnanti di italiano L2 hanno collaborato direttamente con i mediatori:

È stata un'occasione per lavorare di più con i mediatori. Abbiamo fatto delle cose insieme a maggio per l'esame di terza media abbiamo lavorato soprattutto [con loro] con gli studenti appena arrivati.

Riassumendo, la distanza nella maggior parte dei casi ha generato una più stretta collaborazione tra colleghi, non tanto attraverso momenti istituzionali, ma piuttosto attraverso contatti informali. Emerge dalle interviste come la didattica a distanza abbia spostato il dialogo tra colleghi da scambi in presenza più spesso legati alla soluzione di questione burocratiche o organizzative a momenti di confronto maggiormente dedicati alla didattica. Di fronte alla complessità della situazione, le docenti intervistate hanno sentito il bisogno di condividere strategie e soluzioni adottate.

5.7. Relazione con le famiglie

In genere l'insegnante di italiano L2 non ha contatti diretti con le famiglie, poiché tale relazione viene gestita dai docenti di classe. Con la didattica a

distanza invece anche questa figura entra in contatto con le famiglie, in modo più evidente nella fase di avvio delle attività:

Abbiamo usato i mediatori e whatsapp per metterci in contatto con le famiglie. In genere i genitori non entrano in contatto con l'insegnante di italiano L2, questa è stata invece l'occasione per avviare un contatto diretto, almeno con i ragazzi della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado.

In parte diversa la situazione per le scuole superiori, dove anche in presenza il coinvolgimento delle famiglie è marginale. In questo caso le docenti di italiano L2 hanno infatti preso contatto direttamente con gli studenti, senza necessariamente appoggiarsi alle famiglie. Queste, anche se comunque definite come collaborative e partecipi, non sono quasi mai entrate in contatto con gli insegnanti di italiano L2:

Io sentivo in sottofondo i genitori ma non ho mai avuto contatti diretti.

Dalle interviste emerge comunque come "l'ingresso nelle case" portato dalla didattica a distanza abbia permesso alle docenti di conoscere più a fondo il contesto familiare di ciascuno studente. Nel discutere della relazione con le famiglie infatti una parola che risuona in tutte le interviste è proprio "intimità".

Per quel che riguarda invece il supporto delle famiglie allo svolgimento delle attività didattiche, tutte le docenti ne riconoscono il ruolo chiave. La didattica a distanza ha indubbiamente aperto per i genitori "una finestra" sulla scuola, per molti è stata l'occasione per osservare e toccare con mano il lavoro didattico, conoscere meglio i docenti e rilevare con più attenzione le modalità con cui i figli partecipavano alle attività. Buona parte delle docenti infatti sottolinea la presenza di un familiare durante le lezioni:

Ogni volta che ci si metteva in contatto con i ragazzi per fare le videolezioni c'era comunque anche la famiglia, nel senso che c'era la mamma, c'era il fratello, diciamo che siamo entrati un po' nelle case di tutti e loro sono entrati nelle nostre case.

La mamma si è più interessata, si è più agganciata alla scuola. È vero che il prossimo anno si potrebbe pensare di creare un'alleanza più forte in questa direzione.

In sintesi, la didattica a distanza ha messo in evidenza l'importanza della cura nelle relazioni familiari. L'emergenza ha spinto la scuola a trovare nuovi canali e ad aprirsi maggiormente a una comunicazione uno a uno con le famiglie, non più solo tramite i momenti istituzionali e ufficiali delle riunioni. La relazione "intima" generata dalla didattica a distanza in molti casi ha rafforzato l'alleanza educativa tra casa e scuola o per lo meno ha aperto la strada in questa direzione.

6. Riflessioni conclusive

Negli ultimi mesi molte voci, più o meno autorevoli, hanno parlato di scuola e di didattica a distanza, cercando anche di discutere del ruolo e dell'efficacia dell'uso delle tecnologie per l'insegnamento. Forse una delle voci più flebili è stata quella dei docenti, in particolare di chi si occupa di italiano L2 a scuola. Con questo lavoro, seppure con i limiti dovuti all'esiguità del numero di informanti considerati e al contesto geografico ristretto, si è tentato di dare voce all'esperienza di questi professionisti.

Indubbiamente l'emergenza ha messo a nudo una serie di criticità del sistema scuola. In primo luogo la fragilità dei progetti dedicati all'inclusione scolastica e all'insegnamento dell'italiano L2: quando presenti, sono in genere delegati a finanziamenti esterni o comunque limitati nel tempo. I dati discussi nelle pagine precedenti mostrano infatti come una delle variabili che ha inciso maggiormente sulla qualità degli interventi a distanza è stata proprio la disponibilità di risorse da dedicare a figure specializzate, quali mediatori e insegnanti di italiano L2. L'organizzazione per “pacchetti orari” delle azioni per l'inclusione non ha permesso, nemmeno nei contesti più solidi e organizzati, quella continuità didattica, ancora più necessaria in un momento così delicato. In secondo luogo, la distanza ha inevitabilmente riportato l'attenzione sull'importanza della cura delle relazioni con studenti e famiglie, non solo perché si è reso necessario un accompagnamento nell'accesso a dispositivi e a *software*, ma soprattutto perché si è percepito con più vigore il valore di un'attiva partecipazione alla vita scolastica. La dimensione intima della “scuola da casa” ha permesso alle docenti intervistate di rilevare la presenza di famiglie che in genere in condizioni normali partecipano poco ai momenti di comunicazione istituzionale, mostrando come l'alleanza educativa possa essere sostenuta soprattutto ampliando i canali e gli spazi per la comunicazione.

Infine, l'improvviso spostamento delle lezioni sul *web* ha costretto le docenti, incluse quelle che avevano una lunga esperienza di insegnamento, a riflettere e confrontarsi attivamente sulla didattica. L'emergenza ha certamente accelerato le esperienze nell'uso delle tecnologie, sia per studenti che per insegnanti, ma dai dati qui discussi, nonostante tutte le informanti abbiano indicato l'utilità di questi strumenti anche con il ritorno in presenza, non sembra essere il loro uso l'elemento su cui si è focalizzata maggiormente l'attenzione. Al contrario, la loro sperimentazione forzata ha in realtà spinto da un lato alla ricerca di ciò che è essenziale nell'insegnamento e dall'altro a un ascolto più attento dei bisogni educativi degli studenti. Attenzione alla relazione, interazione, varietà di stimoli, partecipazione attiva sono tra le parole più frequentemente usate dalle docenti intervistate nel descrivere l'azione didattica a distanza. In alcuni casi queste espressioni sono impiegate per indicare ciò di cui si è sentita la mancanza, in altri per descrivere le strade in-

traprese. Indubbiamente, quello che emerge dall'indagine è lo stimolo offerto dalla didattica a distanza verso una riflessione profonda sulle proprie pratiche didattiche, piuttosto che una maggiore integrazione delle tecnologie all'insegnamento.

I mesi di scuola a distanza hanno lasciato aperti una serie di interrogativi, insieme alla sensazione di essere riusciti solo in parte a realizzare il proprio ruolo formativo. In altre parole, l'emergenza con le sue sfide ha sottolineato l'urgenza di mettere a punto interventi strutturali e di qualità per il supporto linguistico degli allievi bilingui.

Riferimenti bibliografici

- Atmojo, Arief E. – Nugroho, Arif (2020), *EFL Classes Must Go Online! Teaching Activities and Challenges during COVID-19 Pandemic in Indonesia*, in «Register Journal», 13/1, pp. 49-76 (<https://journalregister.iainsalati-ga.ac.id/index.php/register/article/view/4051>, ultima consultazione: 06.12.2020).
- Fansury, Andi H. – Januarty, Restu – Rahman, Ali Wira – Syawal (2020), *Digital Content for Millennial Generations: Teaching the English Foreign Language Learner on COVID-19 Pandemic*, in «Journal of Southwest Jiaotong University», 55/3 (<http://jsju.org/index.php/journal/article/view/630>, ultima consultazione: 06.12.2020).
- Febriani, Suci R. – Widayanti, Rizka – Amrulloh, Muhammad A. – Mufidah, Nuril (2020), *Arabic learning for elementary school during covid-19 emergency in Indonesia*, in «Okara Journal», 14/1, pp. 67-80 (https://www.researchgate.net/publication/341825394_Arabic_Learning_for_Elementary_School_during_COVID-19_Emergency_in_Indonesia, ultima consultazione: 06.12.2020).
- Ferdig, Richard E. – Mouza, Chrystalla – Hartshorne, Richard – Baumgartner, Emily – Kaplan-Rakowski, Regina (2020), *Teaching, Technology and Teacher education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the field*, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE) (https://www.researchgate.net/publication/342212283_Teaching_Technology_and_Teacher_Education_During_the_COVID-19_Pandemic_Stories_from_the_Field#fullTextFileContent, ultima consultazione: 06.12.2020).
- Gao, Lori X. – Zhang, Lawrence J. (2020), *Teacher Learning in Difficult Times: Examining Foreign Language Teachers' Cognitions About Online Teaching to Tide Over COVID-19*, in «Frontiers in Psychology», 11/549653

(<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.549653/full>, ultima consultazione: 06.12.2020).

Girelli, Claudio (2020), *La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19*, in «RicercaAzione», 12/1, pp. 203-220 (<https://www.sird.it/wp-content/uploads/2020/10/1.-Claudio-Girelli-Esperienze-e-riflessioni1.pdf>, ultima consultazione: 06.12.2020).

Hartshorne, Richard – Baumgartner, Emily – Kaplan-Rakowski, Regina – Mouza, Chystalla – Ferdig, Richard E. (2020), Special Issue Editorial: *Pre-service and Inservice Professional Development During the COVID-19 Pandemic*, in «Journal of Technology and Teacher Education», 28/2, pp. 137-147 (<https://www.learntechlib.org/primary/p/216910>, ultima consultazione: 24.11.2020).

Hodges, Charles – Moore, Stephanie – Lockee, Barb – Trust, Torrey – Bond, Aaron (2020), *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*, in «Educause Review» (<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>, ultima consultazione: 06.12.2020).

Lo Presti, Maria V. (2020), *Second Language Distance Learning: The Issue of Language Certification in the Time of COVID-19*, in «European Journal of Education», 3/2, pp. 89-102 (<https://journals.euser.org/index.php/ejed/article/view/4701>, ultima consultazione: 06.12.2020).

Lucisano, Pietro (2020), *Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19"*, in «Lifelong, Lifewise Learning», 17/36, pp. 3-25 (<http://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/view/551>, ultima consultazione: 06.12.2020).

MacIntyre, Peter – Gregersen, Tammy – Mercer, Sarah (2020), *Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions*, in «System», 94, 102352 (<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0346251X20307120>, ultima consultazione: 06.12.2020).

Xuesong, Andy Gao – Jian, Tracy Tao (2020) *Teaching and learning languages online: Challenges and responses*, in «System» (<https://www.sciencedirect.com/journal/system/special-issue/10HCDZ0HBNR>, ultima consultazione: 06.12.2020).

Didattica in ambiente digitale per aspiranti insegnanti di italiano L2

PAOLA POLSELLI

Teaching in the digital environment for trainee teachers of L2 Italian

This paper discusses some basic questions related to the training in the pedagogical use of new Information and Communication Technologies for aspiring teachers of L2 Italian in the context of an internship within the university curriculum. The focal point of such training is the definition of the perspective from which the dynamic relationship between the learning object (the language), the learning subjects (the students), the subject who supports this process (the teacher) and the digital environment in which the input is experienced (the Internet). From this perspective, the paper discusses the didactic use of WebQuest in order to illustrate how the design of an environment with a reduced technological investment can allow for a reflection on the glottodidactic use of technologies with a high pedagogical yield, which allows for the creation of intertwined environments and new areas of contact between the languages and cultures of the participants.

Il contributo discute alcune questioni di base circa la formazione sull'uso pedagogico delle nuove Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione per aspiranti insegnanti di Italiano L2 nell'ambito di un tirocinio curriculare universitario. Il punto focale di tale formazione riguarda la prospettiva da cui è definita la relazione dinamica tra l'oggetto di apprendimento (la lingua), il soggetto apprendente (lo studente), il soggetto che affianca tale processo (l'insegnante) e l'ambiente digitale in cui l'input è esperito. In questa prospettiva, sarà discussa una sperimentazione sull'impiego didattico del WebQuest per illustrare come l'ideazione di un ambiente a ridotto investimento tecnologico possa permettere una riflessione sull'uso glottodidattico delle tecnologie ad alto rendimento pedagogico, consentendo di creare nuovi intrecci di ambienti e zone di contatto tra le lingue e le culture degli interagenti.

PAOLA POLSELLI (paola.polselli@unibo.it) insegna Italiano L2 ed è docente a contratto di Didattica dell'Italiano come L2 per la Scuola dell'Infanzia e la Scuola primaria all'Università di Bologna. I suoi interessi di ricerca riguardano la formazione glottodidattica, la didattica dell'oralità e della scrittura in contesto accademico e professionale.

1. La didattica in ambiente digitale

1.1. La didattica e le tecnologie

Confrontarsi con i molteplici processi mediati dalle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) è oggi esperienza condivisa e la trasformazione, che ha investito le pratiche comunicative, ricreative e relazionali, ha permeato anche le azioni formative, a volte modellandole, come è accaduto ad esempio nell'esperienza della didattica a distanza imposta dall'emergenza pandemica (Cella, Viale 2020). In prospettiva storica, la promozione dell'uso delle TIC in ambito pedagogico e glottodidattico si è concretizzata in periodi diversi, esemplificati dall'evoluzione delle comunicazioni nelle istituzioni europee al riguardo. Da una prima fase, in cui l'attenzione sembrava concentrarsi sulla diffusione e sulla quantità di TIC utilizzate, si è passati a una seconda fase in cui l'attenzione rivolta alle TIC è stata variamente combinata con l'analisi critica della dimensione pedagogica che queste contribuiscono a realizzare (Chapelle 2010; Polselli 2013). Oggi, pochi obietterebbero sulla necessità di non confondere il livello di avanzamento tecnologico con quello didattico e pedagogico.

A livello universitario, l'uso delle TIC nell'apprendimento/insegnamento rimanda a una pleora di soluzioni organizzative, di programmi e soluzioni formative che hanno presupposti pedagogici diversi. In tutti i casi si sfruttano collegamenti a Internet o ad altre reti di connessione. Tale sfruttamento può variare notevolmente spaziando dalle attività supplementari al corso in aula alle offerte formative dipendenti da Internet per elementi chiave del programma di apprendimento senza che ciò implichi riduzioni significative del tempo di apprendimento in aula; dalla formazione in modalità mista in cui l'e-learning aspira a sostituirsi al tempo di apprendimento in aula, ma in cui l'apprendimento in presenza mantiene una significativa rilevanza, a quella pienamente a distanza, cioè rivolta ad apprendenti che possono risiedere in luoghi anche distanti tra di loro (OECD 2005; Fratter 2017). È di questi tempi pandemici la diffusione della didattica mista in cui l'ambiente virtuale di una piattaforma funge da *trait d'union* tra l'insegnante e gruppi mutevoli di studenti in presenza e online.

Per superare la visione trasmissiva o di surroga dell'aula che sottende alcuni tipi di e-learning (come può avvenire, ad esempio, con i *Language Management Systems* – LMS) è importante eludere un duplice risvolto negativo insito nelle scelte di sostituzione della didattica in presenza con l'e-learning. Bisogna evitare di voler riprodurre in ambiente digitale l'apprendimento in aula (cosa che non porta generalmente a soluzioni metodologiche innovative perché nega il valore sociocognitivo della dimensione faccia a faccia) e si deve potenziare la ricerca sulle qualità intrinseche dell'apprendimento online valorizzando «lo specifico, le differenze, la peculiarità della formazione assistita con supporto tecnologico» (Fallani 2017: 21).

Considerare gli usi efficaci delle TIC per apprendere a comunicare in una seconda lingua (L2), poi, significa interrogarsi sui presupposti del loro uso formativo (cioè la capacità di usarle e di sfruttarle come strumento di tipo cognitivo che favorisce nuove forme di pensiero e di intelligenza); sulle modalità di utilizzo previste (cioè il loro uso critico in contesti significativi che valorizzino le capacità di indagine, di gestione della complessità, di relazione significativa e creativa); sulla rilevanza dell'offerta formativa in rapporto a percorsi di scoperta, spazi esperienziali e di apprendimento. In quest'ottica, si inseriscono sia le pratiche di didattica integrata (*Blended Learning*) sia l'utilizzo dei WebQuest (WQ) di cui tratteremo in questo contributo. In proposito, saranno discussi i presupposti teorici e metodologici dell'uso dei WQ con particolare riferimento ai bisogni formativi degli apprendenti di italiano L2 in un centro linguistico universitario e alle esigenze di formazione glottodidattica sul campo di aspiranti insegnanti di italiano L2 in un tirocinio curriculare per studenti di laurea magistrale.

In particolare, la discussione è così organizzata: nel § 1.2 si delinearanno gli usi formativi delle TIC degli apprendenti di italiano L2 e dei tirocinanti coinvolti nella sperimentazione; nel § 2 sarà descritto il modello formativo del tirocinio DULCIS e le ragioni che hanno portato alla sperimentazione con i WebQuest; nel § 3 saranno descritte le principali caratteristiche dei WQ e verrà presentata una breve rassegna dei relativi contributi teorici e applicativi; nel § 4, infine, sarà discusso l'intervento sperimentale incentrato sulla produzione e presentazione in classe di un WQ da parte dei tirocinanti, come passaggio significativo nel loro percorso di aspiranti insegnanti di italiano L2.

1.2.Apprendenti e aspiranti insegnanti di italiano L2

Fratter e Altinier (2015) hanno indagato le esperienze formative, le preferenze e le abitudini tecnologiche di 225 apprendenti universitari di italiano L2 in mobilità internazionale. Circa la formazione con le TIC, «l'esperienza di apprendimento linguistico online è vista positivamente in particolare per lo sviluppo delle abilità ricettive (ascolto e lettura) ma anche per la gestione autonoma del tempo», d'altra parte i dati del questionario somministrato mostrano che il 78% degli apprendenti preferisce apprendere le lingue con un insegnante nei corsi in presenza e motiva la scelta indicando sia l'importanza del feedback immediato e individualizzato sia la dimensione affettiva e di socializzazione con i pari. Un altro valore chiave dei corsi in presenza è lo sviluppo delle abilità produttive e interazionali mentre, come si è detto, la formazione online è vista come un'attività di supporto alla didattica in presenza, specie in riferimento all'apprendimento grammaticale.

Ciò fa concludere che

si tratta di *digital natives* così come delineati da Prensky (2012) in quanto utilizzano la rete, posseggono in genere almeno due dispositivi e hanno almeno un profilo sociale in rete sui più comuni social network (Facebook e Instagram), tuttavia non possiamo definirli degli “apprendenti digitali” (*digital learners*) in quanto preferiscono non solo strumenti di studio tradizionali quali il libro in formato cartaceo ma anche il formato tradizionale di corso in presenza; in particolar modo la lingua orale è una necessità sentita molto fortemente da questa tipologia di apprendenti e tale abilità trova il suo naturale sviluppo in corsi in presenza (Fratteer, Altinier 2015: 178-80).

Di contro, queste percezioni sembrano riconducibili, almeno in parte, alla qualità delle esperienze pregresse degli apprendenti nello studio con piattaforme (e materiali didattici) la cui impostazione pedagogica è «di tipo erogativo, basate principalmente su obiettivi di tipo grammaticale e scarsamente motivanti» (Fratteer 2017: 239). Fragai *et al.* (2017) segnalano dunque il divario che spesso si verifica tra l’uso relativamente ridotto che gli studenti fanno delle TIC nella loro attività formativa e l’intenso sfruttamento che invece caratterizza la loro vita quotidiana al di fuori dell’accademia. Considerando le macroaree della competenza digitale indicata nel *Quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini* (DigComp 2.1), risulta che

gli studenti di Italiano L2 – pur dichiarando di avere una discreta competenza d’uso delle TIC nelle aree dell’elaborazione delle informazioni (ricerca di informazioni per specifici ambiti di interesse e di studio o per specifici bisogni) o della comunicazione (comunicazione a distanza attraverso *instant messaging*, video conferenze) o della creazione di contenuti (testi, tabelle immagini) – sembrano non avere ancora integrato in modo soddisfacente l’utilizzo delle TIC per la formazione (Fragai *et al.* 2018: 24).

Per quanto riguarda gli aspiranti insegnanti, invece, ogni edizione annuale del tirocinio DULCIS prevede la partecipazione di quattro tirocinanti. Sono studenti all’ultimo anno di corsi di laurea magistrale in discipline linguistiche e letterarie. La compresenza di tirocinanti provenienti da queste due macroaree è molto proficua e arricchisce spesso le prospettive da cui il gruppo dei tirocinanti affronta le diverse tematiche trattate. Con qualche eccezione, si tratta solitamente di tirocinanti con scarse o nulle esperienze di insegnamento con gruppi classe in generale e con studenti universitari in particolare.

L’uso delle TIC per scopi comunicativi, relazionali o ricreativi corrisponde solitamente a quello degli studenti di italiano L2. Riguardo agli usi di risorse digitali in rete a scopo formativo, i dati disponibili provengono principalmente dalla breve ricognizione sulle pratiche multimediali che è realizzata nell’ambito del colloquio di selezione iniziale, dal questionario introduttivo al DULCIS tratto dal *Portfolio europeo per la formazione iniziale*

degli insegnanti di lingue (PEFIL)¹, oltre che dall'attività di discussione che apre il seminario sull'uso didattico delle TIC. Nel breve questionario adattato dal PEFIL si indagano le esperienze e le opinioni dei rispondenti sulle attività di apprendimento/insegnamento linguistico precedenti e i temi proposti nel tirocinio. Le attività di apprendimento indicate sono solitamente poche e per lo più circoscritte allo studio delle lingue straniere. Circa le dichiarazioni d'interesse riguardo alla formazione con le TIC, invece, queste sono andate aumentando negli anni. Nell'edizione DULCIS che sarà discussa in dettaglio (a.a. 2019/2020), i tirocinanti hanno attribuito un valore alto alle domande sull'importanza di saper «analizzare dei materiali didattici cartacei e/o digitali e i modelli soggiacenti»; saper «creare dei materiali didattici cartacei e/o digitali»; saper «integrare l'azione didattica in presenza e online con Moodle». Una tirocinante, in particolare, ha specificato:

[m]'interessa molto l'uso delle tecnologie nella didattica, in particolare di come, a seconda del medium che si utilizza nell'insegnamento, si moduli l'apprendimento. Mi sto interessando in questo momento all'uso di strumenti quali il digital story telling o alla scrittura collaborativa nell'insegnamento linguistico, sia in L1 che in L2. Fino ad ora ho solo seguito lezioni in cui ne venivano illustrate le potenzialità senza però aver avuto mai modo di farne esperienza diretta. (Tirocinante 4-2020)

Nell'insieme, dunque, il bagaglio esperienziale con le TIC degli studenti di italiano L2 e quello dei tirocinanti appaiono coincidenti. Del resto, secondo Rivoltella (2018), anche sul fronte della formazione degli insegnanti già in servizio, il punto focale della questione non riguarda tanto la formazione tecnica sull'uso degli strumenti quanto lo sviluppo di «a new teaching culture hosting media in a natural way», cioè di una nuova cultura dell'insegnamento che preservi la continuità tra le pratiche individuali private fuori dell'aula e quelle professionali in classe (Rivoltella 2018: 2).

Questo quadro d'insieme sugli attori delle attività di insegnamento/apprendimento svolte nel tirocinio evidenzia due punti di rilievo per la discussione: l'importanza di operare negli spazi aperti della rete e l'investimento su una visione ecologica (Van Lier 2010) dell'apprendimento linguistico in cui siano messe in gioco l'integrazione di più ambienti di apprendimento e le diverse forme di apprendimento già coesistenti nell'esperienza quotidiana degli studenti e dei tirocinanti.

¹ La traduzione italiana del Portfolio EPOSTL (Newby *et al.* 2007) è stata curata da Pierangela Diadori e pubblicata in Diadori (2010).

2. Il tirocinio DULCIS

2.1. Il modello formativo

Il tirocinio curriculare DULCIS (*Didattica universitaria della lingua e cultura italiane per stranieri*) si realizza annualmente nel contesto del Centro linguistico dell'Università di Bologna. Istituito nell'autunno del 2011 presso l'allora Centro Interfacoltà di Linguistica Teorica e Applicata, il DULCIS è incentrato sui corsi di italiano L2 che prevedono la didattica in presenza e attività di tipo integrato con progetti e nuove tecnologie (*blended learning*).

Il modello formativo del tirocinio è stato definito da un gruppo di insegnanti e si basa sull'effettiva offerta di italiano L2 presso le sedi del Centro, così da permettere ai tirocinanti di osservare gli eventi formativi presenti (lezioni in aula e attività laboratoriali, autoapprendimento guidato dall'insegnante e attività di gruppo svolte in autonomia) e analizzarli anche in riferimento ai descrittori proposti nei principali documenti europei relativi alla formazione degli insegnanti di lingua (tra gli altri, Newby *et al.* 2007; Kelly, Grenfell 2004). Un aspetto qualificante delle occasioni di osservazione è la loro articolazione di tipo verticale: invece di circoscrivere l'osservazione a una classe/insegnante, i tirocinanti sono coinvolti nelle attività di una decina di corsi così da osservare il lavoro di insegnamento nei livelli e sottolivelli presenti e coglierne gli elementi distintivi o di complessità in una visione d'insieme dell'offerta formativa del centro. Ciò permette loro di osservare i vari stili di insegnamento delle insegnanti che vi operano e riflettere su come possano caratterizzare l'azione didattica.

L'insieme delle proposte di tirocinio mira a incentivare lo sviluppo di conoscenze, saperi applicativi e competenze professionali che sono alla base della formazione iniziale per aspiranti insegnanti linguistici o per tutor che assistono lo studio linguistico in ambienti diversi dall'aula. Allo scopo sono fornite griglie di osservazione e di partecipazione e sono previsti incontri seminari a tema, in cui i tirocinanti si familiarizzano con strumenti e categorie analitiche che permettono di descrivere e valutare materiali (cartacei e digitali) ed eventi formativi (lezioni in aula, attività su piattaforma ecc.) già considerati su un piano più teorico nei rispettivi corsi di studio.

2.2. La progressione delle attività di tirocinio

In una tale prospettiva, il modello operativo prevede che il focus operativo dei tirocinanti evolva attraverso tre stadi di progressione: l'osservazione analitica, l'attività didattica guidata e la pratica didattica ideativa.

Il primo stadio è caratterizzato appunto da compiti di analisi e osservazione in cui l'obiettivo principale è saper sistematizzare la pratica osservativa

attraverso l'appropriazione di categorie analitiche professionali per superare l'impressionismo soggettivo che caratterizza lo sguardo valutativo dei non professionisti. Nell'osservazione della didattica in aula, ad esempio, è fornita una griglia di osservazione che prevede sia una compilazione durante lo svolgimento della lezione sia un momento di riflessione ex post. Nella prima parte della griglia, compilata in itinere, il focus analitico è sulle diverse fasi di inizio, svolgimento e conclusione dell'evento lezione; sulle attività linguistico-comunicative occorrenti, sulle competenze obiettivo e sui sussidi usati; sulle modalità di lavoro degli studenti e le diverse forme di interazione in classe o su piattaforma che sono praticate. Conseguentemente, prevalgono le domande a risposta chiusa che propongono i principali parametri di osservazione e analisi dell'azione didattica. Nella seconda parte della griglia, compilata a posteriori, si chiede di riconsiderare e discutere quanto appuntato nell'osservazione in itinere (le modalità di lavoro, la varietà, i tipi e gli scopi di attività e compiti ecc. l'interazione tra pari e con l'insegnante, le forme di feedback ecc.) nel contesto globale della lezione osservata aggiungendo e motivando eventuali impressioni personali. Qui, la richiesta di riflessione complessiva è di tipo aperto ed è articolata in due domande sulle macrocategorie dell'organizzazione della lezione e delle forme di interazione in classe.

Il secondo stadio è quello delle attività di partecipazione guidata: i tirocinanti iniziano a prendere parte alla didattica seguendo le indicazioni, il modello e i materiali forniti dalle insegnanti così da potersi concentrare sulla dimensione comunicativa e interattiva di una (parte di) lezione senza l'aggravio della preparazione del piano di lavoro o dei relativi materiali. Anche per le attività di partecipazione alla didattica in aula, è prevista una griglia di riflessione che, questa volta, è compilata prima e dopo lo svolgimento delle attività. Sulla falsa riga della griglia di osservazione, la prima parte presenta delle categorie descrittive (che riguardano il focus tematico, i tipi di compito, i sussidi da usare, le fasi operative previste, la qualità e le modalità di interazione ecc.) e la seconda parte è più libera per sistematizzare a posteriori le riflessioni su alcuni aspetti relativi alla strutturazione e allo svolgimento dell'intervento didattico e alla qualità della partecipazione (interazioni in classe e tra pari ecc.).

Il terzo e ultimo stadio, infine, prevede una partecipazione produttiva e di tipo creativo con l'affiancamento di insegnanti che supervisionano le attività/unità didattiche proposte in relazione al piano di una lezione o rispetto alla produzione di materiali didattici. In questo stadio, dopo un'impostazione generale del lavoro previsto, le azioni di supervisione si realizzano direttamente sulle proposte operative ideate dai tirocinanti con un intervento delle insegnanti mirato a precisare, modulare e mediare l'azione didattica prevista dai tirocinanti. Il lavoro richiesto ai tirocinanti riguarda l'ideazione e la realizzazione di (parti di) lezioni da svolgere in classi con

livelli di padronanza linguistica diversi o richiede di impegnarsi nella produzione di materiali multimediali e in attività di didattica per progetti. È questo lo stadio operativo di cui discuteremo nel § 4 in rapporto alla formazione relativa alla didattica in ambiente digitale.

2.3. La formazione all'uso didattico delle TIC

Nel DULCIS, il lavoro sui materiali multimediali in rete comprende attività che rientrano tipicamente nei compiti del primo stadio osservativo e del terzo stadio di ideazione e produzione. Inizialmente, è infatti richiesto di condurre un'analisi di materiali didattici digitali relativi all'insegnamento dell'italiano L2 così da familiarizzarsi con i diversi tipi di risorse utilizzate nel centro linguistico o reperibili in rete (percorsi strutturati di apprendimento su piattaforme di LMS e repository di risorse didattiche multimediali). Anche qui, la ricognizione è svolta con l'ausilio di griglie analitiche su voci specifiche quali caratteristiche tecniche e funzionalità delle piattaforme in termini di interattività, motivazione e autonomia dell'apprendente; presenza di strumenti di supporto e socializzazione; flessibilità dei percorsi proposti; tempi e modi di utilizzo; sillabi prevalenti e scelte metodologiche ecc. È poi richiesto di analizzare in profondità un'unità di lavoro descrivendone i diversi aspetti (la struttura, le abilità, le funzioni comunicative, le conoscenze linguistiche, la scelta di testi e task ecc.). Le analisi sui diversi percorsi svolte individualmente devono poi confluire in una presentazione multimediale in cui il gruppo dei tirocinanti rappresenta il quadro d'insieme, le caratteristiche ricorrenti e gli elementi distintivi dei materiali analizzati.

Successivamente, nell'ambito delle attività di ideazione e produzione che rientrano nel terzo stadio, sono richieste sia la produzione di materiali didattici da fruire in autonomia (produzione di un *Learning Object*, LO) sia la partecipazione a un progetto di gruppo con produzione e presentazione in classe di un WebQuest. Quest'ultima parte di lavoro con le TIC è l'esito di una sperimentazione la cui ragion d'essere scaturisce proprio dall'osservazione di alcune criticità emerse nella formazione limitata alla produzione di LO.

La creazione di LO realizzati sotto la supervisione di due insegnanti ha portato negli anni alla produzione di vari materiali pubblicati online nei percorsi ISI (*Italiano per Studenti Internazionali*) di livello B1 e B2. Si tratta di percorsi multimediali *content-based* in cui i LO proposti dai tirocinanti si caratterizzano per la scelta di temi di sicuro interesse per gli studenti internazionali. Dalla prospettiva della formazione glottodidattica dei tirocinanti, però, il laborioso percorso produttivo ha fatto regolarmente emergere alcuni limiti oggettivi rispetto all'obiettivo di sviluppare una maggiore consapevolezza circa l'uso glottodidattico delle TIC. Per la messa a punto di un LO, infatti, sono necessari molti passaggi e la stratificazione dei compiti richiesti dalla produzione delle pagine di attività multimediali

assorbe tutto l'impegno dei tirocinanti a scapito di alcuni aspetti cruciali: l'attenzione da prestare all'unità di lavoro nel suo insieme e ai collegamenti interni al percorso che rendono conto di tale unitarietà; la dimensione interattiva apprendente-materiali didattici e i margini di personalizzazione del compito che questi dovrebbero presentare per non risultare meccanici e puramente esercitativi; la dimensione di co-costruzione e negoziazione delle conoscenze nell'apprendimento linguistico.

Le domande che hanno portato a ideare il percorso di formazione sulla didattica con i WQ sono le seguenti: come definire un uso significativo delle TIC che favorisca la produzione di una proposta caratterizzata da una metodologia didattica attiva, dall'attenzione alla selezione degli input e da una dimensione socio-interazionale ricca? Come evitare che i tirocinanti vengano assorbiti dalle tecnicità che l'uso di nuove TIC spesso implica?

3. Ricerche in rete e WebQuest

Da quanto detto, emerge evidente la bontà di un maggior collegamento tra i diversi ambienti di uso linguistico perseguendo pratiche formative centrate sugli apprendenti. Questa prospettiva è ben riassunta da Galliani (2004), secondo il quale

il grande obiettivo della personalizzazione dell'apprendimento può essere perseguito nella sinergia di due modalità formative: attraverso l'*informazione in rete*, accoppiando metodologie di ricerca consapevole in Internet che non escludano l'*incidental learning*, e attraverso la *comunicazione in rete*, costruendo e condividendo conoscenze (artefatti simbolici e tecnologici) nelle comunità di discorsi e di pratiche (Galliani 2004: 13-14).

Nella stessa ottica, Calvani e Menichetti evidenziano come l'apprendimento con le TIC possa essere utilmente ridefinito considerando «le potenziali implicazioni di natura metodologica [...] a seguito dello straordinario sviluppo della rete come luogo di costruzione della conoscenza» (Calvani, Menichetti 2014: 88).² La rete si prefigura dunque come un ambiente di ricerca, di interrogazione e di co-costruzione di saperi in tipologie di indagine più o meno impegnative sul piano cognitivo.

² Gli studiosi propongono un approccio OEPPath – *Open Educational Path* il cui nome richiama esplicitamente i modelli di *Open Educational Practices* (OEP, cfr. Bali *et al.* 2020).

3.1. Che cos'è un WebQuest

Operativamente, ci sono vari modi in cui delle attività in Internet possono essere integrate nel quadro complessivo di un corso di L2. Parliamo di un WebQuest quando l'insegnante lancia una ricerca in rete mirata a risolvere un problema o impostare un'indagine esplorativa fornendo un percorso (semi)strutturato, indicando delle risorse pertinenti e chiedendo la realizzazione di un prodotto che sia l'esito del processo di ricerca. Il termine *WebQuest* e il relativo modello di ambiente d'apprendimento sono riconducibili a Bernie Dodge (1995). La definizione considerata più esaustiva è quella del co-creatore Tom March secondo il quale

a WebQuest is a scaffolded learning structure that uses links to essential resources on the World Wide Web and an authentic task to motivate students' investigation of a central, open-ended question, development of individual expertise and participation in a final group process that attempts to transform newly acquired information into a more sophisticated understanding. The best WebQuests do this in a way that inspires students to see richer thematic relationships, facilitate a contribution to the real world of learning and reflect on their own metacognitive processes (March 2003: 43).

In questa descrizione, possiamo notare termini e definizioni che rimandano a questioni centrali nella ricerca della linguistica applicata quali i rimandi alle strutture di sostegno dell'apprendimento, ai task e alla loro autenticità³, al rapporto tra apprendimento individuale e partecipazione al processo di elaborazione di gruppo, all'importanza della capacità riflessiva sul proprio apprendimento. In un WQ, infatti, l'insegnante concepisce delle azioni di *scaffolding*, cioè le strutture di sostegno temporanee che possono migliorare il processo di apprendimento degli studenti, e suggerisce dei modelli operativi a cui fare riferimento in altre occasioni di ricerca. Progetta dunque un perimetro operativo a cui gli studenti fanno riferimento, ma a partire dal quale ampliano la propria ricerca. Sceglie un tema generale e dei contenuti di interesse o di rilievo nella vita degli apprendenti e così facendo definisce un ambiente operativo in cui gli apprendenti possono indagare, condividere e trasformare le conoscenze acquisite tra pari. Perché ciò accada, è cruciale che i task siano percepiti come autentici dagli apprendenti.

Questi tratti caratterizzano anche il processo d'acquisizione linguistica e la dimensione cooperativa di gruppo favorendo le occasioni di negoziazione, confronto e condivisione tra pari. Si tratta di un sistema che, attraverso l'uso estensivo di Internet e di altre eventuali risorse, punta al potenziamento delle

³ A partire dalla definizione di Prabhu (1987), sono state proposte diverse formulazioni del concetto di task ed è stato variamente interpretato il carattere di autenticità dei task. Per una discussione in prospettiva storica del *Task-based Language Teaching* (TBLT), si vedano Skehan (2003) e Rodgers (2011: 352-355).

strategie di *problem solving* e all'acquisizione in autonomia di conoscenze e competenze sviluppate con la rete di sostegno del lavoro cooperativo. Una tale visione olistica coinvolge anche la dimensione affettiva e relazionale dell'apprendente. Ha dunque il grande pregio di combinare attività di lavoro linguistico transazionale, in cui l'uso linguistico è funzionale all'espressione di contenuti culturali, ad attività di lavoro linguistico relazionale, in cui l'uso è finalizzato principalmente all'espressione delle relazioni sociali e delle prospettive (psicologiche, affettive ecc.) individuali (Brown, Yule 1983a, 1983b). Queste possono realizzarsi sia nelle interazioni online sia in presenza, sia nel piccolo gruppo di lavoro, sia nell'interazione con il più ampio gruppo classe⁴.

I principali elementi strutturali che compongono un WQ sono:

- l'introduzione, che prefigura la proposta di percorso formativo e motiva gli studenti;
- i task, cioè le attività da svolgere in cui sono indicati i prodotti e le performance attesi⁵;
- il processo, che dettaglia i passaggi da seguire per portare a termine i task previsti;
- le risorse necessarie, cioè i link alle fonti di informazione⁶ che forniscono una (prima) documentazione per realizzare i task;
- la valutazione, che esplicita i criteri di misurazione e i relativi giudizi sui prodotti e/o le performance previsti;
- la conclusione, che richiama in sintesi il percorso realizzato e i relativi apprendimenti.

3.2. I contributi sui WebQuest in rassegna

Un breve excursus sulla letteratura relativa ai WQ in ambito glotto-didattico evidenzia un'ampiezza degli usi che corrisponde anche al variare della loro interpretazione nelle discussioni teoriche e nella pratica delle esperienze applicative (Alias *et al.* 2013; Ibáñez Martínez, Currás Móstoles 2020). Alcuni contributi ne enfatizzano la natura di strumento o di strategia didattica (Corujo-Vélez 2019; Aydin 2015; Federle, Stefani 2006), lo considerano nell'ottica della didattica per progetti (Akhand 2015) o nella sua dimensione di approccio (Chen 2019; Sadaghian, Marandi 2016), meto-

⁴ Per rassegne esemplificative di possibili applicazioni nei diversi ordini scolastici e in combinazione con temi interdisciplinari o attività CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), si vedano Marani (2004); Federle, Stefani (2006); Mezzadri (2006).

⁵ In proposito, si veda la *taskonomy* (tassonomia di task) proposta da Dodge in <http://webquest.org/sdsu/taskonomy.html> (ultima consultazione: 31.01.2021).

⁶ Secondo Dodge (2001), cinque regole sintetizzano i passaggi fondamentali per creare un WQ ottimale: 1. trovare ottimi siti; 2. coordinare apprendenti e risorse; 3. sfidare gli apprendenti a pensare; 4. sfruttare le caratteristiche del mezzo; 5. dare sostegno a grandi aspettative.

dologia (Colazzo 2007; Bearzi, Colazzo 2017) o ambiente digitale (Marani 2004). Gli studi generalmente concordano sulle potenzialità didattiche che possono favorire l'acquisizione di una L2 (Koenraad 2010) ed evidenziano come un WQ possa avere caratteristiche strutturali tali da poter essere:

1. funzionale al potenziamento integrato delle competenze linguistiche e tecnologiche sia nel caso degli apprendenti sia degli insegnanti (Zlatkovska 2010; Gilyazeva *et al.* 2019);
2. ideato e realizzato con riferimento a quadri teorici e modelli di insegnamento di tipo diverso (come nel Task-based Language Teaching (TBLT) o in modalità CLIL; Stoks 2002, 2010a, 2010b; Baelo 2010; Altstaedter, Jones 2009);
3. in linea con i principi dell'insegnamento di microlingue e usi specifici del linguaggio (Da Rold 2010; Synekop 2020);
4. facilmente integrato con altri ambienti digitali, applicazioni o dispositivi (wiki, gruppi di interesse online, spazi social, ambienti di condivisione materiali multimediali ecc.; un esempio in tal senso è il modello di New WebQuest proposto da Bearzi, Colazzo 2017) e sufficientemente *plastico* da promettere di continuare a esserlo in futuro⁷.

Quest'ultimo aspetto fa intuire anche la variabilità degli esiti applicativi e rende conto della necessità di verificare i presupposti e le coordinate delle realizzazioni proposte. Tra gli aspetti critici evidenziati, infatti, molti studi ricordano che il modello WQ non è in sé garanzia di un'offerta formativa capace di attivare abilità cognitive superiori. È dunque necessaria una realizzazione attenta alla dimensione del pensiero critico e un'enfasi sulla consapevolezza rielaborativa richiesta agli studenti.

Di particolare interesse per il nostro discorso sono i contributi che, da prospettive diverse, hanno approfondito l'uso dei WQ nella formazione degli insegnanti. Nell'insieme, gli autori concordano nell'evidenziare che le caratteristiche di ambiente a impegno tecnologico variabile permettono una proficua riflessione sull'uso delle TIC nella glottodidattica (Colazzo 2007; Manning, Carpenter 2008; Zlatkovska 2010; Stoks 2002; Aina, Sofowora 2013; Iskeceli, Öner 2016; Akçay 2017; Melnik *et al.* 2019). Di contro, è utile approfondire alcuni rilievi scaturiti da un'esperienza pluriennale sviluppata all'Università di Locarno con studenti del Department for Teaching and Learning of the University of Applied Sciences and Arts of Southern Switzerland (DFA/SUPSI) e discussa in Stoks 2010a e 2010b. Il modello di WQ praticato in questo caso implicava una combinazione con l'approccio del TBLT e agli studenti era richiesto di prevedere una fase di "focus on form" successiva al task previsto nel WQ. In proposito, Stoks indica tre aspetti

⁷ Abbit e Ophus (2008), ad esempio, ricordano la necessità di riconsiderare il modello WQ in rapporto alle caratteristiche del Web 2.0 e delle relative applicazioni.

problematici: la tendenza degli studenti a focalizzare l'attenzione sugli aspetti tecnici (come la resa in linguaggio HTML) a scapito degli aspetti ideativi di contenuto; la difficoltà di realizzare una sezione valida di "focus on form" con un'impostazione didattica *task-based* (Troncarelli 2018); lo sfavorevole rapporto tra investimento e durata nel tempo del "prodotto WQ" dovuto alla difficoltà di individuare dei buoni siti, da una parte, e alla caducità di siti e indirizzi in Internet, dall'altra. Di questi rilievi si è tenuto conto nella sperimentazione discussa nel § 4.2.

4. La sperimentazione con i WebQuest

4.1. La sperimentazione sull'uso dei WebQuest

Per risolvere le aree grigie emerse nella creazione di LO, sono state definite le attività incentrate sulla realizzazione di WQ qui discusse. Si tratta di attività che mirano a stimolare la riflessione sul *problem-based learning* considerato tanto nella dimensione tecnologica quanto in quella cognitiva e metacognitiva. Ad oggi, l'intervento ha coinvolto 12 tirocinanti e si è sviluppato in tre edizioni, riassumibili in tre diverse fasi dell'azione sperimentale. Nella prima edizione (a.a. 2017/2018), il focus della proposta operativa ha riguardato la definizione del lavoro sul WQ in relazione al tipo di ricerca degli studenti e alle occasioni di produzione e interazione orale e scritta. L'attività è stata svolta con studenti di livello B2 e, nello sviluppo del WQ, è emersa l'importanza di concettualizzare le caratteristiche distintive delle risorse da proporre agli studenti. Nell'a.a. 2018/2019, il lavoro sul WQ è stato rivolto ad apprendenti A2. In ripetute fasi di lavoro è stato richiesto ai tirocinanti di incentivare la dimensione collaborativa e comunicativa all'interno del gruppo di lavoro per creare le immagini illustrative e migliorare la selezione delle risorse, ambito in cui si sono confermate le criticità già emerse. Nella terza edizione (a.a. 2019/2020), il livello previsto è stato il B1 e si è deciso di operare sul doppio fronte della creazione del WQ e della sua presentazione al gruppo classe per rendere più stringente la collaborazione tra tirocinanti e avere un'occasione operativa importante per riflettere sul tipo di didattica attiva proposto.

La definizione del lavoro di produzione di un WQ risponde infatti a una duplice prospettiva: da una parte, permette ai tirocinanti di ragionare in un'ottica applicativa sull'utilizzo delle TIC nella didattica e sui criteri di selezione dei materiali in rete da proporre agli studenti; dall'altra, aiuta questi aspiranti insegnanti di lingua a guadagnare una prospettiva didattica incentrata sugli studenti e una visione più negoziale delle proposte didattiche da presentare in classe. Si tratta dunque di obiettivi che interessano, per un verso, l'esercizio di quella capacità di analisi e selezione degli input che può permettere di arricchire l'offerta in senso sociolinguistico, per l'altro, la

capacità di riflessione sul rapporto testi-task che rappresenta una dimensione cruciale nell'insegnamento della lingua, specie in un contesto di immersione nel panorama linguistico della società in cui tale lingua è parlata.

Il progetto qui discusso, sviluppato nell'a.a. 2019/2020, è stato proposto in classe come progetto di gruppo facoltativo da realizzare per il test orale finale, esame in cui ogni studente deve parlare circa 10 minuti in un'esposizione pianificata con presentazione multimediale completa di fonti consigliate, sitografia e bibliografia di documentazione. Il tema proposto dai tirocinanti riguarda i modi di dire in quattro aree: cibo, colori, giochi e sport o numeri. Nonostante fosse una scelta facoltativa, due gruppi hanno raccolto l'invito e hanno partecipato al progetto.

Nello specifico, il lavoro proposto dai tirocinanti richiedeva di:

1. creare un gruppo e scegliere uno dei temi indicati;
2. procedere a una prima fase di documentazione in rete selezionando e approfondendo alcuni modi di dire in italiano (origine, datazione, significati letterali e traslati dei componenti del modo di dire);
3. ricercare nel web alcuni esempi d'uso (in un titolo, in un articolo, in un video ecc.) da analizzare e illustrare in rapporto al contesto comunicativo;
4. intraprendere una seconda fase di documentazione su espressioni dal significato simile nelle altre lingue conosciute dal gruppo;
5. ideare delle frasi esemplificative da presentare ai colleghi del corso per verificare la comprensione e l'efficacia comunicativa dell'esposizione;
6. organizzare il lavoro svolto in una presentazione multimediale di gruppo ben strutturata e corredata da immagini e/o audio/videoclip illustrativi;
7. prepararsi individualmente e in gruppo all'esposizione orale facendo riferimento ai parametri di valutazione forniti;
8. presentare l'esposizione;
9. rispondere alle domande del pubblico e
10. riflettere individualmente sull'efficacia dell'esposizione realizzata.

Come si evince dalla sintesi precedente, il WQ proposto dai tirocinanti è un buon esempio applicativo sia in termini di ideazione del tema sia nella messa in pratica del modello. Rispetta infatti i parametri dati: è un lavoro in piccolo gruppo, di durata media, con tipi di task combinati e uso di abilità integrate, con sviluppo in ambienti digitali diversi⁸ e ricadute significative sul piano del profilo educativo degli apprendenti, con produzione di prodotti multimediali definiti in autonomia dagli studenti e momenti di valutazione

⁸ Gli studenti hanno lavorato con strumenti di CMC, strumenti di scrittura collaborativa, applicazioni del Web 2.0.

formativa e sommativa (Synekop 2020). Di contro, gli aspetti che hanno richiesto maggiori interventi di messa a punto e revisioni hanno riguardato la selezione delle risorse digitali di prima esplorazione del web e la dimensione interattiva tra il gruppo di lavoro dei tirocinanti e il gruppo classe (fornire un modello di task di *esecuzione* delle conoscenze acquisite) che dovrebbe esemplificare il genere discorsivo richiesto da alcuni task del WQ. Nei prossimi paragrafi, questi due punti saranno considerati in maggiore dettaglio.

4.2. Questioni di input e competenze obiettivo

Saper analizzare e scegliere input interessanti e comprensibili per il livello di competenza linguistica degli apprendenti rientra senza dubbio nelle competenze professionali di chi insegna e saper definire la cornice e le risorse di una ricerca consapevole in rete presuppone di saperne sfruttare la complessità per aiutare gli apprendenti a costruire dei percorsi strutturati tra le molte risorse digitali presenti. Aiutare gli studenti a lavorare linguisticamente in Internet, poi, può risultare particolarmente efficace per svariate ragioni: per la rilevanza che esso riveste nella sfera comunicativa degli italiani, che lo praticano o vi si esprimono in quote importanti e non eludibili (Censis-Ucsi 2017); per i diversi dispositivi mobili disponibili (smartphone, tablet ecc.) che ne garantiscono un uso continuo grazie anche all'accesso ai servizi offerti; infine, perché vi sono migrati i vari sistemi di comunicazione oggi diffusi (ad esempio giornali online, comunicazione di posta elettronica, blog ecc.). Di contro, una definizione unitaria della rete è sfuggente, se non poco utile, e la coesistenza stratificata delle sue evoluzioni nel tempo genera un insieme magmatico con specificità di elementi tecnologici, modalità trasmissive, caratteristiche linguistico-comunicative di volta in volta diverse (Pistolesi 2018).⁹

In uno spazio di comunicazione così complesso, la lingua non è riducibile alle sole variazioni dovute al canale (varietà diamesica) e si articola in usi caratterizzati per lo più da un continuum di varietà diafasiche e diastratiche. In questo senso, dunque, Internet si configura come «un insieme di ambienti diversi, un contenitore di contenitori, cioè di varietà linguistiche diverse, piuttosto che una macrovarietà di lingua» (Patota, Rossi 2018: 10). Anche sul piano macrolinguistico, si incontrano testi di natura molto variabile per funzionalità sociale, ipertestualità, multimodalità e scelte d'uso del codice

⁹ Gli studi hanno cercato di descrivere tale insieme concentrando di volta in volta l'attenzione su parametri relativi agli aspetti tecnologici (la distinzione tra sistemi sincroni e asincroni, tra modalità di trasmissione uni/bidirezionale, tra due o più persone ecc.) e/o sugli aspetti più propriamente linguistici della comunicazione mediata da dispositivi informatici.

verbale o iconico.¹⁰ Per definire un quadro d'insieme che renda conto anche delle scritture più formali e tecniche rappresentandole nella specificità della loro natura digitale, Palermo (2018) suggerisce di trasferire sui testi la già menzionata distinzione tra utenti nativi e immigrati digitali (Prensky, 2001) così da classificarli in base al loro

gradiente di digitalità: scarso o nullo nei testi cartacei nati prima della rivoluzione informatica e importati in archivi digitali (per esempio, l'archivio storico di un quotidiano o di una biblioteca), intermedio in quelli scritti con l'ausilio del supporto digitale ma concettualmente non dissimili dal testo tipografico (un articolo per una rivista scientifica, una tesi di laurea), alto in testi concepiti per la rete e inconcepibili al di fuori di essa (una conversazione in chat, un blog, i post sui social network). In queste scritture, che definiamo 'native digitali', caratteristiche del cosiddetto web 2.0, si concentrano le maggiori innovazioni della testualità digitale (Palermo 2018: 52).

Oltre alla eterogeneità o complessità della dimensione linguistica e testuale dell'italiano in rete, un altro aspetto con cui i tirocinanti possono confrontarsi nel costruire un WQ è costituito dall'intreccio e dal costante dialogo che attraversa le lingue, i linguaggi e le modalità comunicative presenti in rete. Notoriamente, di tale complessità il World Wide Web è un'emblematica manifestazione. Il Web permette infatti di accedere a un insieme di ambienti digitali in cui la lingua è fortemente caratterizzata da un'intrinseca multimodalità giacché le applicazioni e gli strumenti «from text messaging and Twitter to Flickr and Facebook allow and encourage users to integrate text with images, audio, and video. Multimodal content has become widely accepted [...] in digital communication» così come dalle pratiche di multilinguismo e di translanguaging¹¹ allorché «online environments are seeing an ever-increasing mix of languages» (Godwin-Jones 2018: 8-9).

Nelle precedenti edizioni del DULCIS, era emerso che le maggiori difficoltà risiedevano nel saper valutare il grado di complessità dei testi, nel classificarli in riferimento al genere, alla funzione comunicativa prevalente, alla funzionalità per il task proposto ecc. Nell'edizione qui discussa, i tirocinanti dovevano tenere presenti sia il livello di competenza linguistica degli studenti (B1) sia le finalità del progetto WQ (promuovere lo sviluppo delle competenze accademiche relative al parlato funzionale pianificato finalizzato alla valutazione orale). Il primo aspetto ha ad esempio imposto di escludere il collegamento a una voce dell'enciclopedia Treccani online perché troppo complessa. Il secondo aspetto ha sconsigliato di inserire i link alle

¹⁰ Molti studi si sono soffermati sui caratteri di brevità, dialogicità e frammentarietà tipici dei testi informali e ne hanno evidenziato i tratti di affinità con usi e modalità ricorrenti nel parlato spontaneo in interazione.

¹¹ Sulla formazione degli insegnanti all'educazione multilingue cfr. García e Kley (2019).

videolezioni sui modi di dire dei vari insegnanti YouTube per evitare che la preparazione della presentazione finale si riducesse a una semplice riproduzione di spiegazioni preconfezionate e per far sì che richiedesse la rielaborazione critica di fonti diverse, seppure meno articolate sul piano multimediale. Circa la qualità digitale dei testi da proporre tra le prime risorse di documentazione, visto il prodotto finale richiesto agli studenti, si sono considerati soprattutto quelli con un gradiente di digitalità intermedia, che hanno anche il pregio di una buona stabilità nel tempo e presentano generalmente caratteristiche linguistiche e testuali utili allo sviluppo delle competenze di livello accademico, senza escludere esempi di post e blog d'autore.

In proposito, è utile richiamare l'attenzione sul concetto di *mediazione* descritto nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue - Volume complementare* (QCER-VC 2020). Il termine rimanda a una concettualizzazione ampia in cui sono compresi i processi che rendono possibile la cooperazione e la condivisione di contenuti connotati in senso socioculturale. Tale capacità riguarda, a maggior ragione, i processi in cui si realizza una mediazione crosslinguistica e crossmediale. Nel QCER-VC, il concetto di mediazione abbraccia più dimensioni allorché è specificato che «la lingua A e la lingua B possono essere lingue differenti, varietà della stessa lingua, registri della stessa varietà, modalità della stessa lingua o varietà, o una combinazione di tutte queste opzioni» (QCER-VC 2020: 111-112). In questo senso, due compiti previsti nel WQ (ricercare in rete esempi d'uso dei modi di dire scelti e presentare dei modi di dire simili nelle lingue conosciute nel gruppo) implicano attività mirate di rielaborazione intralinguistica (ad esempio trasformare in forma orale i contenuti di un testo scritto), interlinguistica e, quando comprendono testi iconici o multimediali, intersemiotica.

Un ultimo aspetto su cui prestare attenzione è stata la necessità di proporre quattro pacchetti bilanciati di risorse tematiche tra loro rapportabili per ampiezza, profondità e tipo dei contenuti. Solo in questo modo, infatti, ogni gruppo avrebbe potuto affrontare il proprio percorso con un corredo di strumenti simile. Nella prima versione presentata dai tirocinanti, sono stati proposti cinque link a risorse generali e due o tre link tematici a pagine di istruzione e spiegazione online. Nella versione definitiva, per ogni area tematica, le risorse sono state definite in base alle loro caratteristiche ed erano presenti quattro link: uno a un dizionario dei modi di dire (per esemplificare la ricerca per parola chiave), uno a una lista con le principali espressioni e le relative definizioni brevi, uno a una lista ragionata con modelli di descrizione più articolata e uno a un testo con un alto gradiente di digitalità in cui sono proposti elementi di riflessione sul tema dei modi di dire nella particolare area semantica esplorata. A questi quattro

pacchetti di risorse seguiva una lista di cinque risorse comuni (articoli di approfondimento del tema generale dei modi di dire ecc.).

Per definire la versione finale del WQ, quindi, oltre a lavorare su una più fine selezione e organizzazione criteriiale degli input linguistici e testuali, i tirocinanti hanno dovuto riflettere sulla qualità dei materiali di prima documentazione proposti e sulla loro funzionalità nell'incentivare una ricerca critica e rielaborativa rispetto a occasioni di fruizione più passive sul modello delle risorse "istruttive" a distanza.

4.3 Questioni di rappresentazione e realizzazione

Il secondo punto che è utile approfondire riguarda la rappresentazione che i tirocinanti proiettano dell'insegnamento linguistico e della sua realizzazione. Ogni azione nell'educazione linguistica si fonda su una concezione dell'apprendimento linguistico che plasma, più o meno consapevolmente, l'agire dell'insegnante. Nella formazione all'uso didattico delle TIC, è particolarmente importante che i tirocinanti si interrogino sulle pratiche operative messe in atto nei loro interventi¹² perché farle emergere dall'ambito delle pratiche presupposte significa poterne interrogare l'appropriatezza o valorizzare la rilevanza per consolidarle.

Su questo fronte, le difficoltà incontrate dai tirocinanti sono spesso riconducibili al loro posizionamento prospettico rispetto al ruolo che un insegnante svolge o dovrebbe svolgere in un evento didattico. Come indicato da una partecipante, nelle attività iniziali di osservazione in aula risulta difficile «passare dall'altra parte della cattedra» (Tirocinante 1-2019), cioè guadagnare la prospettiva dell'insegnante staccandosi dalla dimensione esperienziale da studente. In proposito, le schede di osservazione compilate indicano difficoltà di identificazione di aspetti sostanziali sia rispetto a una visione complessiva di ciò che accade a lezione sia riguardo alle diverse componenti che un insegnante deve monitorare in tempo reale per rendere efficace l'intervento didattico e massimizzare le opportunità di partecipazione degli studenti.

Nelle attività di partecipazione guidata e di tipo ideativo, le difficoltà osservate risiedono nel riuscire a mantenere la duplice prospettiva che consente a un insegnante di garantire uno svolgimento logico e sequenziale delle attività di apprendimento in corso e di vederle dalla prospettiva degli studenti così da garantire loro gli spazi di interazione, confronto e co-costruzione della lezione nel suo farsi. Comprensibilmente, in tali occasioni, i tirocinanti sono molto concentrati sulla performance richiesta e in ansia per

¹² Nel DULCIS e nel PEFIL, in linea con l'enfasi posta sulle capacità di autovalutazione degli insegnanti, sono previste diverse attività sulla riflessività professionale nell'insegnamento.

il compito di *fare gli insegnanti* con dei coetanei, ma è interessante osservare come ciò li porti spesso a perdere la capacità di decentramento sui propri interlocutori e ispiri loro modalità didattiche frontali e trasmissive.

Nel frangente della creazione di un WQ, era dunque evidente l'importanza di una presentazione del progetto agli studenti per consentire ai tirocinanti di comprendere meglio il processo di lavoro richiesto e le sue componenti. Nell'edizione del DULCIS in discussione, è stata richiesta per la prima volta una presentazione multimediale più elaborata con lo scopo di lanciare adeguatamente il progetto; esemplificare il lavoro previsto e dare ai tirocinanti l'opportunità di riflettere sull'importanza della dimensione dialogica nella classe di lingua. La richiesta ha garantito agli aspiranti insegnanti un'occasione preziosa per esercitare la riflessività che dovrebbe accompagnare l'azione di chi insegna. La preparazione della presentazione multimediale ha poi permesso di "costruire" il momento del dialogo con la classe mentre la discussione durante la revisione dei suoi diversi passaggi ha facilitato il confronto sugli aspetti che consentono di andare oltre la semplice lezione frontale.

Per cogliere i passaggi di questa fase di tutoring, è utile dettagliare l'evolversi della presentazione dalla prima all'ultima versione sia in termini quantitativi che qualitativi. In questa fase, infatti, il lavoro di supervisione, oltre a garantire una migliore presentazione del progetto agli studenti, aiuta i tirocinanti a *notare* alcuni aspetti focali dell'azione didattica e permette loro di prefigurare la natura dell'intervento da tenere in classe.

La proposta di presentazione multimediale del WQ, intitolata *A tutta birra!*, discute alcune espressioni idiomatiche relative alle bevande per esemplificare un possibile percorso sui relativi modi di dire. L'idea è efficace e accattivante giacché, tra i momenti topici della socialità studentesca, l'aperitivo sotto i portici è sicuramente uno dei più apprezzati. L'impostazione della prima versione, però, evidenzia la difficoltà di decentrarsi dall'idea dell'insegnante-regista dell'evento lezione che somministra consegne ed "eroga" compiti allorché consiste in un'esposizione in cui la lingua è nel registro formale di un discorso scritto e in cui sono ordinatamente impartite conoscenze, istruzioni e descrizione dei compiti da svolgere nel WQ in un unico flusso comunicativo unidirezionale.

Analizzando le diverse versioni, si nota che, quantitativamente, la ridefinizione della presentazione è esemplificata dal passaggio dalla sequenza di 13 slide inizialmente proposta alle 23 slide della versione usata in classe. Qualitativamente, i cambiamenti apportati riguardano la diluizione di alcuni passaggi fondamentali della presentazione del WQ quali:

- la semplificazione linguistica (qualità parlata del discorso, riduzione di frasi complesse, passaggi di mediazione dei testi scritti citati, ridondanza e maggiori rimandi al quadro complessivo del percorso di progetto proposto ecc.);

- la dimensione interattiva e co-costruita della didattica (“spezzettamento” dei contenuti inframmezzati da domande-sfida, indizi sotto forma di suggerimenti iconici o verbali, inviti a osservare esempi di uso linguistico, richieste di opinione su tali esempi, problemi linguistici da risolvere, realizzazioni-modello);
- l’equilibrio tra il compito di fornire un modello esemplificativo del prodotto “presentazione multimediale” richiesto alla fine del WQ e il compito dell’insegnante di motivare e mediare la comprensione e l’accesso ai task da svolgere invitando a porre domande e a intervenire.

Una possibile esemplificazione riguarda la presentazione dell’espressione *a tutta birra*, contenuta nel titolo del progetto: in un’unica densa diapositiva di scarsa leggibilità ne sono inizialmente proposte tre definizioni da fonti diverse. Circa il compito di individuare in rete degli esempi d’uso significativo dei modi di dire discussi, per l’espressione *a tutta birra*, sono presentati il manifesto di un film, la pubblicità di un festival della birra e quella di una gara di corsa agonistica. La domanda di osservazione proposta tradisce, nella sua formulazione, una certa enfasi sulla dimensione istruttivo-prescrittiva, se non proprio valutativa: «Secondo voi, in quale di questi esempi l’espressione “a tutta birra” viene usata correttamente?». Una notevole densità informativa caratterizza anche le due slide successive che presentano in altre lingue altre quattro espressioni idiomatiche e i modi di dire con un significato simile a quelli in italiano. L’impostazione che emerge dalla presentazione è dunque quella della lezione frontale in cui i ruoli sono polarizzati e alla classe è chiesto solo di ascoltare per comprendere le istruzioni sui compiti e gli esempi che dovrà poi saper eseguire.

Nella versione finale, è richiesto di individuare il significato delle parole chiave nei modi di dire proposti con un primo abbinamento parola-immagine. Ciò permette di tenere conto del fatto che, vista l’origine storica di molte espressioni idiomatiche, spesso la parola chiave non è di uso frequente nella lingua quotidiana (come nel caso di *staffa* nell’espressione *bere il bicchiere della staffa*). In seguito, un’attività di abbinamento metalinguistico invita ad associare ogni espressione alla relativa definizione. Successivamente, la sfida interlinguistica richiede un collegamento tra le quattro espressioni italiane discusse e quattro modi di dire idiomatici in altre lingue. In questa attività, gli studenti possono mettere in gioco le competenze in lingua madre o in altre lingue seconde o comunque attivare quelle competenze linguistiche trasversali che permettono di individuare tratti di somiglianza linguistica ed esprimere ipotesi ragionate lavorando sul lessico potenziale.

Di conseguenza, nel confronto che ha interessato la revisione concordata della presentazione multimediale, i tirocinanti hanno potuto ragionare sulle modalità per coinvolgere gli studenti nel progetto che questi avrebbero

dovuto svolgere in autonomia; hanno potuto prestare attenzione alla necessità di lasciare agli studenti il tempo e gli spazi per partecipare a tale condivisione e hanno avuto la possibilità di riflettere sull'importanza di saper seguire lo sviluppo della discussione con la classe derogando dal piano del discorso predefinito. Il valore formativo che consegue da questo passaggio riflessivo è evidente nelle parole di una tirocinante:

abbiamo visto come la buona presentazione dei materiali didattici e del compito da svolgere sia fondamentale sia per stimolare l'interesse degli studenti sia per fornire tutti gli strumenti e metterli nelle condizioni di lavorare in maniera adeguata sul materiale. Rispetto a ciò ad esempio, il lavoro sulla Web Quest e in particolare sulla sua presentazione è stato fondamentale [...], abbiamo dovuto lavorare sul materiale pensandolo in modo che potesse essere funzionale agli obiettivi [...] quindi la costruzione di un materiale quanto più possibile interattivo e di gruppo (Tirocinante 4-2020).

Valore formativo che emerge anche rispetto all'uso didattico delle TIC.

Uno dei progetti che ci ha viste più impegnate è stato la realizzazione di un WebQuest rivolto a un livello B2 riguardante la musica d'autore italiana. Non avendo mai elaborato prima di quel momento un'attività del genere, abbiamo dovuto capire cosa fosse un WebQuest, a cosa servisse e come doveva essere organizzato [...] la produzione effettiva dell'attività è stata tra le più complesse, sia per la definizione degli obiettivi, sia per i numerosi materiali da fornire e organizzare in maniera appropriata. Il feedback degli studenti è stato molto gratificante, dato che sono riusciti a organizzarsi in maniera indipendente e a cogliere in pieno il senso dell'attività, creando dei prodotti originali, per nulla superficiali e molto ben fatti. La messa a punto di questi materiali autentici¹³ ci ha permesso di sperimentare l'uso delle TIC in maniera concreta, facendoci rendere conto del fatto che se le ricerche in rete sono ben indirizzate, possono essere una grandissima risorsa sia per gli studenti che per gli insegnanti (Tirocinante 2-2018).

I tirocinanti testimoniano, infine, che la preparazione in gruppo di un WQ ben si presta a un'organizzazione del lavoro in rete e sulla rete, come indica quest'ultima testimonianza.

Sulla preparazione dei materiali, invece, abbiamo lavorato molto bene insieme, incontrandoci prima di persona e poi svolgendo il lavoro individualmente utilizzando fogli di google per lavorare a distanza ma comunque insieme, potendo vedere il lavoro sempre nel suo insieme in ogni

¹³ Di contro, è utile ricordare anche che, come nota Rodgers (2011: 364), il concetto di autenticità dei materiali linguistici è al centro di un'irrisolta questione metodologica. Si tratta della presupposta coincidenza tra la qualità dell'input linguistico che permette di attivare il processo di apprendimento e la lingua target che costituisce l'oggetto di tale apprendimento.

momento (attraverso google doc e google presentazioni), e comunicando via WhatsApp (Tirocinante 1-2018).

5. Conclusioni

Nella formazione all'uso didattico delle TIC di aspiranti insegnanti a studenti universitari internazionali, è importante sviluppare non solo le competenze digitali quanto piuttosto la consapevolezza dei punti di forza che un loro uso didattico mirato può favorire. Nelle diverse edizioni del tirocinio curriculare DULCIS, un elemento critico della formazione proposta ha riguardato appunto la difficoltà dei partecipanti nel cogliere la complessità del compito didattico allorché sfuggiva il quadro delle variabili interazionali in gioco e si tendeva ad adottare modelli tradizionali di didattica trasmissiva contrari a quella visione azionale centrata sugli apprendenti che caratterizza la glottodidattica più innovativa. Sono aspetti di cui i tirocinanti si trovano ad avere un'immediata (e faticosa) percezione sin dalle prime attività produttive in classe e che sfuggono all'attenzione quando si lavora su materiali multimediali usati in autonomia dagli studenti perché l'attenzione tende a focalizzarsi sugli aspetti tecnologici della progettazione dei materiali a scapito della definizione dell'azione didattica. In tal senso, è stata ideata una proposta sperimentale di produzione di WQ. Gli esiti di tale sperimentazione indicano che è particolarmente efficace richiedere ai tirocinanti di costruire percorsi o progetti didattici multimediali che mantengano una visione olistica degli ambienti e degli usi linguistici quotidiani degli studenti, così che questi possano metterli in gioco nei processi di apprendimento formale e informale e nelle diverse dimensioni d'uso del linguaggio (in funzione transazionale e relazionale, nella dimensione culturale e interculturale).

Abbiamo osservato come questi aspetti, centrali negli approcci umanistico-affettivi, possano essere naturalmente perseguiti chiedendo di ideare progetti sul modello dei WQ che, nelle varie declinazioni a cui abbiamo accennato, favorisce la co-costruzione di conoscenze, il confronto di punti di vista, lo sviluppo del processo di comprensione critica, la condivisione di emozioni e saperi nonché la capacità di adattamento tra interlocutori diversi. Realizzando un WebQuest e presentandolo alla classe, i tirocinanti hanno dunque l'occasione di riflettere su tre aspetti fondamentali del lavoro di insegnamento di una L2: l'importanza di una selezione attenta delle risorse, le ricadute delle modalità di condivisione di una proposta formativa e il ruolo di mediazione che un insegnante opera tra i materiali didattici, il progetto e i

task proposti. In tal senso, nella sua basilare linearità,¹⁴ l'uso di WQ nella formazione all'uso delle TIC per aspiranti insegnanti costituisce un modello sufficientemente flessibile e personalizzabile di attività con cui promuovere dei collegamenti integrativi forti tra ambiti di apprendimento formale e informale; di ricerca intenzionale e di scoperta inattesa; di apprendimento personalizzato e di tipo socioconnettivo. In particolare, riguardo alla formazione all'uso delle TIC nella didattica linguistica le caratteristiche che lo rendono adatto alla formazione glottodidattica in prospettiva operativa sono:

- la necessità di mettere in gioco le competenze digitali possedute (nell'usare spazi di condivisione, motori di ricerca, wiki, nel controllare completezza, affidabilità e usabilità delle informazioni ecc.) e di riconsiderarle nella prospettiva funzionale dell'insegnamento;
- il confronto e l'utilizzo di una pluralità di setting nello sviluppo dei task da proporre nel mare magnum di Internet;
- l'esigenza di creare opportunità di approfondimento tarate sui riceventi e di produrre percorsi di apprendimento situato in cui modificare, condividere e ampliare conoscenze ed esperienze pregresse;
- la possibilità di prefigurare una qualità e una quantità ragionata di informazioni da comprendere, elaborare e condividere nel gruppo di investigazione prima e con il gruppo classe poi;
- l'obiettivo di creare una combinazione efficace di attività che valorizzino sia la gestione autonoma sia quella coordinata considerando gli aspetti di interdipendenza tra i singoli in funzione del progetto collettivo;
- la centralità delle pratiche interattive e produttive nelle attività proposte;
- l'enfasi posta sull'importanza di una costruzione collettiva delle conoscenze;
- l'importanza della capacità espositive e di mediazione tanto della dimensione relazionale che cognitiva.

Nella sperimentazione, è emerso come la semplice produzione del WQ non garantisca ai tirocinanti la possibilità di prefigurare il carattere di partecipazione attiva che la didattica per progetti presuppone e che il lavoro da svolgere in un WQ dovrebbe richiedere sin dalla sua presentazione agli studenti. In questo senso, chiedere ai tirocinanti di realizzare una presentazione multimediale del WQ alla classe li porta a svolgere il duplice ruolo di insegnanti che illustrano e sollecitano la partecipazione a un percorso di ricerca e di modello operativo che esemplifica il prodotto e gli esiti di tale ricerca. Ciò "costringe" i tirocinanti a porsi nella duplice posizione di proponenti e riceventi in una compresenza di prospettive che può sfuggire in altre attività didattiche, quando l'aspirazione a cogliere l'essenza della

¹⁴ Come detto, diverse soluzioni evolutive sono seguite alle iniziali riflessioni di Prabhu (1987) sui task nella didattica e alle prime proposte sui WQ di Dodge (1995) e March (2003).

professione insegnante li porta ad adottare un approccio didattico *teacher-centred*.

Nell'insieme, insegnare e apprendere una lingua con le TIC implica di definire le relazioni dinamiche tra l'oggetto di apprendimento (la lingua), il soggetto apprendente (lo studente), il soggetto che affianca tale processo (l'insegnante) e l'ambiente digitale in cui l'input è esperito. La prospettiva da cui si definisce tale relazione dinamica indica in sé un orientamento su paradigmi dell'apprendimento, modelli di formazione e metodologie glottodidattiche. Nell'eterogeneo contesto della classe di lingua seconda, una simile dimensione sistemica è intrinsecamente complessa e può risultare difficile da cogliere, se non ardua da gestire, per degli studenti di laurea magistrale che si confrontano con l'aspirazione di diventare insegnanti di Italiano L2 in un tirocinio universitario. Nel quadro delle loro attività di osservazione e partecipazione all'insegnamento dell'italiano L2 in contesto universitario, abbiamo cercato di illustrare la logica che ha ispirato un intervento sperimentale di formazione sul campo e proposto alcune riflessioni circa le possibili ricadute dell'uso dei WQ nelle attività di insegnamento linguistico e nello sviluppo di competenze glottodidattiche con le TIC.

Riferimenti bibliografici

- Abbit, Jason – Ophus, John (2008), *What we know about the Impacts of Web-Quests: A review of research*, in «ACE Journal», 16/4, pp. 441-456.
- Alias, Norlidah – Siraj, Saedah – Nazri, Mohd – Rahman, Abdul – Ujang, Alijah – Gelamdin, Rashidah Begum – Said, Aniza Mohd (2013), *Research and Trends in the Studies of Webquest from 2005 to 2012: A Content Analysis of Publications in Selected Journals*, in «Procedia – Social and Behavioral Sciences», 103, pp. 763-772.
- Akhand, Mohd (2015), *Project Based Learning (PBL) and Webquest: New Dimensions in Achieving Learner Autonomy in a Class at tertiary Level*, in «PAAL Journal», 19/2, pp. 55-74.
- Akçay, Ahmet (2017), *The Opinions of the Turkish Teacher Candidates about the Webquest*, in «Universal Journal of Educational Research», 5/11, pp. 1986-1994.
- Aina, Samuel Ayobami – Sofowora, Alaba Olaniyi (2013), *Perceived Benefits and Attitudes of Student Teachers to Web-Quest as a Motivating, Creative and Inquiry-Based Learning Tool in Education*, in «Higher Education Studies», 3/5, pp. 29-35.

- Altstaedter, Laura Levi – Jones, Brett (2009), *Motivating Students' Foreign Language and Culture Acquisition Through Web-Based Inquiry*, in «Foreign Language Annals», 42/4, pp. 640-657.
- Aydin, Selami (2015), *WebQuests as language-learning tools*, in «Computer Assisted Language Learning», 29/4, pp. 765-778.
- Baelo, Sonia (2010), *Blended Learning and the European Higher Education Area: The Use of WebQuests*, in «Porta Linguarum», 13, pp. 43-53.
- Bali, M Maha – Cronin, Catherine – Jhangiani, S. Rajiv (2020), *Framing Open Educational Practices from a Social Justice Perspective*, in «Journal of Interactive Media in Education», 1, pp. 1-12.
- Bearzi, Francesco – Colazzo, Salvatore (2017), *New WebQuest: Apprendimento cooperativo, comunità creative di ricerca e complex learning nella scuola di oggi*, Milano, FrancoAngeli.
- Brown, Gillian – Yule, George (1983a), *Discourse analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Brown, Gillian – Yule, George (1983b), *Teaching the spoken language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Calvani, Antonio – Menichetti, Laura (2014), *Gli Open Educational Path: per una accezione epistemologica di "apertura"*, in «Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete», 14/1, pp. 86-98.
- CE (2000): Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf (ultima consultazione: 30.10.2020).
- CEFR-CV (2020): Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages. Companion Volume*, <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (ultima consultazione: 10.1.2021).
- Cella, Roberta – Viale, Matteo (2020), *La didattica dell'italiano ai tempi del distanziamento sociale*, in «Italiano a scuola», 2, pp. I-VI.
- Censis-Ucsi (2017), *Quattordicesimo Rapporto sulla comunicazione. I media e il nuovo immaginario collettivo*, Milano, FrancoAngeli.
- Chapelle, Carol (2010), *The spread of computer-assisted language learning*, in «Language Teaching», 43/1, pp. 66-74.
- Chen, Julian ChengChiang (2019), *Designing Online Project-based Learning Instruction for EFL Learners: A WebQuest Approach*, in «MEXTESOL Journal», 43/2, pp. 1-7.

- Colazzo, Salvatore (2007), *Formare al pensiero abduttivo con Webquest*, in Gaetano Domenici (a cura di), *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti*, Roma, Monolite, 2007, pp. 19-38.
- Corujo-Vélez, María-Carmen – Gómez-del-Castillo, María-Teresa – Merla-González, Alma-Elizabeth (2020), *Constructivist and collaborative methodology mediated by ict in Higher education. Constructivismo y metodología colaborativa mediada por TIC en educación superior usando webquest*, in «Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación», 57, pp. 7-57.
- CoUE (2018): Consiglio dell'Unione europea, *Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (ultima consultazione: 30.10.2020).
- Da Rold, Marilena (2010), *Uso della Web-quest nell'insegnamento della microlingua del diritto in Spagna*, in Cristina Capuzzo – Elena Maria Duso – Luisa Marigo (a cura di), *Insegnamento dell'italiano L2/LS all'Università: Nuove sfide e opportunità*, Padova, Il poligrafo, pp. 261-280.
- Diadori, Pierangela (a cura di) (2010), *Formazione, qualità, certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa / TQAC in FLT. Training, Quality and Certification in Foreign Language Teaching*, Firenze, Le Monnier.
- DigComp 2.1. Il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini, Con otto livelli di padronanza ed esempi di utilizzo*, Traduzione ufficiale in lingua italiana a cura dell'Agenzia per l'Italia Digitale (AgID), https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/digcomp2-1_ita.pdf (ultima consultazione: 31.01.2021).
- Dodge, Bernie (1995), *WebQuests: A technique for internet-based learning*, in «Distance Educator», 1/2, pp. 10-13.
- Dodge, Bernie (2001), *FOCUS. Five Rules for Writing a Great WebQuests: A technique for internet-based learning*, in «Learning & Leading with Technologies», 28/8, pp. 6-9 e p. 58.
- European Commission (2018), *SELFIE-Self-reflection on Effective Learning by Fostering Innovation through Educational Technology*. https://ec.europa.eu/education/schools-go-digital_en (ultima consultazione: 30.10.2020).
- Fallani, Gerardo (2017), *Il Web come piattaforma. L'e-learning oltre i recinti tecnologici*, in «InSegno», 1-2, pp. 20-26.
- Federle, Giovanni – Stefani, Carla (2006), *Webquest: ricercare a più voci*, in Monica Banzato – Vittorio Midoro (2006), *Lezioni di Tecnologie Didattiche*, Ortona, Menabò edizioni, pp. 173-182.

- Fragai, Eleonora – Fratter, Ivana – Jafrancesco, Elisabetta (2017), *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*, Roma, Aracne.
- Fragai, Eleonora – Fratter, Ivana – Jafrancesco, Elisabetta (2018), *Nuovi profili e nuovi bisogni degli studenti universitari di italiano L2*, in «Italiano a stranieri», 23, pp. 20-24.
- Fratter, Ivana (2017), *Usa delle TIC per studenti universitari*, in Fragai, Fratter, Janfrancesco 2017, pp. 183-275.
- Fratter, Ivana (2019), *Preferenze per i materiali di studio in italiano L2: la carta o il digitale?*, in «Italiano LinguaDue», 1, pp. 89-97.
- Fratter, Ivana – Altinier, Micol (2015), *Gli apprendenti di italiano L2 all'università e le loro abitudini tecnologiche*, in Francesca Helm – Linda Bradley – Marta Guarda – Sylvie Thouësny (a cura di), *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference*, Padova-Dublin, Research-publishing.net, pp. 177-180.
- Galliani, Luciano (a cura di) (2004), *La scuola in rete*, Bari, Laterza.
- García, Ofelia – Kleyn, Tatyana (2019), *Teacher education for multilingual education*, in Carol Chapelle (a cura di.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Hoboken NJ, Wiley, pp. 1-6.
- Gilyazeva, N. Emma – Khakimova, F. Ilnara – Bulanova, N. Leysan – Zakirova, R. Liliya (2019), *WebQuest Technology as a Tool for the Formation of IT-Competence of Future Specialists*, in «Advances in Economics, Business and Management Research», 131, pp. 99-104.
- Godwin-Jones, Robert (2018), *Chasing the butterfly effect: Informal language learning online as a complex system*, in «Language Learning & Technology», 22/2, pp. 8-27.
- Ibáñez Martínez, Raquel – Currás Móstoles, Rosa (2020), *La WebQuest, casi un cuarto de siglo después Su aplicación en la Educación Superior*, in Carmen Sánchez Ovcharov (a cura di), *Nuevas dimensiones de la educación: gamificación, TIC y e-learning*, Madrid, GKA Ediciones, pp. 143-153.
- Iskeceli, Sinem – Öner, Diler (2016), *Use of webquest design for inservice teacher professional development*, in «Education and Information Technologies», 21/2, pp. 319-347.
- Kelly, Michael – Grenfell, Michael (2004), *European Profile for Language Teacher Education. A frame of reference*, Southampton, University of Southampton.
- Koenraad, Ton (2010), *LanguageQuests in Language Education: Introduction*, in «CORELL: Computer Resources for Language Learning», 3, pp. 1-13.

- Manning, B. Jackie – Carpenter Laura Bowden (2008), *Assistive technology WebQuest: improving learning for preservice teachers*, in «TechTrends 52/6», pp. 47-52.
- Marani, Mario (2004), *Gli ambienti di apprendimento WebQuest*, in Luciano Galliani (a cura di) (2004), *La scuola in rete*, Bari, Laterza, pp. 136–153.
- March, Tom (2003), *The learning power of WebQuests*, in «Educational Leadership», 61/4, pp. 42-47.
- Melnik, Olga G. Sidelnik, Ellina A. Lutsenko, Nataly S. (2019), *Webquest in Teaching Students*, in *Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, in «EpSBS», pp. 618-629.
- Mezzadri, Marco (2006), *Una proposta di utilizzo didattico di Internet: la webquest*, in «IN.IT», 18, pp. 2-7.
- Newby, David – Allan, Rebecca – Fenner, Anne-Brit – Jones, Barry – Komorowska, Hanna – Soghikyan, Kristine (2007), *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*, Graz, European Centre for Modern Languages of the Council of Europe.
- Palermo, Massimo (2018), *Organizzare il discorso in rete. Caratteristiche della testualità digitale*, in Patota, Rossi 2018, pp. 49-63.
- Patota, Giuseppe – Rossi, Fabio (a cura di) (2018), *L'italiano e la rete, le reti per l'italiano*, Firenze, Accademia della Crusca – goWare.
- Patota, Giuseppe – Rossi, Fabio (2018), *Premessa. L'italiano irretito o una (nuova) rete di varietà?*, in Patota, Rossi 2018, pp. 7-15.
- Pistolessi, Elena (2018), *Storia, lingua e varietà della Comunicazione Mediata dal Computer*, in Patota, Rossi 2018, pp. 16-34.
- PolSELLI, Paola (2013), *Educazione linguistica: L2*, in Gabriele Iannàccaro (a cura di), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, Società di Linguistica Italiana, Roma, Bulzoni, pp. 243-302.
- Prabhu, N. Singh (1987), *Second language pedagogy: A perspective*, Oxford: Oxford University Press.
- Prensky, Marc (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants*, in «On the Horizon», 9/5, pp. 1-6, <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky - Digital Natives, Digital Immigrants - Part1.pdf> (ultima consultazione: 20.01.2021).
- QCER-VC (2020) = *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999> (ultima consultazione: 10.03.2021).

- Rivoltella, Pier Cesare (2018), *Editorial. The third age of the media*, in «Research on Education and Media», 10/1, pp. 1-2.
- Rodgers, Theodore (2011), *The methodology of foreign language teaching: Methods, approaches, principles*, in Karlfried Knapp – Barbara Seidlhofer (a cura di), *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*, Berlin/New York, De Gruyter Mouton, pp. 341-372.
- Sadaghian, Shirin – Marandi, S. Susan (2016), *Using WebQuests as idea banks for fostering autonomy in online language courses*, in Salomi Papadima-Sophocleous – Linda Bradley – Sylvie Thouësny (a cura di), *CALL communities and culture – short papers from EUROCALL 2016*, Research-publishing.net, pp. 403-407.
- Santalucia, Diego (2015), *Competenza digitale e glottotecnologie per l'insegnante di italiano L2/LS*, in «Italiano LinguaDue», 1, pp. 157-183.
- Skehan, Peter (2003), *Task-based instruction*, in «Language Teaching », 36, pp. 1-14.
- Stoks, Gé (2002), *WebQuest: task-based learning in a digital environment*, in «Babylonia», 1, pp. 56-58.
- Stoks, Gé (2010a), *Task-based Language Learning and WebQuest*, in «Babylonia», 3, pp. 30-33.
- Stoks, Gé (2010b), *WebQuests in the Training of Teachers of Modern Languages*, in «CORELL: Computer Resources for Language Learning», 3, pp. 25-28.
- Synekop, Oksana (2020), *Webquest as Technology of Differentiated ESP Instruction at University Level*, in «The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes», 8/1, pp. 43-52.
- Trocarelli, Donatella (2018), *Tecnologie digitali e modelli formativi per la didattica dell'italiano*, in Matteo Viale (a cura di), *Esperienze di e-learning per l'italiano: metodi, strumenti, contesti d'uso*, Bologna, Bononia University Press, pp. 11-18.
- Van Lier, Leo (2010), *The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice*, in «Procedia. Social and Behavioral Sciences», 3, pp. 2-6.
- Zlatkovska, Emilija (2010), *WebQuests as a Constructivist Tool in the EFL Teaching Methodology Class in a University in Macedonia*, in «CORELL: Computer Resources for Language Learning», 3, pp. 14-24.
-

Lingua di scolarizzazione, equità e qualità nell'istruzione e successo scolastico. Note a margine della Raccomandazione CM/Rec (2014)5 del Consiglio d'Europa

ALESSANDRO TURANO

Language of schooling, equity and quality of education and academic achievement. Notes on Recommendation C/Rec (2014)5 of the Council of Europe

The contribution proposes some reflections on the Recommendation C/Rec (2014)5 of the Council of Europe, which addresses the issue of the transversality of language education in the various subjects of the school curriculum. The basic assumption is that the acquisition of knowledge and the educational success of learners depend largely on the mastery of the language of schooling in its various application domains.

Il contributo propone alcune riflessioni sulla Raccomandazione C/Rec (2014)5 del Consiglio d'Europa, che affronta il tema della trasversalità dell'educazione linguistica nelle diverse materie del curriculum scolastico. L'assunto di base è che l'acquisizione delle conoscenze e il successo formativo degli apprendenti dipendono in massima parte dalla padronanza della lingua di scolarizzazione nei suoi vari domini applicativi.

ALESSANDRO TURANO (turanoalessandro@yahoo.it) è Dirigente scolastico. Già dottore di ricerca in *Filologia e letterature greca e latina*, è attualmente iscritto al terzo anno del Dottorato di ricerca (XXXIII ciclo) in *Autonomia privata, impresa, lavoro e tutela dei diritti nella prospettiva europea* dell'Università Sapienza di Roma. Si occupa, tra gli altri, di temi che guardano alla normativa scolastica e alla didattica dell'italiano.

1. Introduzione

La Raccomandazione CM/Rec (2014)5, adottata dal Comitato dei Ministri degli Stati membri del Consiglio d'Europa nell'aprile del 2014 (CoE 2014), richiama l'attenzione «sull'importanza delle competenze nella(e) lingua(e) di scolarizzazione per l'equità e la qualità nell'istruzione e per il successo scolastico» (CoE 2014: 5).

Uno dei principi fondamentali posti in evidenza dal testo è l'importanza della lingua, intesa non solo come specifica materia di studio ma anche e soprattutto come veicolo d'insegnamento per le altre discipline.

Con l'espressione «lingua di scolarizzazione» il documento indica infatti, in generale, la «lingua usata nell'insegnamento delle diverse materie¹ e per il funzionamento degli istituti scolastici» (CoE 2014: 5), riferendosi alla lingua (nazionale o maggioritaria) usata dall'insegnante nella comunicazione a scuola per esporre oralmente i contenuti disciplinari, svolgere l'attività didattica e assegnare i compiti, valutare le conoscenze e/o certificare le competenze.

2. Il testo della Raccomandazione C/Rec 2014(5)

Il testo della Raccomandazione, breve e denso e dal linguaggio chiaro e accessibile, enuncia programmaticamente le linee di intervento tecnico e politico utili all'attuazione pratica dei principi portanti.

Al preambolo, arricchito dai «considerando» e dalle formule solenni che lo accompagnano, segue l'*Allegato* delle misure raccomandate. Esso si compone di nove paragrafi, a volte modulati in elenchi, che rinviano a tre distinte rubriche: *Finalità e definizioni* (§§ 1-5); *Principi* (§ 6a-d); *Misure da adottare e implementare* (§§ 7-9a/d).

L'articolato pone al centro la questione dell'educazione alle competenze nella lingua di scolarizzazione in prospettiva globale e disciplinare.

2.1. Finalità e definizioni (§§ 1-5)

I primi cinque assunti definiscono più da vicino l'importanza della dimensione linguistica nell'insegnamento di tutte le discipline scolastiche, evidenziandone le implicazioni non solo per il buon esito dell'apprendimento, ma anche per l'equità e la qualità dell'educazione nel suo insieme.

¹ L'idea della trasversalità dell'educazione linguistica, il fatto cioè che essa debba riguardare i processi di insegnamento/apprendimento di tutte le discipline, è affrontata nel documento con riferimento anche al multiculturalismo caratterizzante le società moderne. Una sfida notevole per la scuola, perché la lingua principale usata nell'insegnamento è molto spesso d'ostacolo per gli studenti stranieri all'acquisizione delle conoscenze.

L'acquisizione e la padronanza della lingua nelle varie materie del curriculum scolastico costituiscono opportunità di crescita per tutti gli apprendenti, a partire dai più deboli e vulnerabili: non solo per «quelli cioè che utilizzano un'altra lingua per la comunicazione ordinaria», ma anche per coloro «che provengono da ambienti socio-economicamente svantaggiati» (CoE 2014: 6). In questa prospettiva, lo sviluppo di competenze nella(e) lingua(e) di scolarizzazione (o lingua di insegnamento) costituisce per gli allievi una sfida per il successo personale e professionale, che contribuisce a ridurre il numero degli abbandoni scolastici e a promuovere, nel lungo tempo, opportunità di apprendimento varie e diverse.

Occorre considerare infatti che

l'apprendimento della lingua avviene oggi in uno spazio antropologico caratterizzato da una varietà di elementi: la persistenza, anche se ineguale e diversificata, della dialettofonia; la ricchezza e la varietà delle lingue minoritarie; la compresenza di più lingue di tutto il mondo, resa sempre più complessa dalla mobilità e dalla migrazione (MIUR 2012: 36),

ai quali si accompagna, il più delle volte, un retroterra linguistico-culturale personale, familiare e ambientale demotivante. Tutto questo comporta che nell'esperienza di molti apprendenti la lingua dominante dell'insegnamento spesso non sia la prima o la più familiare tra quelle comprese nel repertorio plurilingue posseduto, con gravi ricadute su risultati scolastici spesso inferiori alle reali potenzialità degli allievi. Se è vero infatti che numerosi sono i fattori che svolgono un ruolo ben noto nel successo o nell'insuccesso scolastici (tra gli altri, ad esempio, la situazione economico-sociale della famiglia e la motivazione dell'allievo), il possesso di sicure competenze produttive e ricettive nella lingua veicolare d'insegnamento ha un grande peso nell'istruzione formale. Esse devono essere sufficienti anzitutto a consentire di poter attivamente partecipare alle attività didattiche proposte, poi ad apprendere i differenti contenuti disciplinari (letti o ascoltati in classe), ad esprimerne la comprensione e renderne così possibile la negoziazione con gli altri.

Per poter far fronte alle sfide socioculturali attuali, la Raccomandazione invita pertanto la scuola, a ogni livello della sua organizzazione, a concentrare gli sforzi sull'educazione alle lingue nel quadro di un approccio sistemico, che abbia come obiettivo lo sviluppo di capacità linguistiche trasversali alle singole discipline, tali da rendere possibile l'accesso alla costruzione di conoscenze e di significati per tutti gli apprendenti e prioritariamente per quelli cosiddetti vulnerabili, ossia provenienti da ambienti svantaggiati o con un *background* migratorio (CoE 2014: 10).

L'importanza attribuita al ruolo trasversale della lingua di scolarizzazione ha per scopo, in ultima analisi, di incoraggiare i sistemi educativi a fare dell'insegnamento di questa lingua una specifica materia scolastica².

Il documento europeo richiama tuttavia un altro aspetto delle competenze linguistiche, ugualmente importante e non trascurabile. Nell'espressione «lingua di scolarizzazione» gli estensori del testo includono altresì la lingua cosiddetta accademica³ più specializzata e formale, adatta a parlare dei contenuti disciplinari, necessaria alla riflessione, alla concettualizzazione e al confronto delle idee. Il § 4 segnala infatti che

ogni materia scolastica (storia, educazione artistica, matematica, ecc., compresa la lingua di scolarizzazione come materia) ha proprie specifiche forme di espressione orale e scritta. Gli allievi devono acquisire questi tipi di forme per potersi appropriare del contenuto insegnato e partecipare con successo alle attività scolastiche (CoE 2014: 5).

Come infatti chiarito nell'appendice esplicativa del documento,

tutte le indagini promosse nel quadro dei programmi del Consiglio d'Europa riguardanti le lingue di scolarizzazione mostrano come la scuola esiga dagli allievi la conoscenza e l'uso di forme linguistiche proprie delle varie materie in tutto il percorso scolastico [...] legate agli usi della lingua nelle diverse comunità scientifiche (CoE 2014: 10).

Le lingue utilizzate nello studio delle singole discipline prevedono processi cognitivi complessi, poiché i soggetti coinvolti sono chiamati a elaborare linguisticamente contenuti insieme disciplinari e linguistici. Il lavoro disciplinare in contesti scolastici muove infatti, in primo luogo, dalla comprensione ed espressione di concetti da acquisire e sviluppare per mezzo di una lingua che, per il grado di astrazione ed elaborazione, si distingue dal suo uso più comune. Le attività didattiche, in questo contesto, non si limitano alla comprensione/acquisizione di lessici specialistici, ma invitano (o, per lo

² Per un'analisi approfondita dei principali contenuti della lingua di scolarizzazione insegnata come materia (LM "lingua come materia") e sulle finalità di tale approccio nei processi di apprendimento in classe cfr. Thürmann-Vollmer-Pieper 2012: 140-142.

³ Il rapporto tra lingua di scolarizzazione e lingua accademica è di *genus a species*: la prima, è utile ribadirlo, è più in generale la lingua usata nell'insegnamento. Ne deriva che la lingua di scolarizzazione «si articola in tante lingue speciali quante sono le materie scolastiche, cioè in varietà linguistiche legate ad argomenti specialistici che la sociolinguistica designava un tempo come sottocodici e che poi si è definito designare come lingue speciali» (Lavinio 2018: 28). «Lingua speciale» è, nella definizione di Cortelazzo (1994: 8), «una varietà funzionale di una lingua naturale, dipendente da un settore di conoscenze o da una sfera di attività specialistica, utilizzata, nella sua interezza, da un gruppo di parlanti più o meno ristretto [...] per soddisfare i bisogni comunicativi [...] di quel settore specialistico».

meno, dovrebbero farlo) a dominarne anche la testualità e i generi più adatti all'oggetto della ricerca (cioè alla disciplina indagata).

Inoltre, il processo di acquisizione delle lingue dello studio è problematico perché esse presentano caratteristiche diverse a seconda dell'ordine e grado dell'istruzione scolastica impartita, e variano parimenti con riguardo al grado previsto e richiesto di complessità cognitiva, alle caratteristiche dei gruppi-classe, a quelle individuali dei singoli apprendenti e infine al grado di conoscenza disciplinare su cui ciascun apprendente può contare. Ne consegue pertanto che il possesso di competenze nella lingua accademica costituisce una priorità e insieme una sfida per il successo scolastico di tutti gli apprendenti, stranieri o nativi che siano. I primi in particolare, la cui L1 non corrisponde alla lingua di scolarizzazione, anche se acquisiscono rapidamente in L2 le competenze base per affrontare le situazioni comunicative della vita quotidiana, in genere circostanziate e poco impegnative, possono non disporre dei mezzi linguistici più «accademici» necessari all'acquisizione e alla pratica dei contenuti disciplinari. Gli apprendenti la cui L1 coincide con la lingua di scolarizzazione, a loro volta, sono chiamati a familiarizzare con una varietà di plurilinguismo (in ordine alle singole discipline) il più delle volte estraneo agli ambienti sociali della comunicazione ordinaria.

2.2. Principi (§§ 6a-d)

I principi esplicitati dalla Raccomandazione (CoE 2014: 6-7) aprono il campo della riflessione sulla dimensione etica e valoriale dell'educazione linguistica, in linea con lo spirito di altrettanti documenti elaborati dal Consiglio d'Europa (CoE) e dall'Unione europea (UE) che, soprattutto nell'ultimo ventennio⁴, si pongono sistematicamente al centro di un dibattito più generale pensato per garantire pari opportunità di istruzione e promuovere

⁴ Già nel testo della *Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali* del 1950, il Consiglio d'Europa statuisce il principio di non discriminazione per motivi linguistici (art. 14). La *Convenzione culturale europea* del 1954, promossa dallo stesso organismo internazionale, introduce invece quello della diversità culturale e del dialogo tra popoli, incoraggiando a tal fine lo studio delle lingue e la loro diffusione (art. 2). Negli ultimi decenni i due organismi europei, contestualmente alle riflessioni sulla trasversalità della(e) lingua(e) di scolarizzazione, hanno guardato con interesse ai temi: 1) «della difesa delle lingue minoritarie e regionali, dei dialetti, delle comunità alloglotte all'interno dei paesi membri, delle lingue nazionali poco diffuse e con un numero ridotto di parlanti nativi»; 2) dello sviluppo delle lingue straniere, «dell'inglese principalmente attraverso i sistemi formali di istruzione, e l'aggiunta di almeno un'altra lingua straniera al profilo dei parlanti europei» (la cosiddetta «formula trilingue» «stabilita nel 2002 dall'«obiettivo di Barcellona»»); 3) «della promozione della diversità linguistica e dell'aumento delle competenze in lingue straniere non solo europee [...] attraverso il sostegno a opportunità di mobilità internazionale per studenti e docenti» (Luise 2013a: 141-142).

equità⁵ e coesione sociale. Il cammino ad oggi percorso, nell'evidenziare il ruolo che le lingue hanno nelle vite di ognuno e della collettività, postula infatti un rapporto stringente tra educazione, lingue e politiche linguistiche. Queste ultime indirizzano verso due obiettivi essenziali: 1) la promozione e la tutela del plurilinguismo/multilinguismo⁶ per un'educazione interculturale e 2) la valorizzazione dei patrimoni e delle capacità plurilingue degli individui. La finalità ultima è la conquista della cittadinanza democratica e del dialogo partecipativo in seno alle società. I lavori europei che descrivono le competenze necessarie per l'insegnamento e l'apprendimento linguistico, come anche le indicazioni volte ad armonizzare e migliorare la qualità dei sistemi scolastici di tanti paesi attraverso un ripensamento dei *curricula* formativi, pongono in definitiva l'acquisizione dei "saper fare" linguistici alla base della formazione del cittadino⁷.

Ciò si realizza a condizione di privilegiare l'insegnamento della lingua di scolarizzazione, sia come specifica materia che come strumento veicolare per l'apprendimento di discipline non linguistiche: ora per garantire le competenze necessarie all'interazione sociale e alla comprensione critica dei testi orali e scritti; ora per fare esperienza concreta di generi di discorso e testualità il cui possesso è necessario alla formazione dell'individuo e all'esercizio della cittadinanza attiva. In tale prospettiva, i sistemi educativi hanno tra l'altro la funzione e la responsabilità di abilitare gli apprendenti a porsi in relazione consapevole coi generi e le 'retoriche' dei testi – elaborati dalle comunità scientifiche – d'uso sociale, professionale e pratico, che sono portavoce delle politiche, plurali e dinamiche, delle società contemporanee. Questo implica, in ultima analisi, che un elevato livello di competenze

⁵ «Per equità si intende la misura in cui i singoli possono trarre vantaggio da istruzione e formazione in termini di opportunità, accesso, condizioni e risultati. I sistemi equi garantiscono che i risultati di istruzione e formazione siano indipendenti dall'ambiente socioeconomico e da altri fattori che causano svantaggi nell'istruzione, e che l'insegnamento risponda alle specifiche necessità di apprendimento dei singoli. In questo contesto l'inequità in relazione a sesso, condizione di minoranza etnica, handicap, disparità regionali [...] è importante in quanto contribuisce allo svantaggio socioeconomico complessivo» (ComEu 2006: 2 nota 2).

⁶ Se in ambito scientifico e nei documenti del Consiglio d'Europa si fa distinzione tra plurilinguismo e multilinguismo, per l'Unione europea le due accezioni sono ricomprese sotto la voce di multilinguismo: « Il termine di multilinguismo si riferisce sia al fatto di parlare lingue diverse in un determinato ambito geografico che alla capacità di una persona di parlare più lingue. In Europa, il multilinguismo è perciò un aspetto essenziale in entrambi i sensi» (ComEu 2006: 1). Sul multilinguismo nei progetti di politica educativa dell'Unione europea rinvio, da ultimo, a Colaiuda (2019: 38-41). Sugli usi di *plurilinguismo* / *multilinguismo* nel quadro delle politiche linguistiche europee rinvio a Luise (2013b: 527).

⁷ Da una ricerca promossa dalla Commissione Europea sul tema di plurilinguismo si evidenzia, tra l'altro, come il plurilinguismo influisca positivamente su alcuni fattori che esprimono altrettante competenze dell'individuo: la *flessibilità mentale*, la *capacità di risolvere problemi*, le *abilità metalinguistiche*, la *capacità di imparare*, le *abilità interpersonali* (ComEu 2009: 8-16).

linguistiche soddisfa non solo ciò che è richiesto dalla scuola, ma il bisogno stesso di inserimento sociale e di costruzione identitaria del cittadino. Fermarsi a ritenere che tali competenze possano acquisirsi spontaneamente, come limitarsi a confinare l'educazione linguistica a una sola area del curriculum scolastico, rischia di perpetuare la disuguaglianza fra pari costringendo a una condizione di svantaggio molti apprendenti. L'obiettivo di innalzamento dei livelli di qualità dell'insegnamento va così di pari passo con la ricerca dell'equità nell'istruzione in termini di promozione dell'inclusione, di coesione sociale e rispetto per i repertori linguistici e culturali degli studenti.

La Raccomandazione CM/Rec(2012)13 del Comitato dei Ministri agli Stati membri (CoE 2012), opportunamente richiamata al § 6a del documento in esame, riveste in questa prospettiva un'importanza assai peculiare. Essa, con l'obiettivo garantire un'istruzione di qualità per tutti gli individui, invita le autorità pubbliche a farsi prioritariamente carico di un'educazione inclusiva che sia, tra le altre cose, di particolare sostegno ai discenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati, migratori, e con bisogni speciali⁸. Su tale base, e allo scopo, la Raccomandazione C/Rec (2014)5 fa leva sulla padronanza della lingua di scolarizzazione, indispensabile strumento per agevolare l'accesso alle conoscenze e permettere a chiunque di fare l'esperienza del successo.

La molteplicità dei rapporti tra lingua di scolarizzazione e conoscenze, e delle implicazioni trasversali esercitate dalla prima nell'insegnamento / apprendimento delle materie scolastiche è, d'altronde, almeno da un decennio, oggetto di importanti ricerche pedagogiche⁹, studi tematici e di casi, seminari e conferenze intergovernative, i cui risultati sono pubblicati sulla *Plateform de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*¹⁰, strumento elaborato dalla Divisione delle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa per consentire agli Stati membri l'elaborazione

⁸ Cfr. CoE 2012: *Allegato* §§ 1-4. Sul tema, più di recente, è intervenuta anche la Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento (2018/C 195/01) (CoUE 2018b).

⁹ Sul tema rinvio, in particolare, al lavoro di Beacco, Coste, van de Ven, Vollmer 2011. Il testo richiama la complessa natura della relazione tra conoscenza e linguaggio, e si fonda «sull'assunto che la costruzione delle conoscenze nelle diverse discipline dipende in larga misura da una migliore padronanza dei discorsi scientifici, artistici e tecnici prodotti nella lingua di scolarizzazione» (Beacco, Coste, van de Ven, Vollmer 2011: 324). Lo studio ha contribuito a fornire agli estensori della Raccomandazione C/Rec (2014)5 i presupposti teorici di riferimento.

¹⁰ Accesso al link <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/home> (ultima consultazione: 30.04.2021).

dei programmi relativi alle lingue di scolarizzazione e agli insegnamenti linguistici¹¹.

La correlazione tra competenze linguistiche e i risultati nelle discipline è confermata tra l'altro dai risultati delle più recenti indagini OCSE-PISA (Programme for International Student Assessment) e del programma IEA-PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)¹². Più da vicino, la loro analisi mette in risalto il legame tra le disuguaglianze nel campo dell'istruzione, il background migratorio degli studenti ovvero il loro contesto socio-economico di provenienza¹³.

2.3. Misure da adottare e implementare (parr. 7-9a/d)

La Raccomandazione auspica un reale impulso politico di sensibilizzazione sui temi della padronanza linguistica, che coinvolga tutti gli attori di ogni sistema di istruzione e di formazione, ognuno per il loro ambito di responsabilità. Invita pertanto i responsabili della definizione dei curricula e dei programmi scolastici a prendere in effettiva considerazione i profili della dimensione linguistica nelle varie materie.

¹¹ Il progetto della *Platform de ressources et de références* si iscrive in un percorso preparatorio cui la *Divisione delle politiche linguistiche* del Consiglio d'Europa attende fin dal 2005. Esso si realizza nel 2009, in occasione della conferenza intergovernativa di Strasburgo dello stesso anno che ha lanciato, per il quadriennio 2010-14, il tema delle *langues de scolarisation et droit a une education plurilingue et interculturelle* (cfr. Coste, Cavalli, Crisan, van De Ven 2010: XI). La *Platform* è uno strumento "aperto" e dinamico, che raccoglie nel tempo gli studi e le buone pratiche utili alla consultazione e all'utilizzo da parte di ogni operatore scolastico e della formazione. Nel sito web che l'accoglie, uno schema illustra i diversi statuti delle lingue di scolarizzazione e i loro rapporti (un'attenta descrizione della risorsa digitale si legge in CoE 2009).

¹² Il dominio d'indagine del Programma PISA nel ciclo 2018 è stato la lettura. Per la sintesi dei risultati italiani relativi all'ultimo monitoraggio si veda INVALSI (2018). L'ultimo studio IEA PIRLS risalente al 2016 ha invece previsto una prova di lettura e comprensione di informazioni contenute in testi digitali.

¹³ Si legga ad esempio il bilancio descritto nei paragrafi *Equità in relazione allo status socio-economico e Equità in relazione al background migratorio* di cui alla *country note* relativa all'Italia (OECD 2018: 5-7). Parimenti, «a livello internazionale i risultati di PIRLS 2016 confermano i numerosi studi che mostrano una forte relazione positiva tra l'ambiente socio-economico familiare degli studenti e il loro rendimento scolastico» (INVALSI 2016: 94). La relazione esistente tra rendimento scolastico e contesti socio-economici di riferimento è, sin dai primi anni Settanta, un tema ampiamente noto al dibattito europeo di linguisti e sociologi d'area anglosassone. Secondo la teoria della cosiddetta "deprivazione verbale", elaborata da Basil Bernstein (Bernstein 1971), le differenze socio-economiche influiscono in modo determinante sul linguaggio e quindi sugli esiti formativi. Operando attraverso la tecnica dell'intervista e la somministrazione di test a distinti gruppi di ragazzi, il sociologo evidenziò come «il successo scolastico dipende in larga misura dalla capacità verbale, a sua volta correlata positivamente con lo status sociale medio e alto» (Benincà, Vannelli 1975: 304).

3. Investire nella lingua di scolarizzazione

3.1. Un contributo dall'Unione europea

Gli indirizzi tracciati dal Consiglio d'Europa si traducono, nello spazio politico dell'Unione europea, nella Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 (CoUE 2019), con la quale i Ministri dell'istruzione degli Stati membri dell'Unione propongono un nuovo approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue. Il testo nasce nel solco dell'importante comunicazione *Rafforzare l'identità europea grazie all'istruzione e alla cultura* (ComEu 2017b)¹⁴ in cui la Commissione europea illustra

l'idea di uno spazio europeo dell'istruzione in cui l'istruzione, la formazione e la ricerca inclusive e di alta qualità non siano limitate da confini, in cui sia consuetudine trascorrere un periodo in un altro Stato membro per studiare, formarsi o lavorare, in cui parlare altre due lingue oltre alla propria lingua madre sia una pratica molto più diffusa e le persone abbiano un forte senso della propria identità di europei, nonché consapevolezza del comune patrimonio culturale e linguistico dell'Europa e della sua diversità» (CoUE 2019: 15).

Esso inoltre si inserisce nel quadro degli attuali interventi per lo sviluppo dei sistemi di istruzione, formazione e apprendimento, tutti orientati alle competenze¹⁵, che riflettono il nuovo contesto internazionale delineato segnatamente dall'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* (ONU 2015)¹⁶ e dal programma d'azione globale dell'Unesco per l'istruzione, con cui si ribadisce il ruolo fondamentale di un'istruzione di qualità per lo sviluppo sostenibile (UNESCO 2017).

¹⁴ La comunicazione nasce come contributo per il vertice sociale sull'occupazione equa e la crescita, tenutosi a Göteborg in Svezia il 17 novembre 2017. In quella data, e con l'occasione, fu ufficialmente proclamato il *Pilastro europeo dei diritti sociali*, istitutivo di venti principi e diritti essenziali che si articolano in tre categorie: pari opportunità e accesso al mercato del lavoro; condizioni di lavoro eque; protezione sociale e inclusione. L'iniziativa si colloca nel processo di creazione della «dimensione sociale dell'Unione europea», tema al centro del *Libro bianco sul futuro dell'Europa* presentato dalla Commissione europea il 1° marzo 2017 (ComEu 2017a).

¹⁵ Il riferimento è alla *Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (CoUE 2018a), che definisce il nuovo quadro delle otto competenze chiave, dove hanno posto, tra le altre, la *competenza alfabetica funzionale* e la *competenza multilinguistica*.

¹⁶ L'obiettivo 4.1 dell'Agenda si prefigge di «garantire entro il 2030 a ogni ragazza e ragazzo libertà, equità e qualità nel completamento dell'educazione primaria e secondaria che porti a risultati di apprendimento adeguati e concreti»; l'obiettivo 4.7 auspica inoltre «che tutti i discendenti acquisiscano le conoscenze e le competenze adatte a uno sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta a uno sviluppo e uno stile di vita sostenibili, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile» (ONU 2015: 17).

Il focus posto dalla raccomandazione sull'apprendimento delle lingue va dunque letto, anche stavolta, all'interno del più ampio comparto dedicato all'innalzamento dei livelli di istruzione.

La proposta di politica linguistica delineata considera il multilinguismo¹⁷ come prospettiva educativa e come progetto.

Dall'esame del documento si ricavano argomenti utili al tema che ci occupa. Il tessuto regolativo è infatti sostenuto da una serie di principi pedagogici e buone pratiche che hanno, per comune scopo, «di aumentare la consapevolezza linguistica generale nelle scuole, con l'obiettivo ultimo di migliorare i risultati nell'apprendimento delle lingue» (CoUE 2019: Allegato). Tra le indicazioni suggerite si raccomanda, anzitutto, di rafforzare

le competenze nelle lingue di scolarizzazione come presupposto per raggiungere ulteriori traguardi di apprendimento e di istruzione in ambito scolastico per tutti i discenti, in particolare coloro che provengono da contesti migratori o svantaggiati o hanno un percorso da rifugiati», e di aiutare i discenti «ad ampliare le proprie competenze nelle lingue di scolarizzazione attraverso il sostegno agli insegnanti nella gestione dell'uso dei linguaggi specifici nelle rispettive materie di competenza, anche diffondendo la consapevolezza dei diversi registri linguistici e del vocabolario specifico» (CoUE 2019: 18).

Si ricorda poi che l'insegnamento della lingua

è un elemento importante in tutte le materie che riguarda i diversi modi in cui la lingua è utilizzata in classe e il ruolo essenziale che svolge nell'apprendimento e nella comprensione dei contenuti di studio. L'acquisizione di una buona padronanza della lingua accademica va di pari passo con lo sviluppo della conoscenza e della comprensione della materia» (CoUE 2019: Allegato),

e per svilupparne la consapevolezza si raccomanda di integrarne l'insegnamento «trasversalmente nei curricoli» (CoUE 2019: Allegato).

In sintesi, ancora una volta, l'accento è posto sulla centralità della lingua di scolarizzazione nell'educazione linguistica *tout court*, con la consapevo-

¹⁷ Nella *Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* la competenza multilinguistica è intesa come la «capacità di utilizzare diverse lingue in modo appropriato ed efficace allo scopo di comunicare. In linea di massima essa condivide le abilità principali con la competenza alfabetica: si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) in una gamma appropriata di contesti sociali e culturali a seconda dei desideri o delle esigenze individuali. Le competenze linguistiche comprendono una dimensione storica e competenze interculturali [...]. Secondo le circostanze, essa può comprendere il mantenimento e l'ulteriore sviluppo delle competenze relative alla lingua madre, nonché l'acquisizione della lingua ufficiale o delle lingue ufficiali di un Paese come quadro comune di interazione» (CoUE 2018a: 8).

lezza della sua trasversalità rispetto alle altre discipline e del suo ruolo nei processi di formazione dell'individuo.

3.2. Prospettive didattiche

Queste convinzioni invitano i sistemi scolastici e formativi a un progressivo ampliamento del campo tradizionalmente coperto dall'educazione linguistica. Per avere successo, i programmi di insegnamento devono fondarsi su un curriculum che miri a:

a) sviluppare le capacità generali di comunicazione nella lingua di scolarizzazione dominante, la cui conoscenza è condizione imprescindibile per l'accesso alle conoscenze, l'arricchimento dei saperi e l'esercizio della cittadinanza attiva. Tale impegno dovrà essere supportato da metodi pedagogici e didattici adeguati, focalizzati sulle abilità sia orali che scritte.

b) educare gli allievi ai generi e alle forme della lingua nelle materie scolastiche («lingua accademica»), il cui apprendimento esige una *literacy* specifica sulla base di specifiche strategie di pensiero, di particolari generi testuali e modelli linguistici.

In relazione al secondo profilo, si tratterà di dover badare non solo all'acquisizione del lessico specialistico, ma altresì al dominio della testualità e dei generi testuali propri di ognuna delle discipline d'insegnamento. Perché ciò si realizzi

l'educazione linguistica andrebbe impostata in modo integrale, trasversale alle discipline, facendo leva sul contributo che ciascuna può dare allo sviluppo delle capacità di base (parlare, ascoltare, leggere e scrivere) e alla costruzione di competenze da trasferire da una materia all'altra e da una lingua all'altra. E andrebbe affidata a docenti consapevoli dell'importanza di farsi capire gestendo al meglio la comunicazione didattica (Lavinio 2016)¹⁸.

La Guida¹⁹ elaborata dall'Unità delle Politiche linguistiche del Consiglio d'Europa e pubblicata in occasione della Conferenza su *La prise en compte des dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires: équité et qualité en éducation* tenutasi a Strasburgo nell'ottobre 2015, traduce i principi e le prospettive d'interesse in altrettante utili proposte e misure di intervento didattico. Anche attraverso esempi talora ricavati da libri di testo e/o pubblicazioni varie, il documento incoraggia la dimensione trasversale nell'insegna-

¹⁸ La trasversalità dell'educazione linguistica nel curriculum scolastico è uno dei principi portanti delle *Dieci Tesi* del GISCEL *per l'Educazione linguistica democratica* del 1975 (GISCEL 2007, in particolare la Tesi VII). Sul suo recepimento nella normativa scolastica italiana ed europea rinvio al lavoro di Lavinio (2018: 19-22).

¹⁹ Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann, Vollmer (2016).

mento della lingua di scolarizzazione, accordando attenzione speciale ai generi e alle forme del linguaggio propri delle discipline insegnate.

Il materiale ivi raccolto esplicita ai responsabili dell'educazione, a qualsiasi livello operanti, le sfide dell'apprendimento scolastico. Esse, dal punto di vista della scuola, hanno per scopo di far sì che la dimensione linguistica entri nella formazione iniziale e continua di tutti gli insegnanti e sia da loro gestita consapevolmente. Dal punto di vista di chi apprende si traducono invece nel bisogno di acquisire la capacità di muoversi, con abilità e intelligenza, nell'esperienza policroma dei linguaggi, per operare – attraverso i discorsi – negli ambiti delle relazioni in modo sicuro e convincente.

Riferimenti bibliografici

- Beacco, Jean Claude – Coste, Daniel – van de Ven, Piet-Hein – Vollmer, Helmut (2011), *Lingua e discipline scolastiche. Dimensioni linguistiche nella costruzione delle conoscenze nei curricoli*, in «Italiano LinguaDue», 3/1, pp. 323-352 (<https://rm.coe.int/lingua-e-discipline-scolastiche-dimensioni-linguistiche-nella-costruzi/16806acc17>, ultima consultazione: 16.02.2021).
- Beacco, Jean-Claude – Fleming, Mike – Goullier, Francis – Thürmann, Eike – Vollmer, Helmut (2016), *Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una guida per l'elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti*, in «Italiano LinguaDue», 8/1, pp. 1-195 (<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7579/-7352>, ultima consultazione: 16.02.2021).
- Benincà, Paola – Vannelli, Laura (1975), *Elementi per un dibattito sull'educazione linguistica*, in «La ricerca dialettale», 1, pp. 303-346.
- Bernstein, Basil (1971), *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, London, Routledgs and Kegan Paul.
- CoE (2009) = Consiglio d'Europa, *Plateform de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*, Strasburgo, Divisione delle Politiche linguistiche (<https://rm.coe.int/plateforme-de-ressources-et-de-references-pour-l-education-plurilingue/16807316de>, ultima consultazione: 16.02.2021).
- CoE (2012) = Consiglio d'Europa, *Recommandation CM/Rec(2012)13 du Comité des Ministres aux Etats membres en vue d'assurer une éducation de qualité*, (<http://www.europeanrights.eu/index.php?funzione=S&op=3&id=529>, ultima consultazione: 16.02.2021).

- CoE (2014) = Consiglio d'Europa, *Raccomandazione CM/Rec (2014)5 del Comitato dei Ministri agli Stati Membri sull'importanza delle competenze nella(e) lingua(e) di scolarizzazione per l'equità e la qualità nell'istruzione e per il successo scolastico*, versione italiana a cura di Edoardo Lugarini, in «Italiano LinguaDue», 6, 2, pp. 1-18 (<https://rm.coe.int/16806acc1b>, ultima consultazione: 16.02.2021).
- Colaiuda, Cinzia (2019), *Le politiche linguistiche del Consiglio d'Europa. Per una didattica del plurilinguismo*, Roma, Aracne.
- ComEu (2006) = Commissione Europea, *Efficienza e equità nei sistemi europei di istruzione e formazione*, Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento europeo, COM(2006) 481 final (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0481-&from=IT>, ultima consultazione: 16.02.2021).
- ComEu (2009) = Commissione Europea, *Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity. Compendium Part One. Multilingualism and Creativity: Towards an Evidence-base* (http://languagesindanger.eu/wp-content/uploads/2012/12/EUROPA-MULTI-CHAPTER-7-compendium_part_1_en.pdf, ultima consultazione: 16.02.2021).
- ComEu (2017a) = Commissione Europea, *Libro bianco sul futuro dell'Europa. Riflessioni e scenari per l'UE a 27 verso il 2025*, COM(2017) 2025 final (https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:b739b382-ff4f-11e6-8a35-01aa75ed71a1.0003.02/DOC_1&format=PDF, ultima consultazione: 16.02.2021).
- ComEu (2017b) = Commissione Europea, *Rafforzare l'identità europea grazie all'istruzione e alla cultura*, COM(2017) 673 final (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0673-&from=IT>, ultima consultazione: 16.02.2021).
- Cortelazzo, Michele (1994), *Lingue speciali: la dimensione verticale*, Padova, Unipress.
- Coste, Daniel – Cavalli, Marisa – Crisan, Alexandru – van De Ven, Piet-Hein (2010), *Un documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione?*, traduzione di Rosa Calò e Silvana Ferreri, Viterbo, Sette Città.
- CoUE (2018a) = Consiglio dell'Unione Europea, *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 ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)), ultima consultazione: 16.02.2021).
- CoUE (2018b) = Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018 sulla promozione di valori comuni, di*

- un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento (2018/C 195/01)*, in «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», C 195 ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:-32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:-32018H0607(01)&from=EN)), ultima consultazione: 16.02.2021).
- CoUE (2019) = Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2019, su un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue (2019/C 189/03)*, in «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», C 189 (https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2019.189.01.0015.01.ITA&toc=OJ%3AC%3A2019%3A189%3AFULL), ultima consultazione: 16.02.2021).
- GISCEL (2007), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci Tesi*, Milano, FrancoAngeli.
- INVALSI (2016), *Indagine IEA 2016. PIRLS: Rapporto Nazionale* (https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2016/documenti/risnaz/Rapporto_Nazionale_Pirls_2016.pdf), ultima consultazione: 16.02.2021).
- INVALSI (2018), *PISA. Programme for International Students Assessment. Sintesi dei risultati italiani di OCSE PISA 2018*, pp. 1-14 (<https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/12/Sintesi-dei-risultati-italiani-OCSE-PISA-2018.pdf>), ultima consultazione: 16.02.2021).
- Lavinio, Cristina (2016), *Il ruolo delle Dieci Tesi nell'educazione linguistica trasversale* (https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali-tesi/Lavinio.html), ultima consultazione: 16.02.2021).
- Lavinio, Cristina (2018), *Centralità e trasversalità della lingua di scolarizzazione*, in Loredana Corrà (a cura di), *La lingua di scolarizzazione nell'apprendimento delle discipline non linguistiche*, Roma, Aracne, pp. 19-42.
- Luise, Maria Cecilia (2013a), *Aspetti comunicativi ed interculturali nell'insegnamento delle lingue*, in Benedetta Baldi, Enrico Borello, Maria Cecilia Luise (a cura di), *Aspetti comunicativi e interculturali nell'insegnamento delle lingue. Cittadini europei dal nido all'università*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 141-154.
- Luise, Maria Cecilia (2013b), *Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale*, in «Lingue e Letterature d'Oriente e d'Occidente», 2, pp. 525-535.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in «Annali della Pubblica Istruzione», 88 (www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/-Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf), ultima consultazione: 16.02.2021).
- OECD (2006), *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006*, Paris, OECD Publishing.

- OECD (2018), *Country Note. Programme for International Students Assessment (PISA). Results from PISA 2018*, pp. 1-12 (<https://www.invalsi-open.it/wp-content/uploads/2019/12/OCSE-PISA-2018-Country-Note-Italy-Nota-Paese-Italia.pdf>, ultima consultazione: 16.02.2021).
- ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (<https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>, ultima consultazione: 16.02.2021).
- UNESCO (2017), *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile. Obiettivi di apprendimento* (http://unesco.blob.core.windows.net/pdf/-UploadCKEditor/MANUALE_ITA.pdf, ultima consultazione: 16.02.2021).
-

Alcuni recenti strumenti INVALSI per l'insegnamento dell'italiano

ANTONELLA MASTROGIOVANNI, LUCA PIERONI E ANTONELLA VENDRAMIN

Some new INVALSI sources for teaching Italian

In a difficult moment for the education system, INVALSI proposed three new resources for schools: formative testing, videos and webinars. The article presents some characteristics, aims, results and prospects of these projects.

In un momento difficile per il sistema educativo, l'INVALSI ha proposto tre nuove risorse per le scuole: il *formative testing*, i video e i webinar. Il contributo presenta caratteristiche, scopi, primi risultati e prospettive riguardo questi progetti.

ANTONELLA MASTROGIOVANNI (a.mastrogiovanni@INVALSI.it), primo ricercatore INVALSI, è responsabile delle Prove nazionali di Italiano.

LUCA PIERONI (luca.pieroni@INVALSI.it) è collaboratore di ricerca INVALSI, Area Prove, gruppo di Italiano.

ANTONELLA VENDRAMIN (antonella.vendramin@INVALSI.it) è collaboratrice di ricerca INVALSI, Area Prove, gruppo di Italiano.

1. Alcuni nuovi strumenti INVALSI per la comprensione del testo

In un periodo storico in cui la pandemia ci ha portati a mettere tutto in discussione, anche l'INVALSI - Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione ha riflettuto su come poter mettere a disposizione dei docenti il proprio bagaglio di conoscenze prodotte grazie ad anni di ricerche e prove standardizzate. L'Istituto ha quindi predisposto degli strumenti che si pongono il fine di aiutare gli insegnanti nell'individuazione delle competenze che necessitano di un maggiore potenziamento e nell'approfondimento delle tematiche essenziali per il loro accrescimento.

Per quanto riguarda in modo specifico l'italiano, e in particolare lo sviluppo delle competenze legate a una efficace comprensione del testo, gli strumenti predisposti dall'INVALSI per raggiungere questo obiettivo sono essenzialmente tre: il *formative testing* (§ 2), i video (§ 3) e i webinar (§ 4). Mentre il primo strumento è costituito specificamente per lavorare con gli studenti, gli altri due sono rivolti principalmente agli insegnanti e consentono di approfondire le tematiche legate alla comprensione del testo a partire da spunti teorici, evidenze empiriche e presentazione di proposte didattiche frutto dell'esperienza quotidiana dei docenti.

2. Il *formative testing*

Con l'etichetta *formative testing* vengono individuati gli strumenti che l'INVALSI ha proposto per le classi terza primaria, prima secondaria di primo grado, prima secondaria di secondo grado e terza secondaria di secondo grado. Le informazioni utili per accedere al materiale del *formative testing* sono disponibili nel sito INVALSIopen¹.

Si tratta di prove, in un numero che varia a seconda del grado scolastico, che differiscono dalle prove di valutazione svolte ogni anno dall'INVALSI per più di un aspetto.

Innanzitutto, il docente può scegliere il modo in cui utilizzare tali prove (l'INVALSI infatti fornisce dei "percorsi consigliati", che tengono conto di diversi aspetti metodologici e che possono essere presi come spunto di riflessione dal docente, il quale, in ogni caso, rimane libero di scegliere a chi² e

¹ <https://www.invalsiopen.it/percorsi-strumenti-invalsi/formative-testing/> (ultima consultazione: 31.01.2021).

² Tutta la classe o solo ad alcuni studenti.

quando far svolgere la prova³, e soprattutto quale tipo di prova somministrare).

Inoltre, queste prove, pur derivando da prove standardizzate già somministrate in annualità precedenti, sono state rimodulate per fornire valutazioni maggiormente centrate sul singolo studente (centralità dello studente testimoniata anche dalla restituzione immediata di un risultato).

Fatta eccezione per quanto predisposto per la terza primaria, si tratta di prove *computer based* (CBT), prove di tipo lineare⁴ o multistadio. Le prove multistadio costituiscono un'importante novità: sulla base delle risposte date dallo studente nella prima parte della prova, viene proposta una seconda sezione volta ad accertare e affinare la misurazione per individuare la capacità dello studente di rispondere a domande di difficoltà alta, media o bassa⁵.

Infine, è prevista una restituzione puntuale dei risultati che consente di verificare, oltre alla correttezza o meno delle risposte date, anche il singolo compito che lo studente è stato in grado o meno svolgere.

Punto di forza di questo strumento è proprio quello di mettere in luce, grazie a una doppia restituzione, sintetica e analitica, i risultati a livello di classe, ma soprattutto i risultati del singolo studente, grazie anche a tutta una serie di ulteriori strumenti che arricchiscono il report visualizzabile online. Tra questi strumenti un ruolo fondamentale è svolto dalla *Guida alla lettura*, che illustra le caratteristiche di ciascuna domanda, presentando il macro-aspetto⁶ della comprensione della lettura a cui è riconducibile, la difficoltà e la sua descrizione; vengono inoltre presentate anche le caratteristiche del testo a cui la domanda è associata.

L'obiettivo è quello di far sì che il docente – cosa che è sembrata preziosa in classi “di passaggio” come quelle proposte – possa avere uno strumento in grado di mostrare come il gruppo classe e il singolo studente, di fronte a testi di vario genere, si rapportano con i vari fenomeni linguistici e i diversi aspetti cognitivi legati alla comprensione del testo.

³ Ad esempio, la stessa prova può essere somministrata anche due volte a distanza di tempo (sempre rispettando il periodo di tempo in cui le prove sono rese disponibili per i docenti, periodo che esclude necessariamente il periodo di somministrazione delle Prove Nazionali).

⁴ Le prove lineari sono prove che, analogamente a quelle svolte per le rilevazioni annuali, presentano in successione alcuni testi a cui sono associate delle domande e in cui ogni studente visualizza le stesse domande. Questo tipo di prove restituisce un esito in termini di numero di risposte corrette.

⁵ Il grado di difficoltà delle domande è stato individuato sulla base dell'esito delle stesse nelle rilevazioni nazionali effettuate negli anni di somministrazione.

⁶ In base al *Quadro di Riferimento della Prova INVALSI di Italiano* i macro-aspetti sono: 1. Localizzare e individuare informazioni all'interno del testo; 2. Ricostruire il significato del testo, a livello locale e globale; 3. Riflettere sul contenuto o sulla forma del testo, a livello locale o globale, e valutarli. Il *Quadro di Riferimento della Prova INVALSI di Italiano* è disponibile nel sito dell'INVALSI al link https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf (ultima consultazione: 31.01.2021).

3. I video

I video realizzati dall'INVALSI per l'Italiano sono stati resi disponibili sul sito INVALSIopen⁷ e sull'omonimo canale Youtube⁸ a partire dallo scorso dicembre.

Introdotti da un primo video generale per tutti i gradi scolastici, sono stati proposti video rivolti in modo specifico alla scuola primaria, alla secondaria di primo grado e alla secondaria di secondo grado su vari argomenti relativi alla comprensione del testo. Si sono trattati, per fare qualche esempio, temi come la ricostruzione generale del significato, anafore e catafore, connettivi o gli aspetti stilistici.

Dal punto di vista strutturale, i video sono così composti: una parte generale, comune a tutti i gradi scolastici; una parte basata sulle evidenze ricavabili dai dati che derivano dalle prove INVALSI somministrate a livello nazionale nelle diverse annualità; una parte costituita da buone pratiche realizzata da docenti che insegnano o hanno insegnato nello specifico grado scolastico, che illustrano il modo in cui è possibile lavorare in classe sugli argomenti a cui ogni singolo video è dedicato. Un prodotto, dunque, alla base del quale sta il tentativo di far incontrare teoria linguistica, ricerca e pratica didattica.

Nel corso del 2021 è prevista la pubblicazione di una nuova serie di video relativi alla riflessione sulla lingua.

4. I webinar

Nel mese di dicembre sono stati realizzati per l'italiano due webinar, disponibili sul sito INVALSIopen e su Youtube.

Il primo, [“La testa nel testo. I diversi aspetti della comprensione della lettura nelle prove INVALSI”](#)⁹, che ad oggi ha superato le 18.700 visualizzazioni, ha avuto come oggetto la comprensione del testo in generale. Dopo un'introduzione teorica volta a inquadrare la tematica, alcune domande tratte dalle prove Nazionali sono state uno spunto per esemplificare e ragionare sui tre macro-aspetti della comprensione della lettura e su come questi si esplicitino nelle domande rivolte agli studenti della scuola primaria, della scuola secondaria di primo grado e della scuola secondaria di secondo grado.

Il secondo webinar, [“Di che cosa parliamo? Alla ricerca di un referente nel testo”](#)¹⁰, che ad oggi ha avuto più di 7.300 visualizzazioni, ha avuto invece come

⁷ <https://www.invalsiopen.it/> (ultima consultazione: 31.01.2021).

⁸ https://www.youtube.com/channel/UCjLPdI35y_o7N5bPkEnB6kA (ultima consultazione: 31.01.2021).

⁹ I relatori del webinar sono gli esperti INVALSI Angela Martini, Saeda Pozzi, Maria Teresa Siniscalco e Matteo Viale (Università di Bologna).

¹⁰ La relatrice del webinar è l'esperta INVALSI Zuzana Toth (Università di Bratislava).

oggetto uno degli argomenti trattati in modo specifico nei video: la coesione testuale. Grazie a questo webinar è stato possibile sottolineare come questo aspetto risulti di cruciale importanza nella comprensione di un testo.

Entrambi i webinar hanno consentito di approfondire alcuni aspetti delle tematiche affrontate anche nei video, con il vantaggio di garantire momenti di interazione con i docenti che hanno seguito la diretta.

Nel corso del 2021 l'Istituto proporrà altri eventi di questo genere, sempre disponibili nelle piattaforme citate. Specie nelle circostanze proposte dalla contemporaneità, il proposito è quello di far sì che l'INVALSI, in quanto ente di ricerca pubblico, metta a disposizione le proprie conoscenze, nella mole di dati posseduti, e le proprie competenze, nelle vesti dei propri collaboratori, al fine di offrire un contributo concreto al sistema scolastico nazionale.

A proposito della nuova edizione di Elisabeth Bing, *...ho nuotato fino alla riga. Bambini alla conquista della scrittura* (Bologna, La Linea, 2021)

ANGELA CHIANTERA

About the new edition of Elisabeth Bing, *...ho nuotato fino alla riga. Bambini alla conquista della scrittura* (Bologna, La Linea, 2021)

The contribution proposes some considerations on the relevance of a classical work of linguistic education, *...ho nuotato fino alla riga. Bambini alla conquista della scrittura* [*I swam up to the line. Children master writing*] of Elisabeth Bing more than forty years after the release of the Italian translation (1977), which is now published again.

Il contributo propone alcune considerazioni sull'attualità di un classico dell'educazione linguistica, *...ho nuotato fino alla riga. Bambini alla conquista della scrittura* di Elisabeth Bing a più di quarant'anni dall'uscita della traduzione italiana (1977) e ora ripubblicato.

ANGELA CHIANTERA (angela.chiantera@unibo.it) ha insegnato Linguistica italiana e Didattica della lingua italiana presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna

È mio desiderio riferire con la maggiore semplicità possibile l'esperienza d'espressione scritta che mi sono trovata a seguire per tre anni in un istituto medico-pedagogico di provincia accanto a bambini caratteriali.

Con questa frase Elisabeth Bing avvia il suo libro *...Ho nuotato fino alla riga. Bambini alla conquista della scrittura* e già nella prima riga si ritrovano alcune delle parole che ne guideranno il lavoro con i suoi allievi in un'istituzione educativa del sud della Francia: *desiderio, semplicità, esperienza ed espressione scritta* delineano un percorso educativo legato all'intreccio tra la sua vita e quelle dei suoi scolari; vite tutte segnate da un'idea scolastica della scrittura come atto di spoliamento di sé per aderire a esperienze altrui, a modelli altri.

Suo è il desiderio di indirizzare la propria presenza in classe verso la costruzione di un rapporto positivo tra i bambini e una scrittura fatta con le loro parole (non imposte, non copiate, recuperate, piuttosto, dal loro vivere quotidiano), destinate a parlare di sé e delle proprie esperienze, per trovare nell'espressione scritta una forma di vita, di esplorazione della realtà per capire e conoscere meglio (sé, ma anche il mondo e gli altri).

Il libro si configura come una narrazione che rende conto della difficile costruzione del rapporto tra Elisabeth Bing e la classe in cui ha lavorato e la progressiva scoperta (da parte di tutti) del valore espressivo della scrittura conquistata gradatamente, attraverso esplorazioni progressive che partono dalla lettura di testi letterari per approdare al testo di ognuno, alla scrittura di ognuno.

In classe propone di realizzare quello che lei stessa ha scoperto di voler fare con il libro che ha scelto di scrivere: «raccontare le cose solo con il linguaggio che mi è proprio, che è determinato, cioè, dalla mia storia voce e corpo» (p. 13).

Vivere tre anni con quegli allievi, del resto, le ha fatto a più riprese osservare che «la loro scrittura, irrigidita dalla preoccupazione ossessiva dell'errore, era esangue. Lo stesso atto materiale del prendere in mano la penna per lasciare tracce visibili sul foglio si trasforma in uno sforzo immane, fonte di doloroso malessere.» (p. 43).

Bing avvia allora un lavoro di decondizionamento volto a liberare quella scrittura dalla rigida adesione ai contenuti e alle norme della tradizione. L'obiettivo è dare spazio, in esse, alla pulsione del desiderio e farne l'espressione dell'io di chi scrive. Questo processo di decondizionamento non può prescindere, secondo Bing, da un atteggiamento di originaria e incondizionata apertura nei confronti dei testi prodotti. Per quanto sdolcinati e banali, spesso sgrammaticati e a volte addirittura illeggibili, costituiscono infatti il frutto di uno sforzo e rappresentano il modo in cui i loro giovani autori, sebbene secondo canoni convenzionali, sono riusciti ad affermare la propria esistenza sulla pagina. Elisabeth Bing accoglie pertanto tali testi come un regalo prezioso e li fa oggetto di attenzioni e di cura. A lungo li studia, con

note di incoraggiamento e rassicurazione li arricchisce, aggiunge indicazioni di lavoro, li legge ad alta voce in classe per coinvolgere ogni dato autore e il gruppo intero in un lavoro di approfondimento e analisi. Ciascuno è invitato a difendere il proprio testo e le parole adoperate. Il perché di ogni scelta deve essere spiegato. «Battetevi con i vostri testi» dice Bing ai suoi alunni, «prendete le vostre parole ad una ad una e misurateci i pugni. Se il testo non vi somiglia, lavorateci sopra, che sia prima di tutto “voi”, questo è il primo voi impacciato; abbiamo cominciato un viaggio per trovare, tra queste battaglie e queste macerie, sulle piazze fumanti, il vostro linguaggio, imparate a vivere questa scrittura come vi batte il cuore, come si respira» (pp. 54-55).

Questa è l'educatrice Bing: una persona che accoglie ascoltando, commentando positivamente (lo si scopre leggendo i testi dei bambini inseriti nel libro), esortando a essere fieri del proprio scritto e a migliorarlo finché non se ne sia soddisfatti e convinti. «Il mio ruolo era di essere attenta. Fu quello di avere uno sguardo [...]. Il mio sguardo su di loro: saper cogliere l'istante di una svolta. Svolta dalla monotonia» scrive Bing nelle pagine finali (p. 255). Perché il suo scopo, e quello dei testi che proponeva di scrivere, era trasformare la scrittura da esercizio di noia a esercizio di passione nel quale trasferire la propria vita.

Questa straordinaria maestra di scrittura, difficile da definire professionalmente – un po' insegnante, un po' scrittrice, un po' critica letteraria –, ha tratto alimento dagli autori amati (tra i tanti citati Celine, Kafka, Buzzati, Rimbaud) e dagli antichi miti greci. Legge o narra brani estratti dai loro testi per trasformare la classe in un luogo di incontro e dialogo tra esperti di scrittura (gli autori) e i bambini, che vengono invitati non ad analizzare quei testi, ma a farli propri attraverso l'ascolto. L'invito a emularli, con le risorse in loro possesso (esperienziali e linguistiche), li porterà a impegnarsi nella stesura dei propri scritti. Ogni autore leggerà poi agli altri il proprio testo, offrendosi alla conoscenza altrui e moltiplicando la conoscenza delle possibilità espressive utilizzabili per rispondere alla richiesta fatta da Bing. Perché il cammino in classe si snoda alternando momenti di lettura (di brani propri o altrui) a momenti di scrittura, avendo come guida la persona che conduce e come solidali compagni di viaggio gli altri compagni. La meta da raggiungere – una scrittura prodotta in tempo limitato e in aderenza a una consegna – sposta così l'attenzione del “non sapere cosa scrivere” al “come scrivere ciò che è stato richiesto”. La consegna, paradossalmente, rende liberi dal proprio limite non chiedendo di superarlo: implicitamente essa dice che il limite è già superato e che se viene affidata è perché si è già in grado di scrivere. E le attese non restano mai deluse.

Da questa esperienza scolastica, come narra Bing nella *Postfazione*, sono nati i laboratori con adulti, destinati a un pubblico eterogeneo (insegnanti, ma anche pubblicitari, scrittori, professionisti della parola) e la fondazione,

nel 1981, degli *Ateliers d'écriture Elisabeth Bing*, punto di riferimento per i vari laboratori di scrittura attivati in Francia dagli anni Ottanta in poi.

La prima edizione italiana di *...ho nuotato fino alla riga*, stampata da Feltrinelli nel 1977, ormai introvabile, si avvaleva della bellissima traduzione di Elena Medi, che è stata riutilizzata per questo nuovo volume. Questa nuova edizione è arricchita da alcuni scritti di bambini e da una *Postfazione* di Bing presenti nella terza ristampa francese del volume, e dunque inediti in Italia.

In definitiva il libro, che si presta a molti livelli di lettura, si configura non come un manuale di scrittura, ma come il resoconto di un'esperienza educativa che riesce a dimostrare che scrivere e riscrivere significa essere agenti attivi, significa *scegliere la scrittura*, non farsi agire da essa; significa anche entrare in relazione con la propria esperienza e con altri che, condividendo il contesto e il testo che vi è stato prodotto, partecipino alla sua definizione finale.

Lingua e matematica: dialogo su un libro recente. A proposito di *Educazione matematica, lingua, linguaggi. Costruire, condividere e comunicare matematica in classe* di Pier Luigi Ferrari (Torino, UTET, 2021)

PIETRO DI MARTINO E FRANCESCA GALLINA

Language and mathematics: dialogue on a recent book. Speaking of Pier Luigi Ferrari's *Educazione matematica, lingua, linguaggi. Costruire, condividere e comunicare matematica in classe* (Torino, UTET, 2021)

This paper represents a two-part dialogue between an expert on the didactics of mathematics and an expert on language teaching about the relationship between language and mathematics at school, in the light of the stimuli offered by the recent book of the mathematician Pier Luigi Ferrari, *Educazione matematica, lingua, linguaggi. Costruire, condividere e comunicare matematica in classe*.

Il contributo rappresenta un dialogo a due voci tra un esperto di didattica della matematica e un'esperta di didattica delle lingue a proposito del rapporto tra linguaggio e matematica a scuola, alla luce degli stimoli offerti dall'uscita del recente libro del matematico Pier Luigi Ferrari, *Educazione matematica, lingua, linguaggi. Costruire, condividere e comunicare matematica in classe*.

PIETRO DI MARTINO (pietro.di.martino@unipi.it) insegna Didattica della matematica presso l'Università di Pisa. È Presidente del Corso di Laurea in Scienze della For-

mazione Primaria dello stesso Ateneo e si occupa di educazione matematica, con particolare attenzione al ruolo dei linguaggi nell'apprendimento matematico.

FRANCESCA GALLINA (francesca.gallina@unipi.it) insegna Didattica delle lingue moderne presso l'Università di Pisa. È segretaria del Gruppo GISCEL Toscana Area Vasta Meridionale e si occupa di educazione linguistica, con particolare riferimento all'italiano L2.

1. Per chi è pensato questo libro? Per chi si occupa di educazione matematica o di educazione linguistica?

PIETRO DI MARTINO. A mio avviso, il libro si rivolge a un pubblico molto ampio per il tema trattato, che interessa ovviamente gli insegnanti di matematica e quelli di lettere, ma più in generale tutti gli insegnanti delle altre discipline vista la riflessione sulle funzioni del linguaggio; per la varietà e verticalità degli esempi di attività proposti, esempi che vanno dalla scuola primaria ai corsi di matematica dei primi anni di università; per il punto di vista presentato, competente e molto particolare.

FRANCESCA GALLINA. Sì, concordo, il libro è capace di parlare sia all'insegnante di matematica che a quello di italiano, ma in generale a tutti gli insegnanti, di discipline linguistiche e non linguistiche, poiché è evidente nel libro uno dei principi cardine dell'educazione linguistica: educare linguisticamente non è un problema, e quindi una responsabilità, del solo insegnante delle materie linguistiche, ma è una questione transdisciplinare, che riguarda tutti gli insegnanti indipendentemente dalla disciplina che insegnano e che interessa la scuola tutta, dall'infanzia fino ai livelli educativi successivi, arrivando fino all'università.

2. Come viene trattato il tema del rapporto tra linguaggio quotidiano e linguaggi disciplinari?

PIETRO DI MARTINO. Nel libro è trattato in particolare il rapporto tra linguaggio quotidiano e linguaggio matematico, e a questo tema è dedicato un intero capitolo (il terzo). Due mi sembrano le considerazioni fondamentali in questo senso all'interno del libro.

La prima considerazione è che il linguaggio quotidiano e le sue funzioni (comunicazione e interazione) entrano in gioco nell'insegnamento di qualsiasi disciplina e, dunque, anche nell'insegnamento della matematica. Questa considerazione spazza via l'ingenua convinzione che si possa by-passare l'ambiguità del linguaggio con un uso esclusivo del linguaggio tecnico. Al di là della scelleratezza didattica di un simile approccio per l'insegnamento della matematica ai vari livelli, è proprio inevitabile in ambito educativo usare le funzioni tipiche del linguaggio quotidiano.

La seconda considerazione è legata alle funzioni aggiuntive che i linguaggi (verbale, figurale, iconico) devono svolgere in educazione matematica oltre a quelli tipici del linguaggio quotidiano. Pier Luigi Ferrari ne riconosce tre: l'organizzazione del sapere, l'organizzazione delle argomentazioni in campo matematico, la rappresentazione e gestione degli algoritmi (quest'ultimo specifico della matematica, a differenza degli altri due che sono comuni alle funzioni dei linguaggi di tutte le discipline scientifiche). È proprio per assolvere a queste funzioni aggiuntive che le caratteristiche del linguaggio e

degli strumenti linguistici in matematica sono spesso diverse da quelle tipiche del linguaggio quotidiano. Dominare queste differenze non significa solo conoscerle e riconoscerle, ma anche sviluppare la consapevolezza a priori delle funzioni con le quali dobbiamo (o vogliamo) usare un determinato strumento linguistico.

Sulla base di queste due considerazioni è sviluppata tutta l'analisi delle difficoltà e delle necessità educative intorno al tema del linguaggio disciplinare. In particolare, a me ha molto interessato il parallelo che viene fatto tra la forma forzosamente provvisoria e approssimativa di acquisizione dei concetti matematici durante il percorso educativo e il fatto che anche il linguaggio dovrà riflettere queste forme provvisorie e approssimative. Osservazioni che portano l'autore a scrivere «in fase di elaborazione dei concetti, espressioni e rappresentazioni imprecise, ambigue o anche sbagliate possono svolgere un ruolo strumentale positivo» (p. 25).

FRANCESCA GALLINA. Il libro si apre con una serie di riflessioni non solo sul ruolo dei linguaggi nell'educazione matematica, ma approfondisce anche il tema della competenza linguistica, che viene messa in relazione con una visione pragmatica e funzionale della lingua.

In tutto il volume aleggia un concetto chiave dell'educazione linguistica, ben sintetizzato nelle *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica* del GISCEL, ovvero l'idea della funzionalità comunicativa come bussola che deve orientare sia il nostro modo di comunicare che la didattica, per cui come sottolinea molto bene l'autore del libro c'è una continuità tra linguaggio quotidiano e linguaggio matematico, che tuttavia rappresentano usi linguistici differenti.

E nel volume si percepisce in questa prospettiva anche l'idea di spazio linguistico di De Mauro, ovvero quello spazio comunicativo in cui l'individuo si muove lungo vari assi, che possono essere quello del mezzo con cui ci esprimiamo (la voce, lo scritto, ecc.), quello più geografico (dal dialetto all'italiano standard) e quello del grado di formalità del discorso, ed è evidente che lo scopo dell'educazione linguistica diventa quello di ampliare le possibilità di uso e di scelta linguistici, ovvero di consentire a ciascuno di muoversi il più liberamente e consapevolmente possibile in questo spazio che include ovviamente anche l'italiano scientifico.

Purtroppo, molto spesso, anche a dispetto delle *Indicazioni nazionali*, la responsabilità di far ampliare lo spazio linguistico e di far capire il valore d'uso di diversi sistemi semiotici e diversi linguaggi sembra ricadere solo su chi si occupa direttamente di educazione linguistica, mentre dovrebbe essere un impegno condiviso da tutti i docenti.

3. Nel volume viene trattata la questione della lingua utilizzata dai libri di matematica, cosa ne emerge?

PIETRO DI MARTINO. In realtà nell'introduzione c'è un esplicito riferimento al fatto che il libro non si occupa degli usi linguistici dei matematici, né degli autori dei libri di testo, però poi se ne parla abbastanza, con esempi e discussione puntuale e competente di criticità di organizzazione e struttura del testo dei libri scolastici di matematica. Particolarmente interessante, dal mio punto di vista, è il confronto tra alcune caratteristiche tipiche del linguaggio dei libri di testo di matematica (ad esempio l'uso delle forme impersonali quali "si consiglia") e le produzioni scritte, in matematica, degli studenti.

È anche accennata un'altra tematica interessante: quella relativa all'interazione tra testo, figure e altri elementi grafici nei libri del primo ciclo (scuola primaria e scuola secondaria di primo grado). Nel volume di Ferrari, per approfondimenti, si rimanda a uno specifico progetto di ricerca in corso coordinato da Silvia Sbaragli.

FRANCESCA GALLINA. In effetti il libro denuncia quella che viene definita come «l'orgia di definizioni e classificazioni inutili, artificiali e talvolta sbagliate che si trovano in molti testi, specialmente nella scuola primaria» o «l'abuso di nomenclature apparentemente specialistiche». Che i libri di matematica presentino una sovrabbondanza di definizioni e nomenclature inutilmente complesse è una questione non marginale per la didattica, che ha una valenza contenutistica, ma relativa anche alla lingua che viene usata nei libri di testo. Una maggior attenzione per la comprensibilità dei testi che spiegano un concetto, ma anche delle consegne per svolgere un esercizio sono certamente auspicabili da parte degli autori dei materiali didattici. Penso ad esempio ai criteri di semplificazione linguistica di un testo, che non significa semplificare i concetti, ma rendere più comprensibile il modo in cui li spieghiamo affinché possano essere compresi da tutti.

4. Il volume problematizza il ruolo delle immagini nell'educazione matematica. Come gestire la problematicità delle rappresentazioni sia ai fini dell'educazione matematica che alla luce delle differenze culturali di lettura e interpretazione delle immagini?

PIETRO DI MARTINO. Lascio la risposta alla seconda parte della domanda a Francesca, che sicuramente è più competente di me in merito alla questione delle differenze culturali. Dal punto di vista matematico, la didattica della matematica ha studiato e studia molto il ruolo delle rappresentazioni in educazione matematica, d'altra parte gli oggetti matematici sono per loro natura astratti e dunque la loro "manipolazione" passa dal coinvolgimento di una pluralità di rappresentazioni semiotiche del concetto astratto. Per

questo, come scritto nell'introduzione del libro, sono molto attivi specifici gruppi di ricerca in educazione matematica, a livello internazionale, che si interessano delle rappresentazioni semiotiche anche non verbali. Il libro poi dedica un paragrafo alle rappresentazioni figurali e devo dire che è un paragrafo veramente molto interessante. Da una parte, si fanno notare le crescenti difficoltà nell'uso delle immagini in matematica da parte degli studenti dei diversi gradi scolari: difficoltà sia nella funzione comunicativa (usare le immagini per comunicare qualcosa), sia nella funzione interpretativa (comprendere il messaggio veicolato da un'immagine). A questo proposito, nel libro viene presentata e analizzata la profonda differenza tra le immagini usate nella comunicazione quotidiana (che richiedono poche inferenze) e quelle usate in matematica (che di solito ne richiedono molte). Dall'altra, proprio relativamente alla questione dell'interpretazione delle immagini, si sottolinea la peculiarità delle immagini matematiche di incorporare una quantità enorme di informazioni, molte delle quali possono non risultare completamente evidenti a chi le osserva. Alla luce di questa peculiarità, si discute della potenzialità delle immagini nella fase di costruzione dei concetti matematici, ma anche del fondamentale ruolo di mediatore dell'insegnante nell'accompagnamento e nell'analisi critica nel tempo di questa costruzione di concetti a partire dalle rappresentazioni figurali.

FRANCESCA GALLINA. Anche nell'ambito dell'educazione linguistica negli ultimi anni sono state sviluppate numerose riflessioni sulla multimodalità, cioè sull'integrazione di modalità e codici diversi, e su come le immagini vengono interpretate a seconda del background culturale di chi le osserva. Basti pensare al fatto che anche una semplice cartina, una mappa, non è di facile lettura in alcune culture poco avvezze a utilizzare questo strumento. Le immagini, anche quelle più iconiche, non hanno sempre interpretazioni univoche, per cui è necessario educare l'apprendente a leggere e interpretare correttamente le immagini affinché queste possano essere di sostegno all'educazione matematica, e non solo, altrimenti rischiano di generare ulteriori elementi di difficoltà o di confusione.

5. Quale posizione assume il volume rispetto alla relazione tra valutazione dei contenuti matematici e valutazione degli aspetti più propriamente linguistici?

PIETRO DI MARTINO. La posizione dell'autore relativamente a questo aspetto è chiara e volutamente esplicitata all'inizio del volume: la competenza linguistica è parte essenziale della competenza matematica. Posso tranquillamente affermare che sono pienamente d'accordo con questa visione. In particolare, un aspetto trattato nel libro che mi ha molto interessato è proprio quello dei messaggi espliciti e impliciti sulla relazione tra le due

competenze che da docenti possiamo trasmettere attraverso la valutazione. Viene infatti fatto notare che frasi molto consuete, del tipo «lo sa fare anche se non lo sa spiegare» o «ha capito ma non si sa esprimere» non siano neutre, ma lancino, seppur forse inconsapevolmente, dei messaggi molto chiari: una visione della competenza matematica scollegata dalla competenza linguistica e l'idea che la capacità di esprimersi e spiegare le cose in matematica sia un obiettivo quantomeno secondario rispetto a quello più propriamente concettuale o operativo. La visione dell'autore è che le difficoltà nell'esprimersi in contesto matematico, se si escludono disturbi specifici nella sfera della comunicazione, sono sintomi di una competenza matematica sviluppata ancora in modo insufficiente. Nel capitolo *Idee per la didattica* sono tirate le fila di queste considerazioni, con un pezzo che vale la pena citare: «Da quanto visto finora è chiaro che la comprensione dei concetti della matematica richiede competenze linguistiche specifiche che non si riducono alla sola componente simbolica o ai soli registri colloquiali. Inoltre, tali competenze linguistiche non sono naturali ma vanno sviluppate, soprattutto a livello di scuola primaria e secondaria» (p. 154).

FRANCESCA GALLINA. Indubbiamente la valutazione dei contenuti matematici e degli aspetti linguistici non è separabile e il libro accenna al difficile punto di equilibrio tra valutazione dei soli contenuti matematici e valutazione anche, ad esempio, dell'organizzazione testuale. Forse una delle difficoltà maggiori sta nel proporsi di valutare un oggetto vago e multiforme come la lingua congiuntamente ai contenuti matematici. Se assumiamo la prospettiva del volume, di assoluta continuità tra educazione linguistica ed educazione matematica, diventa allora impossibile pensare di valutare i contenuti senza valutare il modo in cui veicoliamo tali contenuti, come sostiene Pier Luigi Ferrari.

6. Nel volume si sottolinea la differenza anche in matematica tra un testo orale e uno scritto. Come è possibile incentivare la consapevolezza di tale varietà?

PIETRO DI MARTINO. Anche in questo caso la risposta data è coerente con il quadro teorico che guida il lavoro di Pier Luigi Ferrari. Richiamando le *Dieci tesi* del GISCEL, viene sottolineata l'importanza di un lavoro per lo sviluppo della consapevolezza della differenza tra scopi e modi dei due tipi di testo. Sono richiamati anche alcuni studi classici in educazione matematica come quelli di Duval sul diverso funzionamento cognitivo tra orale e scritto in matematica. In definitiva sono sottolineate le tante diverse possibili funzioni tra testo scritto e testo orale, e ribadita dunque l'importanza, fin dai primi anni scolari, di un lavoro sulla competenza metalinguistica. A proposito delle diverse funzioni tra testo scritto e testo orale, una distinzione che ho trovato

molto interessante, di cui si discute nel libro, è quella tra testo scritto provvisorio e testo scritto stabile: un lavoro su queste due produzioni e sulle loro diverse funzioni e modalità è sicuramente significativo. Un esempio proposto, non l'unico, è quello legato al lavoro di scrittura di appunti e poi di revisione degli stessi per la produzione di un testo definitivo e comprensibile (anche in questo caso ci possono essere più passaggi: comprensibile da chi scrive gli appunti dopo diverso tempo, comprensibile da un pari che vorrebbe studiare su quegli appunti, adatto alla valutazione dell'insegnante che ha chiesto una relazione sulla base di quegli appunti).

FRANCESCA GALLINA. In effetti il richiamo alle *Dieci tesi* GISCEL fatto all'inizio del volume è ravvisabile anche nel corso della lettura di tutto il libro, soprattutto laddove si richiamano questioni importanti come la consapevolezza della varietà interna a una lingua, alle differenze tra lingua orale e lingua scritta, ovvero tra un testo scritto e un testo orale, che non hanno a che vedere solo con caratteristiche di tipo linguistico formale, ma che chiamano in causa anche aspetti funzionali, che investono evidentemente la capacità di comprendere e produrre un testo in ambito matematico. Si tratta di una consapevolezza che dovrebbe essere stimolata fin dai primi rudimenti di educazione linguistica, per le ricadute che essa può avere anche sull'educazione matematica, come sottolinea bene Pier Luigi Ferrari nel suo libro.

7. Un intero capitolo del libro è dedicato alle classi plurilingui, in cui la varietà di lingue può sembrare un freno all'apprendimento agli occhi di chi non conosce i vantaggi della didattica plurilingue. Come coniugare l'educazione matematica con il plurilinguismo?

PIETRO DI MARTINO. Su questa questione, la cui risposta mette in gioco le competenze specifiche di chi risponde, credo di avere poco da dire, anche pensando alla specifica competenza di Francesca, alla quale lascio dunque la scena.

FRANCESCA GALLINA. Il capitolo dedicato alle classi plurilingui in Italia guarda molto alla questione degli alunni neo-arrivati o arrivati comunque da un lasso di tempo abbastanza ridotto. In questo capitolo si sottolinea bene come l'apprendimento matematico abbia a che vedere non solo con il grado di sviluppo delle competenze in italiano, ma anche, e in larga misura, con la familiarità con i concetti matematici raggiunta nella lingua materna. Penso, rispetto a ciò, soprattutto agli alunni di seconda generazione, che sono ormai la maggior parte degli studenti con background migratorio nella scuola italiana e che spesso hanno una conoscenza della propria lingua di origine limitata al linguaggio quotidiano. Alcuni studi svolti soprattutto in Canada o altri Paesi, come ad esempio i lavori di Jim Cummins, sostengono che per

sviluppare pienamente la L2, nel nostro caso l'italiano, per gli ambiti accademici sia necessario sostenere l'apprendimento anche della lingua di origine degli apprendenti. Una competenza multipla, in cui trova spazio sia lo sviluppo di L2 che di L1, può certamente portare dei benefici per l'educazione matematica, oltre che linguistica, come indicano anche alcuni studi di Elana Shohamy citati nel libro di Ferrari.

8. Nel libro ci sono esempi di attività che possono essere proposte in verticale dalla primaria all'università?

PIETRO DI MARTINO. Il libro è ricco di esempi di attività che mettono in gioco la competenza linguistica in matematica a vari livelli: dalle prime classi della scuola primaria al primo anno di università in corsi di laurea di ambito scientifico. Al di là della ricchezza di esempi, la riflessione più importante per sviluppare anche nuove attività è legata proprio all'approccio pragmatico proposto nel libro. È sottolineata l'importanza di costruire – nel tempo, perché è un obiettivo significativo e di lungo respiro, dove appunto il lavoro in verticale tra ordini scolari è importantissimo – una consapevolezza metalinguistica, cioè la capacità di usare opportunamente la propria competenza linguistica in matematica in base agli scopi, alle situazioni e ai contesti, e anche di saper controllare il prodotto finale a posteriori. Per questo è fondamentale costruire occasioni nelle quali è comunque coinvolta una comunicazione di “cose matematiche”, con scopi e in contesti diversi. Nel libro, al di là di specifici esempi vengono descritte e esemplificate dieci tipologie di attività per lavorare su questi aspetti, molte delle quali adatte a tutti i livelli scolari, altre – come la traduzione – solo per livelli più avanzati: la comunicazione con soggetti che non condividono il contesto di situazione (ad esempio tra due classi di scuole diverse) e la comunicazione con soggetti che non condividono il contesto di cultura; le conversioni fra sistemi semiotici diversi (verbale, simbolico, figurale); le conversioni tra testi orali e testi scritti; la ricostruzione di un testo; il completamento di un testo con parti mancanti; la ricostruzione di due testi mescolati insieme; la traduzione da una lingua a un'altra; la stesura di regolamenti per attività tipo giochi o gare; l'invenzione di sistemi di segni della classe.

FRANCESCA GALLINA. Su questo Pietro ha già messo in evidenza alcuni esempi concreti. Mi preme però sottolineare come la verticalità del curriculum sia ben tracciata nel volume, non solo in termini di contenuti matematici e della loro progressione, ma anche in termini linguistici e più ampiamente semiotici, laddove l'autore propone numerose attività che ben si applicano in tutte le fasce di età, con opportuni aggiustamenti e gradazioni, ma che soprattutto hanno che vedere con la capacità di passare da un codice a un

altro e da una modalità a un'altra, di impostare la comunicazione sulla base del destinatario del messaggio, ecc.

9. In definitiva, a chi in particolare consigliereste la lettura di questo libro?

PIETRO DI MARTINO. Come prima cosa devo dire che, come presidente della Commissione Italiana per l'Insegnamento della Matematica, ho cercato di creare le condizioni perché potesse essere sviluppato un libro del genere. Credo infatti che l'argomento sia di interesse enorme e che in ambito specifico di educazione matematica sia troppo spesso sottovalutato o trattato in modo quasi aneddótico e dunque poco utile all'obiettivo di sviluppare riflessioni e spunti educativi. Detto questo, come penso si sia capito, a me il libro piace molto perché offre un punto di vista colto, significativo e veramente interessante, offrendo esempi, ma anche spunti per sviluppare idee ulteriori. Per questo taglio e per la tematica che affronta, la lettura di questo libro è sicuramente consigliata a tutti coloro che siano interessati all'educazione matematica e linguistica: a partire dagli insegnanti dei diversi livelli scolari per arrivare a chi fa ricerca in ambito di educazione matematica.

FRANCESCA GALLINA. Sicuramente lo suggerirei a tutti i futuri insegnanti ancora in formazione. Ma anche a chi già insegna e vuole approfondire la questione del rapporto tra educazione matematica, lingua e linguaggi, nonché a chi si occupa di fare ricerca in questi ambiti. Aggiungerei però che non lo consiglierei solo agli insegnanti di matematica, ma anche a quelli di italiano e perfino a quelli di altre discipline non linguistiche. Perché il tema trattato dal volume può essere benissimo traslato anche per altre materie, in cui esiste ugualmente continuità tra linguaggio quotidiano e linguaggio settoriale e per le quali dunque sono validi molti dei punti discussi da Pier Luigi Ferrari.

Alcune considerazioni sulla nuova traduzione in italiano del *Volume complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* («Italiano LinguaDue», 2, 2020)

GRETA ZANONI

Some considerations on the new Italian translation of the *Companion Volume of Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* («Italiano LinguaDue", 2, 2020)

Starting from the recent Italian translation of the updated official version of the *Common European Framework of Reference for Languages. Companion Volume* (CEFRCV), this paper traces the characteristics of the document and the main innovations introduced in the last update, such as the redefinition of levels, the pluricultural and plurilingual dimension and the attention to sign language.

A partire dalla recente traduzione italiana della versione ufficiale aggiornata del *Common European Framework of Reference for Languages. Companion Volume* (CEFRCV), il contributo ripercorre gli aspetti caratterizzanti del documento e le principali innovazioni introdotte nell'ultimo aggiornamento, quali la ridefinizione dei livelli, la dimensione pluriculturale e plurilingue e l'attenzione per la lingua dei segni.

GRETA ZANONI (greta.zanoni2@unibo.it) è docente a contratto presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione e il Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne dell'Università di Bologna dove insegna Didattica delle Lingue Moderne e Lingua Italiana L2. Ha partecipato come assegnista a diversi progetti di ricerca fra cui il Progetto LIRA (Lingua/Cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento) finalizzato allo sviluppo della competenza pragmatica in italiano. I suoi principali interessi di ricerca sono la mediazione linguistica, la pragmatica interlinguistica e interculturale, la didattica linguistica multimediale in particolare dell'italiano L2.

Il Consiglio d'Europa ha diffuso nel 2018 una versione preliminare rinnovata del *Quadro Comune Europeo di riferimento per le Lingue* (d'ora in poi Quadro o QCER). La versione ufficiale aggiornata, pubblicata in inglese dal Consiglio d'Europa nell'Aprile 2020¹ con il titolo di *Common European Framework of Reference for Languages. Companion Volume* (CEFRCV), è stata recentemente tradotta in italiano e pubblicata nella rivista «Italiano LinguaDue» a cura di Monica Barsi, Edoardo Lugarini e Anna Cardinaletti².

Come è noto, il QCER è stato messo a punto dal Consiglio d'Europa tra il 1989 e il 1996, nell'ambito del progetto *Language Learning for European Citizenship* al fine di promuovere su larga scala la collaborazione tra gli insegnanti di lingua in tutti i paesi europei. A seguito di un ampio processo di elaborazione e consultazione condotto da esperti del Consiglio d'Europa, il QCER è stato pubblicato ufficialmente nella prima versione nel 2001. Gli obiettivi di questo strumento sono lo sviluppo delle competenze linguistiche, l'inclusione sociale, la comprensione reciproca e lo sviluppo formativo e professionale dei cittadini; tra i principi del Consiglio d'Europa vi è l'insegnamento delle lingue per tutti i cittadini, la promozione dell'apprendimento basata sulla riflessione e sull'autonomia dell'apprendente. Per queste ragioni il QCER costituisce un documento di riferimento essenziale per tutti coloro che, a vario titolo, sono impegnati nell'apprendimento, nell'insegnamento e nella valutazione degli apprendimenti linguistici perché promuove un apprendimento qualitativo e omogeneo, a livello europeo, del processo di insegnamento/apprendimento (Mariani, 2014). Il documento fornisce descrittori (non prescrittivi) che i docenti di lingue straniere possono seguire per rappresentare le competenze sulla base di una serie di livelli comuni di riferimento, per fissare degli obiettivi attesi a ciascun livello e per descrivere con precisione le competenze raggiunte dagli apprendenti.

Dopo il 2001, ci si è progressivamente resi conti che il QCER non si adattava più alle nuove modalità di comunicazione moderne, considerato lo sviluppo delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) e la diffusione di internet. Nel febbraio 2018, è stato presentato, in fase preliminare, un nuovo *Volume complementare* con lo scopo di aggiornare i descrittori presenti nella versione precedente, di integrare nuovi descrittori e, soprattutto, di adattare il QCER ai nuovi mezzi di comunicazione. Nel 2020, la versione aggiornata del *Volume complementare* è stata pubblicata in inglese; tradotta ora

¹La versione aggiornata in inglese è scaricabile gratuitamente al link: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (ultima consultazione: 30/04/2021).

²La versione in italiano del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare* pubblicata in «Italiano LinguaDue» (12/2, 2020) è disponibile al link: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999> (ultima consultazione: 30/04/2021).

anche in italiano, è disponibile gratuitamente sul sito della rivista «Italiano LinguaDue».

Le novità integrate nel *Volume complementare* del QCER includono innovazioni interessanti, pur senza modificare il quadro concettuale della prima versione: il *Volume complementare* fornisce i link e i riferimenti per consultare anche i capitoli dell'edizione 2001 e per ricercare i concetti di base. Le modifiche e le integrazioni del *Volume complementare*, riguardano una serie di risorse elaborate per sviluppare ulteriormente i principi e gli obiettivi educativi di base del QCER, non solo per lingue straniere/secondo ma anche per le lingue della scuola e lo sviluppo di programmi di studio e per promuovere l'educazione plurilingue e interculturale.

Gli aggiornamenti più significativi riguardano la ridefinizione dei "livelli plus" nei livelli A, B e C (ovvero A2+, B1+, B2+) e l'introduzione di un nuovo livello "Pre-A1", che rispondono alla richiesta di descrizioni più elaborate dell'ascolto e della lettura nelle scale esistenti. A questi si aggiungono altri descrittori per attività comunicative come l'interazione online, diventata sempre più rilevanti nel corso degli anni. In particolare, l'introduzione del livello pre A1 è un punto di partenza per il livello A1: un livello di competenza in cui gli apprendenti non hanno ancora acquisito la capacità di esprimersi autonomamente.

Nel *Volume complementare* del QCER si fa riferimento anche alla reazione del discente alla lettura creativa e alla letteratura (capitolo 3). I testi creativi non si limitano alla letteratura o alla scrittura, ma comprendono anche altri tipi di testi come, ad esempio, film, teatro e rappresentazioni multimodali, evocando generalmente reazioni nell'apprendente che spesso l'educazione linguistica si propone di promuovere.

Per quel che riguarda la fonetica, si mette l'accento sull'articolazione dei suoni e dei tratti prosodici, ma soprattutto si fa riferimento non più ad un locutore nativo parlante nativo ideale per definire la competenza di un utente/apprendente ma ai locutori parlanti la stessa lingua. Come esempio concreto delle modifiche portate al QCER 2001, si prenda la descrizione di alcuni descrittori del livello B2 (*Volume complementare*, p. 264; in corsivo le aggiunte):

Comprendere una conversazione ~~tra altri parlanti nativi~~ *tra altre persone*

B2 - Con qualche sforzo è in grado di afferrare molto di ciò che si dice in sua presenza, ma può trovare difficile contribuire efficacemente a una discussione con ~~parlanti nativi~~ *la utenti della lingua di arrivo* che non modifichino affatto il loro ~~linguaggio~~ *discorso*

Conversazione

B2 - È in grado di interagire con ~~parlanti nativi~~ *la utenti della lingua di arrivo* senza rendersi involontariamente ridicolo/a o irritarli o metterli nella

necessità di comportarsi in modo diverso da come farebbero con ogni altro
un interlocutore con una buona padronanza della lingua nativa.

Significativa, inoltre, la valorizzazione e l'utilizzo della competenza pluriculturale e plurilingue dell'individuo (cap. 4). Come riportato nel documento «la visione plurilingue qui adottata, associata a quella del QCER, valorizza la diversità culturale e linguistica dell'individuo» (p. 133). Nei diversi contesti comunicativi, sociali ed educativi, gli apprendenti devono poter attingere a tutte le loro risorse e esperienze linguistiche e culturali e sfruttare pienamente il loro repertorio plurilingue per riuscire a interagire e comunicare.

Infine un'importante novità del *Volume complementare* del QCER è rappresentata dall'aggiornamento dei descrittori della lingua dei segni (cap. 6). Fino alla pubblicazione di quest'ultima versione, il QCER ha riguardato prevalentemente le lingue parlate. Nonostante la lingua dei segni sia riconosciuta come lingua dell'Unione Europea già dal 1988, è solo in tempi recenti che l'European Centre for Modern Languages (ECML) del Consiglio d'Europa ha considerato l'inclusione della stessa tra le lingue a cui il QCER si riferisce. L'aggiornamento dei descrittori della lingua dei segni nel *Volume complementare* del QCER è il risultato di questa nuova presa di coscienza.

Queste importanti integrazioni sono in linea con un approccio basato sulle modalità di comunicazione e sulla co-costruzione di significati da parte dei parlanti: si fa riferimento a produzione (scritta e orale), ricezione (scritta e orale), ma assumono un ruolo maggiore le modalità di comunicazione legate all'interazione, anche on line, e alla mediazione. Gli apprendenti sono presentati come "attori sociali" in quanto partecipano ad atti collettivi e hanno compiti (non solo linguistici) il cui raggiungimento implica la collaborazione, la negoziazione, lo scambio di informazioni tra partecipanti alla stessa situazione comunicativa. Si mette dunque in risalto un approccio azionale: l'obiettivo della comunicazione e della co-azione dei partecipanti è produrre, a partire da un'informazione condivisa, azioni comuni con una finalità collettiva, non più agendo sull'interlocutore ma con l'interlocutore.

Dal 2001, momento della sua prima pubblicazione, ad oggi, il QCER è stato un potente strumento di standardizzazione delle tecniche, delle metodologie di didattica delle lingue straniere e degli obiettivi linguistici e comunicativi, intesi dei livelli di competenza attesi o da raggiungere da ciascun apprendente. Il suo utilizzo come riferimento ha permesso un maggiore riconoscimento del ruolo professionale del mediatore linguistico ed è stato tra gli strumenti che hanno permesso a studenti e professionisti di muoversi con facilità in Europa, vedendo riconosciute le proprie abilità linguistiche e culturali.

Se il QCER viene usato estensivamente nell'insegnamento delle lingue straniere/secondo in Europa, e non solo, il *Volume complementare* può rivelarsi un buon strumento per le lingue della scuola/della classe e per lo sviluppo di interventi didattici che promuovano l'educazione plurilingue e intercultu-

rale. Fin dagli anni Novanta, il Consiglio di L'Europa ha incoraggiato il plurilinguismo inteso come la competenza linguistica di un individuo in diverse lingue. L'uso del QCER nel campo dell'educazione linguistica significa sostenere e promuovere l'idea che la maggior parte degli studenti possiede già un certo grado di competenza in un'altra lingua o in più lingue (inclusi i repertori linguistici individuali di ogni discendente come le lingue regionali o la lingua di istruzione) e i docenti dovrebbero cercare di trarne vantaggio (Paradowski 2007).

L'arricchimento dell'apparato descrittivo originale e l'ampliamento delle aree come la mediazione, la competenza plurilinguistica / pluriculturale e la lingua dei segni rappresentano un importante sviluppo del QCER; l'auspicio del Consiglio d'Europa è che possa contribuire allo sviluppo di un'educazione inclusiva e alla promozione del plurilinguismo e del pluriculturalismo.

Riferimenti bibliografici

Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press, (testo originale disponibile al link <https://rm.coe.int/1680459f97>, ultima consultazione: 30.04.2021; la traduzione italiana, a cura di Daniela Bertocchi e Franca Quartapelle, è pubblicata da La Nuova Italia/Oxford University Press, 2002).

Council of Europe (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (ultima consultazione: 30.04.2021).

Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, assessment. Companion Volume*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (ultima consultazione: 30.04.2021).

Mariani L. (2014), *Il Quadro Comune Europeo di Riferimento e la sua valenza formativa*, in *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna. Il modello formativo del "Master in Didattica dell'italiano come lingua non materna"*, a cura di Adriana Arcuri ed Egle Mocciaro (a cura di), Palermo, Scuola di Lingua Italiana per Stranieri, Università di Palermo, pp. 163-180.

Paradowski, Michał B. (2011), *Multilingualism – Assessing Benefits*, in Hanna Komorowska (a cura di), *Issues in Promoting Multilingualism Teaching – Learning – Assessment*, Warszawa, Foundation for the Development of the Education System (FRSE), pp.335-354.

Recensione di Erminia Ardissino (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola secondaria*, Milano, Mondadori Università, 2018

FABIO RUGGIANO

FABIO RUGGIANO (fabio.ruggiano@unime.it) è ricercatore a tempo determinato di Linguistica italiana al Dipartimento di Civiltà antiche e moderne dell'Università di Messina, dove insegna Linguistica italiana e Didattica dell'italiano. È autore di *L'italiano scritto a scuola* (Roma, Aracne, 2011) e di manuali di scrittura per l'università, tra cui *L'italiano scritto: usi, regole, dubbi*, Roma, Carocci, 2019 (con Fabio Rossi). Con Fabio Rossi cura dal 2015 il sito di informazione e consulenza linguistica DICO (dico.unime.it).

La raccolta di saggi curata da Erminia Ardissino¹, italianista esperta di didattica della letteratura², racchiude in un quadro quanto possibile unitario alcune riflessioni aggiornate sulla didattica della letteratura (a cui è dedicata la prima parte del volume) e della lingua (a cui è dedicata la seconda parte)

¹ I capitoli all'interno sono, oltre che della stessa Ardissino, di Sabrina Stroppa, Romana Brovia, Giampiero Tulone, Laura Gatti, Linda Bisello, Cristina Nesi, Riccardo Regis e Nicola Duberti, Federica Cugno, Giovanni Favata, Francesca Geymonat, Anna Boario, Maria Cecilia Bertolani. La premessa alla seconda parte del volume è di Cecilia Andorno.

² Al suo attivo, oltre a pubblicazioni storico-letterarie ed edizioni critiche, ha i volumi *Leggere testi letterari* (Milano, Bruno Mondadori-Paravia, 2001), con Sabrina Stroppa, e *La letteratura nei corsi di lingua. Dalla lettura alla creatività* (Perugia, Guerra, 2009). Ha anche curato i volumi *Leggere poesia. 50 proposte per la scuola primaria e Imparare a scrivere testi. Attività di produzione del testo nella scuola primaria* (Trento, Erickson, 2010 e 2014), e *Insegnare e imparare l'italiano nella scuola dell'infanzia e primaria* (Milano, Mondadori Education, 2017).

nella scuola a più di dieci anni dalla *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio* sulle competenze chiave (UE 2006) e dal *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione* (MIUR 2007).

L'evocazione di queste fonti così "datate" fin dalle pagine introduttive della raccolta, e poi il costante riferimento a queste e ad altri documenti ministeriali successivi, improntati alla stessa filosofia (*in primis* le *Indicazioni nazionali* del 2012), rivelano già il senso di questa operazione editoriale: tirare le somme e nello stesso tempo rilanciare il tema delle competenze in campo umanistico; un tema, come sanno i docenti di scuola e i formatori dei formatori, ancora poco compreso, facilmente frainteso, irriconoscibile nelle mille sfaccettature della pratica didattica quotidiana.

Il libro cercava originariamente di soddisfare le esigenze di due pubblici vicini ma diversi: quello degli studenti universitari di corsi di letteratura italiana, linguistica italiana, didattica dell'italiano, e quello dei neolaureati impegnati nei TFA e dei docenti neoassunti inseriti nei percorsi FIT. Come è noto, TFA e FIT sono stati rapidamente disattivati (il FIT è diventato oggi un "anno di prova") dopo pochi anni di funzionamento, ma la lettura di questa raccolta rimane ancora potenzialmente giovevole per gli studenti universitari e, perché no, per i docenti già in servizio, anche da molti anni, che possono trovarvi spunti metodologici, suggerimenti operativi, riflessioni sul ruolo della disciplina nella scuola attuale.

Proprio a proposito del ruolo attuale della disciplina, particolarmente dolente è la riflessione di Romana Brovia nel capitolo *A scuola con i classici*. Alla domanda «qual è, in questo nuovo contesto politico e normativo, il posto della letteratura?», la studiosa risponde ricordando che nella *Raccomandazione* sulle competenze chiave «la parola 'letteratura' non compare che una sola volta [...] come una delle diverse "espressioni culturali"» (pp. 25-26). Il punto centrale della riflessione politica sul versante della letteratura sembra essere proprio questo: la letteratura soffre una perdita di identità nel quadro della didattica delle competenze, ispirato al principio del *saper fare* quindi scarsamente compatibile con una disciplina che, idealmente, non insegna a *fare* ma a *essere*.

Eppure non è il caso di abbandonarsi all'inattualità: un'attività intrinseca all'essere umano come la scrittura creativa, e in particolare la poesia, prodotto esemplare di questa attività, sarà sempre in grado di adattarsi, reinventandosi, ai nuovi paradigmi ideologici. A questa conclusione si arriva leggendo il capitolo di Sabrina Stroppa, *Leggere la poesia*, che disvela lo specifico *saper fare* della poesia: «La poesia rende più evidente l'esistenza di un enigma da sciogliere» (pp. 77-78)³. Ecco il collegamento tra il *problem*

³ Questa idea, tra l'altro, non è nuova, ma era già alla base di Renzi (1991), non a caso presente nella bibliografia del capitolo.

solving normativo e il senso della letteratura: la lettura del testo letterario, la sua parafrasi / comprensione, l'analisi della sua forma e del suo senso (o almeno di parte di esso) sono esercitazioni a *fare*, a rafforzare la capacità di criticare, di dubitare, di cercare verità nascoste, per poi dubitare anche di queste. Lo ribadisce anche Laura Gatti nel suo capitolo, *Leggere a scuola la poesia del secondo Novecento*, quando ricorda che l'insegnamento della letteratura va visto «nell'ottica della formazione critica, civile ed emotiva dello studente».

Sul versante della linguistica le esigenze sentite dagli studiosi come emergenti dal mondo della scuola sono solo in parte sovrapponibili a quelle degli italianisti, e in parte sono persino contrarie; se da una parte condivisa è la ricerca di un nuovo scopo all'interno del paradigma delle competenze per una disciplina vissuta come la stantia "ora di grammatica", dall'altra la didattica della lingua cerca ancora una strada per liberarsi dalla subalternità al modello scritto letterario, in favore della valorizzazione delle varietà, del parlato, della comunicazione civile, finalizzata non al bello, ma all'utile.

Condivisibile è, in questo senso, l'affermazione di Federica Cugno, nel suo capitolo *La variabilità linguistica nella didattica dell'italiano*:

da quanto delineato nelle *Indicazioni nazionali* si evince che la scuola italiana, almeno nelle sue linee programmatiche, mostra di aver recepito le sollecitazioni sviluppatesi in seno al dibattito innescato nella prima metà degli anni Settanta dalla pubblicazione delle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* del GISCEL (p. 210).

Non si può, però, trascurare la precisazione «almeno nelle sue linee programmatiche», che mostra la lontananza della pratica scolastica rispetto alla normativa. Proprio su questo secondo punto si scontrano fatalmente, senza accorgersene (e senza volerlo), le due parti del volume: gli italianisti lamentano il rischio che la linguistica tolga spazio allo studio dei classici, con le sue osservazioni sociolinguistiche, l'interesse per la comunicazione quotidiana, istituzionale, politica, pubblicitaria, l'attenzione ai meccanismi testuali dell'argomentazione e alla forma dei testi separata dai contenuti (a questo proposito notevole è la proposta didattica contenuta nel capitolo di Riccardo Regis e Nicola Duberti, *'Norme' e grammatica*, che confronta il post di un forum con tanto di parolacce, un tema autentico e un brano estratto da una grammatica)⁴; i linguisti, dal canto loro, continuano a rilevare che questa prospettiva è soltanto programmatica. Non soltanto, infatti, l'ampliamento dell'interesse agli usi linguistici non letterari sarebbe un vantaggio per gli studenti proprio nell'ottica della formazione dell'essere umano e del citta-

⁴ Nel capitolo gli autori distinguono, sulla scorta di Prandi, De Santis (2011), tra «regola prescrittiva» e «regola descrittiva» e, con Coseriu (1969) e Sgroi (2010), gli errori di sistema da quelli di norma.

dino riconosciuta come lo scopo della stessa didattica della letteratura a scuola, ma l'attuazione di una didattica della lingua italiana sensibile alle variazioni e agli usi reali non è affatto una realtà nella scuola attuale, a dispetto della normativa.

A questo proposito, la stessa Cugno sottolinea: «l'editoria scolastica degli ultimi anni [...] continua a proporre testi [...] che paiono rispondere solo formalmente alle prospettive aperte dalla sociolinguistica e alle linee guida delle *Indicazioni nazionali*» (p. 211), e Giovanni Favata, nel suo capitolo *Standardizzazione contro neo-standardizzazione*, osserva che nelle grammatiche didattiche «gli autori menzionano i cambiamenti in atto, ma non si spingono fino ad accettarli nella norma e spesso, nella sezione degli esercizi, sanzionano proprio i tratti caratteristici del parlato» (p. 223).

A completamento della panoramica delle sfide della disciplina nella scuola attuale, gli ultimi due capitoli del libro sono dedicati a presentare la realtà degli stranieri che seguono le lezioni di italiano nella scuola (Giovanni Favata) e degli studenti con bisogni educativi speciali e con disturbi specifici dell'apprendimento (Maria Cecilia Bertolani).

Riferimenti bibliografici

Coseriu, Eugenio (1969), *Sistema, norma e "parole"*, in *Studi linguistici in onore di Vittore Pisani*, Brescia, Paideia, vol. I, pp. 235-254.

MIUR (2007), *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, DM 139/2007, https://archivio.pubblica-istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml (ultima consultazione: 30.10.2020).

Prandi, Michele – De Santis, Cristiana (2011), *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, Novara, UTET Università.

Renzi, Lorenzo (1991), *Come leggere la poesia*, Bologna, il Mulino.

Sgroi, Claudio Salvatore (2010), *Per una grammatica "laica". Esercizi di analisi linguistica dalla parte del parlante*, Novara, UTET Università.

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: 30.10.2020).

Recensione di Roberto Carnero, *Il bel viaggio. Insegnare letteratura alla Generazione Z*, Milano, Bompiani, 2020

GIULIO VALLARINO

GIULIO VALLARINO (giulio.vallarino@poliba.it) insegna Italiano e Latino presso il Liceo Catullo di Monterotondo (RM) ed è titolare a contratto del corso di Epigrafia greca presso la Scuola di Specializzazione in Beni Architettonici e del Paesaggio del Politecnico di Bari. Insieme a R. Rossi, U. Gallici e A. Porcelli è coautore di due manuali scolastici di letteratura greca, *Hellenikà* (Paravia, Torino, 2005) e *Erga Mouseon* (Paravia, Torino, 2011).

Nella collana *I grandi tascabili* l'editore Bompiani pubblica questo lavoro di Roberto Carnero, insegnante liceale di Lingua e letteratura italiana e docente a contratto presso le Università di Bologna e Urbino, già autore insieme a Giuseppe Iannaccone di un buon manuale di letteratura italiana per la scuola (Carnero, Iannaccone 2019), di monografie su Pasolini (Carnero 2010) e Tondelli (Carnero 2018) e di numerosi interventi scientifici e critici su vari temi e autori della letteratura italiana, soprattutto novecentesca.

Il bel viaggio presenta già dal titolo, desunto dal trentunesimo verso di *Itaca* di Kavafis (in epigrafe i vv. 1-3, 26-33 nella traduzione di F.M. Pontani), il cuore e il tono del discorso dell'autore: sondare le possibilità di un *percorso* didattico-educativo attraverso la *bellezza* della letteratura, che sia capace d'incidere sulla vita degli studenti oltre che sulle loro competenze didattiche. Questi obiettivi sono dichiarati fin dall'*Introduzione* (pp. 7-22), in cui l'autore delinea un'idea d'insegnamento come «coinvolgimento intellettuale, personale ed emotivo che fonda il processo formativo» (p. 7) e che muove dalla

premessa necessaria di voler conoscere il «vissuto quotidiano», i «problemi», le «passioni, aspettative, speranze» (p. 9) di quella iperconnessa e poco concentrata *Generazione Z* cui allude il sottotitolo.

In questo processo didattico-educativo la letteratura viene presentata da Carnero come lo strumento prediletto per promuovere una «educazione alle emozioni» (pp. 14-15), come uno «scricigno di possibilità» (p. 15) capace «di offrire modelli linguistici con cui continuare a confrontarci, per reagire all'impoverimento del linguaggio (che è anche impoverimento del pensiero)» (p. 16). La letteratura è inoltre il terreno più praticabile per ampliare le esperienze linguistiche degli alunni, che, fuori dall'esperienza letteraria, difficilmente potranno incontrare parole liberate «dalle briglie della frase fatta o del luogo comune tipici della comunicazione quotidiana sempre più imbarbarita, in cui abbiamo l'esigenza di dire molte cose in poco tempo» (p. 13). Sebbene il concetto di lingua "imbarbarita" non venga ulteriormente declinato, prestandosi a essere frainteso, va detto che l'autore promuove, qui e in altri luoghi del libro¹, l'idea dello studio della letteratura come repertorio di modelli e spazio di confronto per un utilizzo attivo, personale e autonomo della lingua. *L'Introduzione* si chiude, con una preziosa citazione di Leonardo Bruni, con l'osservazione che lo studio della letteratura è soprattutto strumento che getta le basi del «dialogo come fonte di piacere e di crescita», «vero fulcro dell'umanesimo» (p. 20).

Una volta poste le basi ideali, il viaggio proposto da Carnero si articola in sei ulteriori tappe. Nelle prime due si affronta il *perché* e il *come* della letteratura a scuola (*Perché la letteratura a scuola?*, pp. 23-76, e *Come insegnare letteratura*, pp. 77-130), capitoli in cui l'autore cerca di esplicitare le ragioni dello studio delle opere letterarie per poi sondarne i metodi. Seguono poi capitoli dedicati al libro di testo (*Passato presente e futuro del libro di testo*, pp. 131-192), alle metodologie per l'insegnamento della letteratura (*La lezione, le lezioni*, pp. 193-212) e per la sua pianificazione (*Programmare e insegnare*, pp. 213-296), per concludere con una sezione dedicata alla didattica della letteratura come didattica della lettura (*Qualche idea per una didattica della lettura*, pp. 297-314).

Il *perché* della letteratura a scuola si fonda sul fatto che «da sempre narrare costituisce una fondamentale facoltà sociale» (p. 25), pertanto affrontare la produzione letteraria significa conoscere e imparare a gestire uno dei più potenti strumenti di conoscenza della natura umana, e il gesto di comprendere un testo può trasformarsi nel gesto di comprendere sé².

¹ Per esempio a p. 72, dove si offrono proposte di emulazione o riscrittura da applicare in classe, oppure nel paragrafo *I criteri del canone*, alle pp. 224-229.

² Oltre alla ricca bibliografia citata dall'autore, su questo punto si può rimandare anche a Gottschall 2018.

Uno dei nuclei tematici fondamentali del libro consiste nell'idea che la letteratura possa essere uno strumento antitetico rispetto alle proposte di «divertimento a bassa intelligenza» veicolate dai linguaggi dominanti dei nuovi media (p. 74). L'autore introduce qui un tema che toccherà anche altrove nel suo lavoro, relativo alla questione delle competenze linguistiche degli alunni, affermando che «sarebbe un peccato se si smettesse di insegnare l'italiano [...] attraverso la lettura dei grandi autori, i classici del passato e i migliori autori del presente. Le stesse competenze linguistiche, di cui tanto si parla nei più recenti documenti ministeriali, non possono che giovare di un'assidua frequentazione con una produzione letteraria di qualità» (p. 75). Posta la petizione teorica più che condivisibile, in questo senso avrebbe forse giovato un ulteriore approfondimento in grado di illuminare meglio le possibilità di raccordo tra studio e conoscenza della letteratura e acquisizione delle competenze linguistiche, provando a offrire qualche esempio operativo.

Il *come* della letteratura a scuola è affrontato a partire dall'analisi della pretesa opposizione tra l'approccio storico-letterario di matrice idealista (pp. 78-82) e i *nuovi approcci didattici* (pp. 82-89) che provano «ad aggirare il moloch della storia della letteratura» (p. 83) con la scuola della didattica modulare e i suoi sucedanei. L'esperienza di insegnamento maturata dall'autore in Gran Bretagna offre un'interessante occasione di confronto con una modalità didattica caratterizzata dalla sostanziale assenza di qualunque approccio storicistico allo studio della letteratura. Al di là della preferenza per l'uno o per l'altro approccio alla letteratura, l'autore pone ancora il problema centrale dello scopo dell'insegnamento della letteratura a scuola, che dovrebbe mirare a quella che chiama *educazione letteraria*: «se il nostro scopo non è quello di formare piccoli storici della letteratura, ma delle persone colte e consapevoli, dobbiamo puntare innanzitutto sull' [...] educazione al senso letterario» (p. 90). Questa passa, secondo l'autore, anche e soprattutto da una revisione dei modi e del linguaggio di una certa critica letteraria, su cui Carnero prende una posizione netta: «è [...] necessario, nell'insegnamento concreto, superare gli eccessivi tecnicismi, i gerghi inutilmente specialistici, perché ciò trasmette l'idea che la letteratura sia qualcosa di avulso dalla realtà» (p. 91); «se saremo stati capaci di formare dei lettori, i nostri ex studenti non andranno in libreria [...] a prendere un libro perché sentono la nostalgia dell'analisi del testo, ma perché avranno imparato che nei libri, nella letteratura, c'è qualcosa che li riguarda, che riguarda la loro vita» (pp. 91-92). Questa presa di posizione non va intesa come una dichiarazione di guerra agli strumenti analitici del testo, ma è il modo in cui l'autore intende ribadire una (non troppo ovvia) priorità di scopi, secondo cui le competenze dell'analisi testuale devono essere insegnate e raffinate al servizio dell'educazione letteraria; utilizzate, in sostanza, per formare dei buoni lettori, sensibili a quella che Carnero felicemente definisce «un'etica della lettura» (p. 96). Gli esempi di esercizio di lettura, analisi e riflessione sui testi che l'autore

suggerisce alle pp. 106-108 avrebbero meritato forse uno spazio più ampio per esplicitare con maggiore dettaglio la messa in pratica dei criteri esposti poche pagine prima e alle pp. 197-199. Uno spazio che l'autore invece sceglie giustamente di destinare all'approfondimento del progetto *TwLetteratura* e dell'applicazione *Betwyll* (pp. 108-112); oppure, con proposte apparentemente di segno opposto, alla cura delle abilità di lettura ad alta voce da parte dei docenti, all'esercizio della memoria o alla riscoperta di alcuni grandi didatticamente declassati, come l'opera di Carducci o le traduzioni omeriche di Monti e Pindemonte (pp. 113-116, 122-125).

Si segnala il capitolo dedicato al *Passato, presente e futuro del libro di testo* (pp. 131-192), in cui, coerentemente col titolo, si passano in rassegna i principali orientamenti pedagogici e storico-letterari della manualistica, dal "De Sanctis" a oggi, in un percorso riccamente documentato ed esaustivo, in cui non manca anche una sezione dedicata ai pro e i contro dell'editoria interamente digitale (pp. 181-189). La sezione *Parafrasi e "traduzione" dei classici* (pp. 176-178) affronta un tema di grande interesse, a partire da un'affermazione di Claudio Magris sul potere vivificante che ogni nuova traduzione ha sui grandi capolavori della letteratura: «se è vero – come egli [Magris] sostiene – che ogni generazione ha diritto a una "sua" traduzione dei capolavori della letteratura del passato, perché ciò non dovrebbe valere per i nostri classici?» (p. 177). Secondo Carnero una buona parafrasi del testo poetico può essere «utile come elemento paratestuale di servizio» (p. 177), lasciando all'insegnante il compito di introdurre gli alunni al testo nella sua forma originale; ma nel caso dei prosatori classici l'autore ammette la possibilità che ci si serva della parafrasi come completo sostituto del testo originale, per offrire agli studenti un'esperienza del testo, ad esempio, di Boccaccio o Machiavelli quantitativamente ben più ampia di quanto non consenta la lettura del testo autentico.

Durante tutto *Il bel viaggio* Carnero espone il suo discorso puntellandolo con una ricchissima messe di citazioni, anche parecchio estese, di cui il libro appare costantemente intessuto. In molti punti del volume, la pagina appare occupata più dal testo delle opere citate che dalle parole dell'autore e non si sbaglierebbe di troppo affermando che in alcuni capitoli le citazioni occupino circa la metà del testo stampato. Elencare anche sommariamente i testi citati da Carnero prenderebbe troppo spazio in questa sede, basterà dunque dire che essi variano dai grandi classici della letteratura e della saggistica, alle opere di qualche autore "di nicchia" (che la maggior parte dei lettori forse scoprirà proprio con questo libro), fino agli stralci di articoli tratti da riviste scientifiche e quotidiani freschi di stampa; e non mancano citazioni di un paio di temi scritti dagli stessi alunni di Carnero. Un libro dunque che non solo *parla* di letteratura, ma che è *fatto* di letteratura e che restituisce al lettore la sensazione di una sorta di esposizione corale di cui l'autore tiene le fila.

Il libro è percorso costantemente da un tono misurato, che raramente indulge alla retorica e che punta alle ragioni profonde del mestiere dell'insegnare, limitando all'essenziale i tecnicismi e puntando invece a una comunicazione pregnante e aperta a tutti i destinatari. Coerentemente con tale carattere, Carnero volutamente non propone un ferreo impianto metodologico né pretende di fornire ricette applicabili sempre, ma intende puntare sull'esercizio della variabilità, sottolineando il carattere molteplice e variegato delle pratiche di insegnamento: metodi e strategie possono essere le più disparate, ma le ragioni dell'insegnare riposano sulla ferma convinzione che la conoscenza della letteratura è strumento per educare e non obiettivo didattico.

Riferimenti bibliografici

Carnero, Roberto (2010), *Morire per le idee. Vita letteraria di Pier Paolo Pasolini*, Milano, Bompiani.

Carnero, Roberto (2018), *Lo scrittore giovane. Pier Vittorio Tondelli e la nuova narrativa italiana*, Milano, Bompiani.

Carnero, Roberto – Iannaccone, Giuseppe (2019), *Vola alta parola*, Firenze, Giunti.

Gottschall, Jonathan (2018), *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Torino, Bollati Boringhieri.

Recensione di Elisa De Roberto (a cura di), *Fuori e dentro il libro di italiano. Grammatiche e antologie nella scuola secondaria*, Firenze, Franco Cesati Editore, 2020

CAROLINA VENCO

CAROLINA VENCO (carolina.venco@uniroma3.it) si è laureata in Lettere (curriculum Italianistica) presso l'Università degli Studi di Roma Tre con una tesi sulle perifrasi verbali nel lombardo antico. Sta attualmente frequentando, presso il medesimo ateneo, il corso di dottorato in Civiltà e culture linguistico-letterarie dall'antichità al moderno. Il suo progetto di ricerca riguarda l'edizione e lo studio linguistico di una miscellanea agiografica quattrocentesca prodotta in area lombarda.

Il libro raccoglie i contributi presentati in occasione del seminario organizzato dalla sezione Lazio dell'ASLI Scuola (Associazione per la Storia della lingua italiana), svoltosi nel maggio 2018 presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università Roma Tre. Nel corso dell'incontro, docenti della scuola e ricercatori si sono confrontati sui manuali di italiano, in particolare su quelli destinati alle scuole medie e al primo biennio delle superiori. Il volume nato da quell'esperienza non ambisce ovviamente a fornire un'indagine completa su tutti i manuali esistenti, ma si prefigge lo scopo di presentare alcune riflessioni intorno a contenuti, forme e metodi adottati dalle grammatiche e dalle antologie. Pur nella diversità delle prospettive e degli argomenti trattati, i vari contributi risultano collegati da un filo conduttore che attraversa e lega l'intero volume, cioè la volontà di affrontare il manuale nei suoi diversi aspetti concentrando l'attenzione sul

contesto didattico, ma soprattutto tenendo conto del pubblico del “libro di italiano”: gli insegnanti e gli studenti.

Il tentativo di considerare e coinvolgere nella riflessione sul libro di testo i suoi principali fruitori è visibile nell’elaborazione di due questionari (Questionario Docente e Questionario Studente, cfr. *Appendice* al volume), che sono stati somministrati ai docenti dell’ASLI Scuola – sezione Lazio e ai loro alunni, che possono costituire un orientamento per una prima analisi dei manuali di italiano adottati in classe, tanto per gli insegnanti quanto per i discenti. Le risposte ai questionari, sinteticamente discusse nell’*Introduzione*, sono state poi messe a frutto in alcuni contributi, a riprova di quanto sia importante il dialogo e il confronto tra università e scuola.

Nell’*Introduzione*, Elisa De Roberto sottolinea proprio la necessità che i ricercatori, ma soprattutto i docenti, esaminino approfonditamente i libri adottati nelle scuole al fine di individuarne eventuali limiti strutturali e metodologici, che potrebbero rendere poco efficaci le indicazioni ministeriali degli ultimi anni, come anche i progressi raggiunti nella didattica della lingua e della letteratura italiana. Infatti, i libri di testo sono al centro di diverse dinamiche che interessano non solo il mondo della scuola e della ricerca scientifica, ma anche quello dell’editoria e della politica, in un complesso panorama che vede l’evoluzione del manuale scolastico verso nuovi supporti didattici (aperti anche al mondo digitale) e l’affermazione di nuove forme di insegnamento in cui il “libro di italiano” non svolge più il suo ruolo tradizionale.

Un percorso di lettura del volume può essere sviluppato proprio tenendo conto dei diversi “attori” coinvolti nella creazione e nella fruizione del libro di testo. Sul complesso lavoro di progettazione e ideazione di un libro di testo, cerca di fare chiarezza il contributo di Raffaele Di Pietro (coautore di un’antologia per il biennio). Il processo di confezionamento di un libro, dalla sua produzione al suo concreto uso in classe, interessa in egual misura sia l’autore, sia la casa editrice, che nella scelta e selezione dei testi devono restare fedeli alle indicazioni ricevute dai vari ambiti istituzionali, pianificando un testo che riesca a trasmettere chiaramente tutte le conoscenze linguistiche e letterarie di cui i destinatari hanno bisogno. In particolare, sull’autore di un’antologia grava un impegno di responsabilità verso tutte le parti coinvolte (casa editrice, studenti e insegnanti), poiché è colui che si occupa di raccogliere e vagliare tutti i testi che andranno poi a formare il manuale. Di Pietro, nel descrivere il ruolo determinante dell’autore, prende come esempio Leopardi e la sua *Crestomazia*. Infatti, nella presentazione al primo volume, Leopardi stesso espone i principali intenti alla base del suo operato, e cioè la creazione di un’opera utile, proficua alla formazione di tutti i suoi fruitori; un’opera rappresentativa della letteratura italiana; infine, un’opera che susciti l’interesse e sottolinei l’importanza del messaggio divulgato. Questi propositi, presentati chiaramente da Leopardi nel suo testo degli inizi

dell'Ottocento, sono considerati ancora oggi criteri essenziali di cui si serve l'autore nel processo di compilazione e stesura di un manuale scolastico.

All'adozione dei libri di testo e alla normativa ministeriale fa riferimento il contributo di Oriele Orlando. Inizialmente, la studiosa definisce chiaramente il concetto di editoria scolastica, procedendo poi a un breve excursus storico sul libro di testo, dalla sua iniziale diffusione fino alla sua specializzazione per classe e materia, come conseguenza delle politiche intraprese dai vari Stati al fine di garantire l'istruzione a tutti gli strati della popolazione. Orlando procede poi nella trattazione descrivendo il mercato dell'editoria scolastica, da sempre influenzato dai cambiamenti politici, storici e socio-economici, che non mancano di condizionare i contenuti trasmessi all'interno dei manuali. In particolare, poi, l'editoria scolastica si occupa di verificare che i libri di testo rispondano a criteri specifici stabiliti da norme legislative e disposizioni amministrative. Tali requisiti riguardano il costo del manuale; la gratuità dei libri per gli alunni della scuola dell'obbligo e la loro fornitura in comodato d'uso; infine, il tetto di spesa, con lo scopo di limitare i costi che le famiglie devono sostenere ogni anno scolastico. Orlando osserva come la normativa ministeriale si occupi anche della transizione al digitale, sottolineando i numerosi vantaggi di impiegare i supporti digitali nella didattica per abbattere i costi e usufruire di più materiali per l'apprendimento. In relazione a ciò, molti editori si sono adeguati a queste normative creando versioni pdf dei manuali ed eventuali estensioni online. La studiosa passa poi a confrontare i due differenti modelli di adozione dei manuali, che divergono per il livello di coinvolgimento dello Stato: infatti, i libri di testo possono essere prodotti dallo Stato stesso o da editori privati; tuttavia, in quest'ultimo caso, devono sottostare a prescrizioni statali relative appunto al contenuto, al formato, al costo e alla qualità. Orlando sottolinea, infine, la necessità di istituire centri di ricerca e osservatori che, oltre al censimento dei libri di testo, si occupino anche di esaminare la loro correttezza scientifica e la loro rispondenza ai valori europei.

Il contributo scritto a due mani da Paola Malvenuto ed Emanuela Milone si concentra sui parametri dell'inclusività e della chiarezza espositiva del libro di testo, proponendo un'indagine sulle integrazioni e sugli adattamenti che i manuali scolastici offrono agli alunni con bisogni educativi speciali (BES). La loro indagine è condotta su un campione di manuali scolastici aggiornati, di cui sono mostrate le eventuali carenze e le caratteristiche positive e negative per i ragazzi con difficoltà. Queste criticità sono evidenziate attraverso tabelle-griglia, in cui è stato assegnato a ciascun volume un codice di due numeri (il primo si riferisce all'opera, il secondo agli eventuali volumi in cui il testo è suddiviso); sono poi stati individuati una serie di parametri, relativi per lo più alla grafica e ai contenuti dei materiali, impiegati appunto per stabilire il grado di inclusività dei singoli libri di testo. I dati delle tabelle sono poi stati integrati con l'esame delle risorse digitali; infatti, le studiose

hanno proseguito l'indagine effettuando un'analisi dei siti delle principali case editrici, approfondendo nel dettaglio i materiali di supporto per gli studenti BES. La ricerca condotta mostra progressi nella compagine dei manuali di grammatica ma, al contrario, le antologie restano ancorate a strutture tradizionali, con testi più lineari, senza formattazioni o caratterizzazioni grafiche. In generale, l'indagine rileva un graduale, ma sensibile miglioramento nei libri di testo più recenti, che sono stati confrontati con quelli editi prima del 2009, in riferimento sempre al rinnovamento didattico, strutturale e grafico per gli apprendenti BES.

Altri contributi scelgono di porre il focus sullo sviluppo delle competenze che la scuola e i libri di testo dovrebbero garantire agli studenti, offrendo talvolta concreti suggerimenti e proposte, talvolta proprio esercizi operativi (alcune indicazioni sono comunque fornite anche nella parte conclusiva dell'articolo di Malvenuto e Milone).

Il contributo di Alessandro Di Candia mette in discussione l'uso esclusivo del manuale scolastico nella pratica educativa. Infatti, nella prassi attuale, il libro di testo costituisce lo strumento più impiegato nel processo di insegnamento-apprendimento; per Di Candia, invece, dovrebbe rappresentare uno dei diversi mezzi a cui i docenti fanno riferimento nell'articolare la propria attività didattica. All'interno del suo articolo offre alcune ipotesi didattiche e alcuni esempi operativi (uno orale e uno scritto) basati sull'approccio della *classe capovolta* (o *flipped classroom*), in cui il libro di testo è usato in classe in maniera ridotta, mentre a casa gli studenti lavorano su materiali forniti dai docenti; questa modalità di insegnamento rappresenterebbe per i discenti un'occasione di un apprendimento più efficace e significativo.

Sulle attività di comprensione e produzione del testo nelle antologie si segnalano i contributi di Grossi e Ferranti.

Lina Grossi affronta la questione relativa all'adozione e all'impiego del libro di italiano al primo biennio delle superiori, suddividendo l'articolo in base a tre diverse ottiche: il punto di vista del docente, quello dello studente e, infine, quello dell'editoria scolastica. Dalla ricerca emerge che i manuali attualmente in circolazione non risultano essere pienamente conformi allo sviluppo di una buona capacità di scrittura e lettura; si riscontrano molte criticità negli esercizi e nelle attività di comprensione e produzione del testo. I manuali scolastici si presentano comunque molto ricchi e variegati, caratteristica che tuttavia potrebbe non solo disorientare gli studenti, ma anche non agevolare il lavoro degli insegnanti. La studiosa auspica quindi una maggiore attenzione da parte del collegio dei docenti nella scelta di un libro di testo.

Il contributo di Ernesta Ferranti porta avanti una trattazione sulle competenze nell'analisi delle antologie italiane. Una volta chiarito il concetto di competenza comunicativa e il ruolo determinante delle conoscenze e delle altre competenze previste dalla normativa scolastica, la studiosa orienta la

propria ricerca verso un'attenta disamina delle possibili strategie, proposte nei libri di testo, in grado di favorire un concreto sviluppo delle competenze. In questo contesto, interessanti risultano essere le analisi attive, frequenti nelle antologie, in cui vengono spesso offerte attività utili a un apprendimento per competenze. Ferranti articola la sua indagine presentando due brani proposti nelle antologie per il biennio superiore: un testo epico, tratto dal IX libro dell'*Odissea*, e un testo in prosa, ripreso dal romanzo di Grazia Deledda *Canne al vento*. Lo scopo della ricerca è di verificare le modalità in cui i discenti sono guidati alla conoscenza per competenze. L'indagine rivela che le analisi attive dei due brani offrono diversi spunti di riflessione per una concreta comprensione del testo; in particolare, poi, ampie e ben strutturate risultano essere le sezioni dedicate al lessico e alla lingua di entrambi i testi, con l'intento di aiutare gli studenti in un reale sviluppo delle proprie competenze.

Alessandro Turano analizza l'annosa questione dello scarso spazio riservato ad esercizi e attività sull'oralità nei manuali di grammatica del primo biennio delle superiori. L'ipotesi iniziale è che nei libri di testo si privilegi più l'educazione alla scrittura che quella al parlato e all'ascolto. Lo studioso osserva come una maggiore attenzione alle abilità di ascolto e di parlato degli apprendenti possa contribuire attivamente allo sviluppo di competenze, non solo linguistiche, ma comunicative. Dal suo esame sui manuali scolastici risulta che sia l'ascolto sia il parlato sono affrontati solo marginalmente e le relative verifiche proposte si presentano poco strutturate rispetto a quelle che indagano le competenze di scrittura. Turano auspica la diffusione di una didattica dell'oralità, che interessi tanto la sfera del parlato quanto quella dell'ascolto, con varie proposte di attività tutte pensate per un affinamento e riconoscimento dei diversi tipi di parlato nei vari contesti comunicativi. Lo studioso considera tale modalità una valida alternativa di insegnamento, inclusiva e capace di abbracciare sia i bisogni degli alunni con DSA, sia le necessità degli apprendenti non nativi.

I restanti contributi indagano principalmente i metodi e l'appropriatezza dei contenuti disciplinari, soffermandosi, inoltre, sul livello di aggiornamento rispetto alle nuove acquisizioni delle scienze umane (specialmente linguistiche e letterarie).

A tal riguardo, Simone Pregolato spera in una maggiore apertura dei manuali di storia della letteratura italiana alla formazione linguistica e, in particolare, lessicale; infatti, il libro di storia di letteratura potrebbe rappresentare un valido strumento per un'espansione del lessico degli apprendenti. Lo studioso conduce un'analisi comparativa tra vari manuali e in particolare tra due testi di Leopardi, *Canto notturno di un pastore errante dell'Asia* e *Dialogo della Natura e di un Islandese*. Per un significativo arricchimento lessicale nei discenti, Pregolato osserva come sia necessario un lavoro etimologico sulle parole e sulle famiglie di parole. Produttivo per il potenzia-

mento lessicale è anche l'esercizio della parafrasi attiva, in cui i ragazzi sono guidati alla riformulazione e riscrittura di parti del testo d'autore. Seppur constatando la mancanza nei libri di testo di esercizi mirati all'espansione lessicale, Pregnotato illustra minuziosamente una nuova proposta editoriale, quella del RIF (*Repertorio Italiano di Famiglie di parole*, a cura di Michele Colombo e Paolo D'Achille), un dettagliato prontuario rivolto ai docenti, ideato come strumento d'ausilio alla creazione di percorsi di approfondimento lessicale nelle classi, capace di stimolare gli apprendenti al ragionamento storico-etimologico sulle parole.

Il contributo di Massimo Palermo affronta il difficile rapporto tra i manuali di grammatica e i generi testuali. Infatti, Palermo osserva che nelle grammatiche è esiguo lo spazio dedicato alla linguistica dei testi e allo sviluppo delle necessarie competenze per riconoscere e gestire le principali differenze tra i diversi generi testuali. Nei manuali scolastici, le caratteristiche del testo sono affrontate solo cursoriamente, senza includere proposte di attività didattiche specifiche. Generalmente, si ha la tendenza a studiare la grammatica su frasi isolate o decontestualizzate, attività che sicuramente apporta un ampliamento delle conoscenze (con attività di riconoscimento, come esercizi di analisi logica, grammaticale o del periodo), ma non un concreto sviluppo delle competenze. Per Palermo, il trasferimento delle conoscenze sul piano delle competenze può avvenire solamente insegnando la grammatica in funzione di particolari tipi testuali: infatti, il rapporto tra grammatica e generi testuali è proficuo per desumere le regole grammaticali dai testi stessi; tuttavia, meno funzionale risulta il processo inverso, ossia l'impiego della grammatica nell'insegnamento, comprensione e scrittura dei testi. Insistere su quest'ultima modalità di insegnamento può concretamente aiutare un discente a comprendere e imparare come impiegare i vari materiali linguistici nel momento di produzione di un testo.

Un'analisi dei manuali di grammatica è offerta nel contributo di Brunilde Maffucci, che indaga le varie modalità in cui sono affrontati alcuni argomenti relativi alla sintassi (in particolare la frase semplice e la frase complessa) in nove grammatiche per la scuola secondaria di primo grado. L'analisi condotta è di tipo contrastivo dal momento che, dei testi analizzati, alcuni impiegano le categorie della grammatica tradizionale e altri impostano lo studio grammaticale sul modello valenziale. Nei manuali, le principali incongruenze emergono a proposito delle definizioni di *frase minima*, o *nucleare*, e di *espansioni*. Infatti, emerge l'impossibilità di circoscrivere la frase minima al solo soggetto e verbo, come proposto da alcuni testi tradizionali, dal momento che in uno scambio comunicativo gli elementi indispensabili alla creazione di un'unità minima di comunicazione variano da contesto a contesto, e il verbo può necessitare di ulteriori elementi (ad esempio i complementi) per costruire il suo significato. Le grammatiche valenziali, invece, definiscono *frase minima* o *nucleare* il nucleo della frase, mettendo in risalto la centralità

del verbo, da cui dipende il numero di argomenti presenti nel nucleo; tuttavia, Maffucci osserva come questi testi, talvolta, risultino essere poco uniformi e approssimativi nella descrizione delle categorie dei verbi a seconda della loro valenza. Sicuramente più pacifica, tra le due tipologie di manuali, è la descrizione della frase complessa e l'individuazione delle varie subordinate, anche se pure in questo ambito non mancano discrepanze e disomogeneità tra un manuale e l'altro.

Infine, il contributo conclusivo di Elisa De Roberto affronta le importanti tematiche del plurilinguismo e dell'interculturalità nei libri di italiano, sottolineando come il compito della scuola e degli insegnanti sia quello di aiutare i discenti a sviluppare sia una competenza plurilingue, sia una competenza interculturale. Una volta considerata l'importanza di queste tematiche a livello politico, De Roberto procede nello studio di tali argomenti nelle grammatiche e antologie del biennio. L'interculturalità e il plurilinguismo sono scarsamente rappresentati nelle grammatiche. In questi testi si osserva proprio la tendenza a dedicare poco spazio a temi di linguistica "esterna", ossia all'analisi di fenomeni storici, culturali e sociali che interessano le lingue e i loro usi. Limitata è anche la disamina di argomenti di politica linguistica o del fenomeno del contatto linguistico; in particolare argomenti come il *codeswitching* e il *codemixing*, strategie ampiamente usate in contesti di contatto linguistico, invece di essere analizzate, vista anche la grande vicinanza alla quotidianità degli apprendenti, sono confinate in approfondimenti e non sempre affrontate dai libri di testo. Solitamente si assiste solo a una breve e veloce panoramica sui prestiti lessicali.

Diversamente, nelle antologie sono spesso inseriti testi che affrontano tematiche come la migrazione, la multietnicità e la convivenza tra diverse culture. Risulta però poco approfondito il fattore lingua: la mancata tematizzazione dei processi che caratterizzano il contatto tra le lingue, dell'articolazione "plurale" del repertorio individuale e sociale, così come degli stereotipi veicolati dal linguaggio fa sì che l'apprendimento interculturale risulti molto superficiale e che non si rifletta sul concreto possesso di competenze interazionali e comunicative adeguate. Anche in questo caso, nell'ultimo paragrafo, sono illustrate una serie di attività e strategie che il docente di italiano potrebbe proporre alla classe in vista di una didattica plurilingue e interculturale.

Al di là dei singoli argomenti affrontati, le considerazioni svolte nel corso del volume, oltre che mettere in luce la complessità del "libro di testo", evidenziano il bisogno di una più profonda e consapevole osservazione di questo strumento educativo, ma anche di un più fattivo scambio e confronto tra il mondo della ricerca, gli insegnanti, gli autori per la scuola e l'industria libraria.

Recensione di Cristiana De Santis e Michele Prandi, *Grammatica essenziale e ragionata. Per insegnare, per imparare*, Novara, UTET Università, 2020

ELENA MARIA DUSO

ELENA MARIA DUSO (elenamaria.duso@unipd.it) è Collaboratrice ed esperta linguistica presso l'Università di Padova dove insegna italiano L2 a studenti internazionali presso il centro linguistico di Ateneo e Didattica dell'italiano nella Laurea Magistrale di Linguistica.

Dedicata a «Ser Durante, detto Dante», a conclusione di un anno pesante e difficile come il 2020 e in vista dell'anno dantesco, arriva un'agile grammatica dai tratti spiccatamente originali, che ci auguriamo possa portare una più consapevole leggerezza almeno nel mondo dell'insegnamento della lingua italiana.

Il volume nasce da un elaborato lavoro editoriale, cominciato nel 2006 con *Le regole e le scelte* del linguista funzionalista Michele Prandi (riedite e ampliate nel 2020), una monografia progressivamente trasformata in un *Manuale di linguistica e grammatica italiana* con l'aiuto di Cristiana de Santis, linguista anche lei, esperta di grammatica scolastica¹, fino all'edizione del

¹ Oltre ad aver collaborato con Francesco Sabatini e Carmela Camodeca per le grammatiche scolastiche valenziali uscite rispettivamente nel 2011 (secondaria di secondo grado) e 2014 (secondaria di primo grado) e aver scritto molti contributi sul modello (tra tutti la fortuntissima bussola De Santis 2016), Cristiana De Santis è nota agli insegnanti per il suo blog di divulgazione linguistica *GV (e dintorni)*: <https://valenziale.blogspot.com/>.

2019 (per una sintesi dell'operazione, cfr. Duso 2020). Se però quel manuale – pur adattato all'uso didattico di studenti universitari di Lingue e Lettere attraverso box, sintesi, brevi approfondimenti – mantiene l'impianto filosofico discorsivo originario di Prandi, e resta quindi piuttosto impegnativo, questo invece, molto più snello, in parte ne riprende e sintetizza i contenuti, ma adotta una struttura ricorrente e più schematica che agevola la comprensione. Il modello di esposizione si deve infatti alla sapiente mediazione didattica di Cristiana De Santis, così come è sua la sensibilità tutta femminile che emerge nella scelta dei molti esempi declinati al *lei* (persino nella tavola dei pronomi personali a p. 150 *lei* precede *lui*), e nei brani d'autore proposti, in cui scrittori e scrittrici hanno uno spazio paritetico.

Il pubblico si allarga a «chiunque (studente, insegnante, amante della lingua italiana) voglia ripercorrere in autonomia il territorio della grammatica, seguendo i nuovi itinerari della linguistica moderna senza il rischio di perdersi» (*Premessa*, p. x). L'obiettivo finale «è quello di trasformare la grammatica da strumento di autorità in strumento di emancipazione delle intelligenze e guida a un uso della lingua consapevole e responsabile» (p. 12), volto alla ricognizione di quanto il parlante nativo già sa. Fa parte di tale uso consapevole l'essere coscienti che la lingua è fatta di poche regole stabili e piuttosto di tante scelte compiute da parte di chi la parla, ed è soggetta a costanti trasformazioni, sia nel tempo che nello spazio: se posto a base della descrizione vi è l'italiano neostandard, di sistema, le rubricette *Attenzione* segnalano le variazioni sociolinguistiche, senza mai additarle come errori, ma collocandole nel giusto contesto.

Gli autori di questa grammatica, descrittiva, mai normativa, sperano infatti che il lettore possa «smettere i panni del feroce Caronte, pronto a condannare gli errori senza capirne le ragioni» (retrocopertina), e diventi piuttosto come Dante, capace di utilizzare la lingua più adatta alle diverse situazioni comunicative, dai bassifondi infernali alle altezze paradisiache. Con la metafora di Caronte, gli autori paiono pensare sì a quel parlante comune così preoccupato del buon uso della lingua da diventare talvolta un neopurista o *grammarnazi*², ma prima ancora all'insegnante, il loro principale interlocutore, come si evince dal binomio del sottotitolo: *Per insegnare, per imparare*. Come ricorda De Santis stessa nel suo blog³ «per insegnare a riflettere sulla lingua bisogna prima aver imparato: non basta richiamare alla

² Il termine, molto diffuso in rete (esiste anche un omonimo gruppo Facebook), è attestato ormai anche in testi divulgativi come ad es. Gheno 2016.

³ <https://valenziale.blogspot.com/2020/10/alice-nella-selva-oscuro-sulla-nuova.html>. (ultima consultazione: 30.04.2021)

memoria il sapere scolastico. Bisogna emanciparsene, per rifare da capo il percorso»⁴.

Implicitamente, si invita dunque a ripartire alla ricerca di strade nuove soprattutto chi insegna e che quindi è in gran parte responsabile di quella «norma sommersa» (Serianni 2007), non scritta ma introiettata da ogni parlante a scuola, che spesso ne irrigidisce l'innata sensibilità linguistica (Lo Duca 2016: 100)⁵. Ma ripartire da dove? L'introduzione (*Un giro di prova*) suggerisce di farlo «dalla porta giusta»: per non affrontare la materia come una sorta di catechismo da apprendere mnemonicamente col rischio di perdersi «in una selva di categorie e sottocategorie» (p. 9), è meglio evitare di cominciare – come è d'uso – dal basso, dalle singole parole, e scegliere piuttosto di partire dalla frase, «l'ambiente naturale in cui le parole vivono, come i pesci nell'acqua» (Tesnière 1959, cit. a p. 7). Secondo una famosa similitudine di sabatiniana memoria⁶ infatti, «analizzare le parole senza prima averle viste 'all'opera' nella frase in cui sono inserite è come cercare di descrivere pedali, manubrio, catena e sellino prima di aver osservato una bicicletta. È un'operazione innaturale e rischiosa, che genera molti dubbi e spesso ci induce in errore perché tendiamo a considerare le parole solo per la loro forma e il loro significato, senza pensare alla loro funzione e collocazione all'interno della frase» (p. 7). In realtà spesso è solo dentro alla frase che possiamo capire la funzione che una parola assume e quindi descriverla: questo libro va dunque dalla frase al testo alla trattazione della morfologia e della formazione delle parole, per finire con alcune brevi notazioni su fonologia e ortografia.

Individuato il punto di partenza, gli autori ci suggeriscono come procedere, offrendo una pista metodologica anche a chi insegna la lingua. Intanto, è importante *disboscare* la selva delle regole e delle connesse eccezioni. Come recita il titolo, questa grammatica vuole essere *essenziale*, in quanto cerca di individuare solo «le norme fondamentali che garantiscono il funzionamento delle strutture e la riuscita degli scambi comunicativi»

⁴ Nella formazione degli insegnanti, anche quelli di Lettere, dicono i linguisti da oltre 30 anni (si vedano le sintesi di Lo Duca 2013, Duso 2019), spesso mancano insegnamenti di tipo linguistico grammaticale, per cui i docenti entrano in classe con le conoscenze acquisite a scuola tanti anni prima, senza neppure avere la consapevolezza di quanto esse siano poco scientifiche e non adeguate a descrivere una lingua in continua evoluzione.

⁵ Lo Duca (2016: 100), sulla base di ricerche effettuate direttamente nelle classi, sostiene infatti che negli studenti «contemporaneamente allo sviluppo della capacità di ragionare in modo maturo sui dati linguistici, affiora e diventa sempre più invadente e, a volte, fuorviante, il peso dell'insegnamento grammaticale esplicito, che interferisce con la naturale capacità di processare i dati linguistici fino al punto da metterla in crisi e piegarla, in caso di conflitto, alle regole apprese».

⁶ Francesco Sabatini usava infatti tale similitudine, con dovizia di particolari anche illustrati, già in una grammatica per le scuole medie del 1980: 252-258.

(retrocopertina), e *ragionata*, perché, abbandonando il procedere discorsivo dei precedenti volumi, adotta un procedimento blandamente induttivo che per ciascuno degli argomenti affrontati parte sempre da tabelle di esempi, con spiegazioni affiancate, che spingono a osservare frasi (rubrica *Osserviamo*), e a ragionarci sopra (*Analizziamo*) per arrivare poi a una definizione della regola (*Definiamo*) o a una sintesi delle regolarità osservate (*Riassumiamo*) con l'aggiunta di eventuali considerazioni (*Riflettiamo*). Alla fine di ogni breve percorso, le attività *Mettiamoci alla prova* offrono pochi ma significativi esercizi, intelligenti e fantasiosi, volti non tanto a fissare le strutture e i concetti introdotti (come accade troppo spesso nelle grammatiche), quanto piuttosto a metterli alla prova, verificandone la comprensione, e invitando ad allargare lo sguardo per manipolare la lingua e trasformarla.

Accanto a frasi create a tavolino in queste attività vengono proposti brevi brani d'autore presi dalla letteratura italiana, da Dante alle autrici e agli autori novecenteschi e contemporanei, per adulti e per bambini (Rodari, Calvino, Buzzati, Morante, Ortese...), ma anche dalla letteratura straniera (come il *Cyrano de Bergerac* o gli *Exercices de style* di Queneau) in prosa o in poesia, o persino dalla canzone. Il canone non è ristretto alla "buona tradizione" letteraria, ma si allarga e si apre sempre di più, abbracciando anche il mondo delle traduzioni e dei testi regolativi, proprio per offrire porzioni di lingua quanto più ampi possibili, che guidino i lettori ad acquisire una piena consapevolezza delle scelte espressive. Utilissime a tale proposito sono anche le chiavi degli esercizi che spesso, oltre a offrire la soluzione, commentano le diverse opzioni possibili (o ironicamente mettono in dubbio l'utilità dell'esercizio stesso).

Passiamo dunque ai contenuti. Per prima cosa viene esaminata la frase semplice a partire dai suoi due costituenti fondamentali. Dopo aver definito la frase semplice, vengono infatti introdotti il *gruppo del nome* (o *sintagma nominale*) e il *gruppo del verbo* (o *sintagma verbale*), costituito dal verbo e dai suoi argomenti, che può contenere al suo interno anche un sintagma preposizionale (*Marta parlerà con Nicola*). Vengono quindi passati in rassegna gli argomenti: soggetto, oggetto (con relativi complementi predicativi), oggetto preposizionale (il secondo argomento di verbi intransitivi, del tipo *rinuncio a, diffido di*) e oggetto indiretto (il terzo argomento di verbi transitivi trivalenti, ad es. *Michele ha raccontato una favola a Beatrice*). Tali elementi costituiscono quello che, con terminologia valenziale, viene definito il *nucleo della frase*.

Si insiste sul fatto che soggetto e argomenti diretti e indiretti, con pochissime eccezioni⁷, non abbiano contenuti propri ma siano retti dal verbo

⁷ Le eccezioni sono sostanzialmente due: le espressioni di luogo che fungono da argomento dei verbi di stato, movimento e spostamento (per cui possiamo dire con libertà: *Mario è andato in città / sotto il castello / lassù...*) e il secondo argomento dei verbi di riflessione (il

e obbediscano quindi a una *grammatica delle regole*. È il verbo cioè che determina sia la forma che il ruolo tematico dei suoi argomenti. Al di fuori del nucleo invece, in quelli che Prandi e De Santis chiamano *margini* (per altri autori invece sono espansioni, circostanziali, ecc.), o *periferia della frase*, entra in gioco più prepotentemente la cosiddetta *grammatica delle scelte*: il parlante può arricchire la frase nucleare con una grandissima quantità di espressioni, legate più direttamente al predicato verbale (margini interni, ad es. lo strumento: *Mario ha dipinto un paesaggio con i colori ad olio*) o riguardanti l'intera frase (margini esterni), con il compito di inquadrare il processo nello spazio e nel tempo o di esplicarne la causa. Un posto a parte occupano poi i modificatori del nome e del verbo.

Com'è evidente, si tratta di una visione piuttosto nuova della frase, così come è spesso nuova (almeno rispetto alle grammatiche divulgative) anche la metalingua utilizzata (*margini, strumento, beneficiario, collaboratore dell'agente...*): si cerca tuttavia di familiarizzare poco alla volta il lettore con tali termini, affiancando anche delle brevi comparazioni con la terminologia più tradizionale. La rubrica *Riassumiamo* a p. 45 ad es. affianca lo «strumento» al «complemento di mezzo» della tradizione, il «collaboratore dell'agente» al «complemento di compagnia» e così via. A tali spiegazioni si aggiungono quelle del Glossario finale.

La visione della frase proposta in questo volume quindi, come nei precedenti degli stessi autori, permette di superare l'*impasse* tradizionale per cui essa sarebbe composta da soggetto e predicato (inteso come il solo verbo) obbligatori, cui è possibile aggiungere una selva di complementi che mette sullo stesso piano elementi diversissimi tra loro come gli argomenti del verbo, gli elementi accessori (i margini) e ancora i modificatori del verbo e del nome (cfr. poi il cap. 10.5). Nello stesso tempo però, qui si va anche oltre il modello valenziale, attribuendo al soggetto un peso diverso da quello degli altri argomenti, in quanto gli viene riconosciuto lo statuto di costituente immediato della frase e controparte del predicato, composto invece dal verbo e dagli argomenti retti dal verbo. Come spiegano altrove i due autori, i due modelli (quello generativista per cui la frase è formata da soggetto e predicato e quello valenziale per cui il predicato è composto da verbo e dai suoi argomenti) vengono cioè fatti interagire e integrati in felicissima sintesi (cfr. Prandi, De Santis 2019: 121-122).

La distinzione tra margini interni ed esterni inoltre, permette di raffinare il modello valenziale anche per quanto riguarda la periferia del nucleo: se per Tesnière e poi per Sabatini tutto ciò che non è argomento del verbo è espansione (o circostanziale), attraverso il modello di Prandi e De Santis è possibile distinguere molto più finemente il peso dei diversi componenti.

tradizionale complemento di argomento: *Simona ha riflettuto sulla / sopra la / a proposito della tua proposta*), cfr. pp. 31-37.

Analizzata la frase semplice e passate in rassegna anche le diverse tipologie di frase dal punto di vista della prospettiva comunicativa (Cap. 4), si arriva alla frase complessa, definita semplicemente come «una frase che contiene almeno una frase, chiamata frase *subordinata*, tra i suoi costituenti» (p. 62). Si noti che in questo manuale sono aboliti termini tradizionali come *proposizioni* o altrove *completive*, in modo da evitare ambiguità e da alleggerire la metalingua di inutili doppioni.

Anche tra le subordinate vi è una fondamentale differenza tra *subordinate come argomenti* (le frasi argomentali: soggettive, oggettive e interrogative indirette) e le *subordinate come margini*. Le prime infatti corrispondono ad argomenti del verbo e sono indispensabili a completare la frase principale (che non è autonoma), quindi il loro studio è incluso in quello della frase semplice (come già nei precedenti manuali e in effetti anche nelle grammatiche valenziali di Sabatini, Camodeca, De Santis 2011 e 2014); le altre invece si possono aggiungere alla principale e assumono caratteristiche diverse a seconda che siano margini interni o esterni.

Le *argomentali*, termine che sostituisce il più tradizionale *completive*, vengono distinte in soggettive, oggettive e interrogative indirette. Probabilmente per semplificare, qui gli autori chiamano infatti *frasi argomentali oggettive* sia quelle che corrispondono a un oggetto diretto (*Giacomo ha dimenticato che Maria parte domani*), sia quelle che corrispondono a un oggetto preposizionale (ad es. *Diana rinuncia a fare il concorso, Giuseppe si è dimenticato di comprare il pane*) o a un locativo (*Maria è andata a comprare il pane*), che altri linguisti preferiscono invece chiamare *frasi oblique*. Tale operazione potrebbe tuttavia creare un po' di confusione nei lettori. Sarebbe stato forse preferibile distinguere tra argomentali dirette e indirette, sotto le quali inserire tutte le frasi corrispondenti a un oggetto che non sia quello diretto. Alle argomentali dipendenti da un verbo si aggiungono invece utilmente anche le frasi che si presentano come argomenti di alcuni particolari nomi «che designano proprietà o processi legati alla sfera cognitiva ed emotiva» (come *paura* in *La paura di Maria di scivolare nel ghiaccio*, p. 75) o argomenti di alcuni aggettivi «che esprimono stati psicologici» (come *ansioso* in *Marco è ansioso di finire il suo lavoro*, p. 76).

Prima di passare alle subordinate che funzionano come margini, gli autori introducono due importanti capitoli di raccordo tra frase e testo: il capitolo 7 *Tipi di collegamento fra frasi indipendenti* e l'8 *Dall'enunciato al testo*. Il primo chiarisce come, per collegare frasi indipendenti, la grammatica offra tre possibilità: la subordinazione e la coordinazione (che fanno parte del periodo) e la giustapposizione che è «un'alternativa al periodo e accosta [...] due frasi in un frammento di testo» (p. 77). Viene dunque superata la parziale sovrapposizione che fa la tradizione tra coordinazione e giustapposizione, la quale invece qui occupa uno spazio autonomo (cap. 8). Sono considerate coordinate solo le frasi collegate con *e, né, o, ma*, mentre quelle che lavorano a

livello testuale – tradizionalmente annoverate tra le congiunzioni coordinanti – sono ribattezzate *connettivi cronologici* (*intanto, poi, dopo...*) e *conseguenziali o logici* (*quindi, intanto, dunque, perciò...*).

Subordinazione, coordinazione e giustapposizione vengono presentate come «strategie alternative» che si differenziano soprattutto nella prospettiva (p. 80): mentre nella coordinazione e nella giustapposizione i due processi messi in relazione hanno ciascuno «una prospettiva propria ma non ce n'è una d'insieme: i due eventi hanno lo stesso peso comunicativo, come due ritratti appesi l'uno accanto all'altro» (p. 81), la subordinazione permette di creare tra due eventi una prospettiva di sfondo e primo piano. Con esempi efficaci vengono dunque analizzate le differenze di prospettiva comunicativa, spiegando come essa dipenda non solo dall'uso di tempi diversi dal punto di vista aspettuale (imperfetto per lo sfondo, passato prossimo o remoto per il primo piano), che pure è essenziale, ma anche dalla posizione della subordinata rispetto alla principale e dalla relazione di subordinazione.

Concludono il capitolo quattro pagine molto puntuali sulla punteggiatura nella frase complessa (pp. 82-85), che si affiancano a quelle sulla frase semplice (pp. 57-59) in una sintesi veramente mirabile delle principali regole interpuntive, che lascia spazio anche a qualche scelta.

Il capitolo 8, *Dall'enunciato al testo*, sintetizza infine i principi di base della testualità (coerenza e coesione), mentre nel capitolo 9 sono introdotte, senza troppi appesantimenti, le più importanti subordinate margine, con significative innovazioni rispetto alla tradizione soprattutto nella distinzione tra frasi causali e finali e nella visione del periodo ipotetico (cfr. Prandi, De Santis 2011, 2019 e lo studio sulle finali di Prandi, Gross, De Santis 2005).

Una volta analizzati dunque frase semplice e complessa e i principi di base della testualità, si passa all'esame delle diverse parti del discorso, raggruppate in pochi capitoli, trattazione che presenta forse le novità più rilevanti del volume anche rispetto ai precedenti degli stessi autori proprio per il procedimento induttivo con cui vengono descritte le categorie, delle quali si mira a individuare la funzione centrale nella frase.

Due capitoli più ampi presentano il gruppo del nome e quello del verbo, che da soli costituiscono il nucleo della frase, mentre alcuni capitoli più snelli sono riservati alle altre parti del discorso. Per i primi, mi soffermerò a titolo esemplificativo sul capitolo dedicato al nome, che parte da una prima visualizzazione del *gruppo del nome* o *sintagma nominale*, composto, oltre che da un nome, da un determinante e – eventualmente – da diverse “espansioni” (termine volutamente generico che viene però chiarito nelle pagine successive); si passa poi ad analizzarne la funzione, che non è semplicemente quella di identificare persone, animali o cose, ossia entità, come tradizionalmente si insegna a scuola, ma anche quella di identificare luoghi, proprietà, stati e persino azioni ed eventi. Il nome dunque ha la funzione primaria di «identificare classi di referenti» (p. 117). Essenziale è qui la distinzione che

Prandi, De Santis (già in 2006, 2011, 2019, 2020) introducono tra due tipi diversi di nomi: i nomi *classificatori* («che designano classi di individui» p. 119, come ad esempio *tavolo, sedia, gatto*) e i *nomi relazionali* («che si mettono in relazione con referenti coinvolti in processi o cui vengono attribuite qualità» p. 119, i quali spesso sono insaturi, cioè necessitano di argomenti, come *decisione o paura*).

Tale distinzione è molto feconda, in quanto serve ad esempio a introdurre le frasi argomento dei nomi relazionali (cfr. cap. 6.3) o a presentare un tipo di predicato nominale nuovo rispetto a quello tradizionale (formato da copula + nome del predicato), ossia quello costituito dai verbi supporto (p. 119 e § 3.3). In queste pagine infatti si spiega come nomi di processo (come *navigazione*) o nomi di qualità (*stanchezza, paura*) aggiunti a verbi generici, che fungono da supporto (*fare, prendere, sentire...*), diano luogo a predicati, del tipo *fare una navigazione, provare paura* (per un approfondimento su tali verbi si veda ora la fine analisi di Fasciolo, Gross 2020). Vengono ricordate poi altre distinzioni, come quelle nomi comuni / propri e nomi numerabili / non numerabili, mentre viene eliminata – in quanto non ha riflessi sulla sintassi – la differenza tanto insidiosa tra nomi concreti e astratti.

Alla flessione del nome vengono dedicate due paginette che si concentrano sull'essenziale, mentre molte delle eccezioni sulle quali le grammatiche di solito spendono tante parole sono affidate alla scoperta del lettore attraverso intelligenti esercizi mirati (ad es. i nomi con doppio plurale o quelli che si usano solo al singolare o solo al plurale, p. 123). Infine, entrando all'interno del gruppo nominale, vengono introdotte due categorie meno tradizionali ma molto utili: quella dei *determinanti* (che comprende articoli, dimostrativi, quantificatori definiti e indefiniti, interrogativi ed esclamativi, ma anche l'assenza di determinanti), i quali servono a «trasformare un nome comune in un gruppo del nome pronto a entrare in una frase e anche a convertire un concetto generale (*bambina*) in un referente particolare (*quella bambina, mia nipote*)» (come si diceva già a p. 17); e quella dei *modificatori del nome*, tra cui troviamo gli aggettivi qualificativi e relazionali, i nomi che modificano altri nomi, gli *specificatori* ossia sintagmi preposizionali (*la mamma di Caterina*) e infine le frasi relative, che non sono trattate insieme alle altre subordinate. A differenza dei determinanti, in genere necessari, i modificatori servono invece a espandere il nome, e si uniscono liberamente al nucleo (formato da un nome comune preceduto da un determinante oppure da un nome proprio o ancora da un pronome personale) per costituire una sorta di «gruppo del nome allargato» (p. 116).

Tra i capitoli dedicati alle altre parti del discorso, risulta particolarmente innovativo il 13 sugli avverbi, definiti in negativo in quanto «possono assumere le funzioni più svariate all'interno della frase (semplice e complessa) e del testo: non creano connessioni grammaticali. Questo li differenzia da preposizioni e congiunzioni» (p. 179). Essi vengono quindi distinti in base

alla funzione, che può essere quella di modificare una parola, precisandone «il come e il quando», in particolare come modificatori del verbo (avverbi in *-mente, bene, male* e avverbi di quantità), ma anche di aggettivi e di altri avverbi (*molto bello, abbastanza elegante*). Possono poi localizzare nello spazio e nel tempo (*qui, lì, laggiù...*, che possono essere argomenti del verbo o circostanze spazio-temporali), ma anche servire da ponti anaforici. *Quindi, dunque* e tanti altri avverbi (che nella tradizione erano ritenuti piuttosto congiunzioni coordinanti) servono infatti come «ponti concettuali: collegano cioè il significato della frase che li contiene ad un antecedente che può essere formato da una sola frase [...] oppure da una porzione più ampia di testo» (p. 182). Gli avverbi possono infine modificare l'atto di parola, esprimendo ad esempio valutazioni (*Fortunatamente, Maria ha superato l'esame*). In poche pagine, gli autori rielaborano e mettono finalmente in ragionevole ordine una materia molto complessa.

Il capitolo 14 unifica insieme preposizioni e congiunzioni perché sono entrambi parole invariabili di collegamento. Per le prime, la classificazione formale (preposizioni proprie, improprie e locuzioni preposizionali) è preceduta dalla distinzione tra preposizioni selezionate dal verbo che non hanno un significato proprio (*contare su, fidarsi di...*) e preposizioni scelte dal parlante, che portano nella costruzione un loro significato (*Marco ha tagliato la legna in cortile / con fatica; la casa in collina / sulle montagne / in riva al lago*, pp. 187-188). Tale distinzione, emersa a poco a poco negli studi precedenti di Prandi (oltre alle grammatiche, si vedano gli articoli del 2018, 2019), appare fortemente innovativa e utile dal punto di vista della didattica, in quanto permette finalmente una riflessione seria, tra semantica e sintassi, sulle preposizioni. Vengono quindi esaminate le funzioni delle preposizioni nella frase semplice e in quella complessa. Analogamente accade per le congiunzioni: mentre le congiunzioni coordinative vengono ridotte alle sole *e, né, o, ma* (cui si aggiungono le coppie correlative *e... e... sia... sia, né... né* e i composti *eppure, oppure, neppure*), tra le congiunzioni subordinative si distingue tra il *che* introduttore delle frasi argomentali e tutte le altre congiunzioni che introducono invece i margini, con un'importante avvertenza: «tradizionalmente le congiunzioni subordinanti vengono distinte a seconda del significato (temporali, causali, finali, concessive, condizionali ecc.). Dobbiamo tener presente che si tratta non di significati stabili, ma di usi preferenziali delle congiunzioni» (p. 197).

Concludono il libro un breve capitolo sulle interiezioni, che però non sono considerate parti del discorso quanto piuttosto «forme espressive che hanno il valore di un intero enunciato» (p. 199); uno sulla formazione delle parole e la Parte terza, *Orale e scritto*, che offre un prospetto sintetico dei suoni e segni dell'italiano, la cui mancata congruenza (per esempio nel caso dei suoni palatali, inesistenti in latino) è all'origine di molti errori di ortografia.

Le appendici finali contengono l'utilissimo *Glossario* (che, oltre a chiarire bene i concetti più complessi, rimanda alle pagine in cui essi vengono introdotti, funzionando anche da indice analitico); le chiavi degli esercizi e i paradigmi dei verbi regolari e irregolari, anch'essi snelliti. Dei verbi scelti (non più gli arcaici *lodare* e *temere* ma verbi comuni come *amare* e *credere*), vengono presentati solo i tempi semplici, da cui si possono poi facilmente ricavare i composti.

Per i *Dubbi grammaticali più frequenti* si rimanda invece ad appositi siti, raccomandando però fino all'ultima riga «l'importanza di aggiornare e argomentare i propri giudizi intorno a ciò che è "giusto" e ciò che è "sbagliato" e la doverosa cautela che dovremmo usare ogni qualvolta pronunciamo giudizi, anche quelli basati sulla nostra competenza spontanea di parlanti» (p. 257). Le ultime parole vengono lasciate al poeta Paul Celan⁸: «Parla anche tu, / parla per ultimo, / di' la tua. / Parla – / ma non separare il no dal sì».

Per concludere, questa grammatica, sintetica e ricchissima di spunti, appare essere davvero un ottimo strumento, che ha come punti di forza la chiarezza e l'organicità. La terminologia metalinguistica adottata, talvolta peculiare, oltre a essere ben spiegata dall'ottimo glossario, sembra essere destinata a imporsi (già Ferrari, Zampese 2016; Duso, Paschetto 2019).

Il volume può avere un doppio utilizzo: da un lato, costituisce una prima introduzione a una visione più moderna della grammatica e legata alla linguistica, più che sufficiente a un lettore appassionato, e magari da ampliare in un secondo momento ricorrendo a una *editio maior* (Prandi, De Santis 2019; Prandi 2020) per chi voglia specializzarsi. Dall'altro, per chi proviene dallo studio dei volumi precedenti, si tratta di una sorta di sintesi d'autore, ben schematizzata e con alcune utili messe a punto: una tappa ulteriore del felice cammino che due singolari linguisti, decisamente complementari l'uno all'altra, compiono insieme da quasi vent'anni.

Riferimenti bibliografici

De Santis, Cristiana (2016), *Che cos'è la grammatica valenziale*, Roma, Carocci.

Duso, Elena Maria (2019), *C'è grammatica e grammatica.... Perché un corso sul modello valenziale?*, in Duso, Paschetto 2019, pp. 222-248

⁸ Non cito dall'edizione Einaudi come gli autori, ma dalla nuova, splendida traduzione della poetessa Elisa Biagini Paul Celan, *Non separare il no dal sì*, Milano, Ponte delle Grazie, 2020, p. 28.

(<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12771/11995>, ultima consultazione: 06.02.2021).

- Duso, Elena Maria (2020), recensione a Prandi, De Santis 2019, in «Italiano LinguaDue», 12/2, pp. 689-698 (<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15037/13928>, ultima consultazione: 06.02.2021)
- Duso, Elena Maria – Paschetto, Walter (2019), *Riflessione sulla lingua e modello valenziale*. Atti dei corsi di formazione per insegnanti sulla grammatica valenziale “C’è grammatica e grammatica...”. Università degli Studi di Padova, ottobre/febbraio 2017/2018 – ottobre/giugno 2018-2019, in «Italiano Lingua Due», 11/2, pp. 222-483 (<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12770>, ultima consultazione: 06.02.2021).
- Fasciolo, Marco – Gross, Gaston (2020), *Manuale di linguistica aperto all’informatica e alla filosofia*, Torino, Utet.
- Ferrari, Angela – Zampese, Luciano (2016), *Grammatica: parole, frasi, testi dell’italiano*, Roma, Carocci.
- Gheno, Vera (2016), *Guida pratica all’italiano scritto (senza diventare grammarnazi)*, Firenze, Cesati.
- Lo Duca, Maria G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, 2^a ed., Roma, Carocci (1^a ed. 2003).
- Lo Duca, Maria G. (2016), *Ragionando di grammatica con giovani e giovanissimi studenti: notazioni sul paradigma verbale dell’italiano*, in «G&D – Grammatica e didattica», Numero speciale 2016 – Atti delle Giornate di “Linguistica e Didattica II” (Padova, 25 e 26 febbraio 2014), pp. 71-105 (http://www.maldura.unipd.it/GeD/DOCS/Atti2014/Maria_giuseppa_Lo_Duca.pdf, ultima consultazione: 06.02.2021).
- Prandi, Michele (2006), *Le regole e le scelte. Introduzione allo studio della grammatica italiana*, Torino, Utet.
- Prandi, Michele (2013), *L’analisi del periodo*, Roma, Carocci.
- Prandi, Michele (2018), *Valenza dei verbi, regimi di codifica e iconicità*, in Sara Dallabrida – Patrizia Cordin (a cura di), *La grammatica delle valenze. Spunti teorici, strumenti e applicazioni*, Firenze, Cesati, pp. 35-54.
- Prandi, Michele (2019), *Valenza e grammatica: l’espressione degli argomenti e la stratificazione dei margini*, in «Italiano LinguaDue», 11/2, pp. 379-394 (<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12781/12004>, ultima consultazione: 06.02.2021).
- Prandi, Michele (2020), *Le regole e le scelte. Grammatica italiana*, 2^a ed., Torino, Utet.

- Prandi, Michele – De Santis, Cristiana (2011), *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, Torino, Utet.
- Prandi, Michele – De Santis, Cristiana (2019), *Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, Torino, Utet.
- Prandi, Michele – Gross Gaston – De Santis, Cristiana (2005), *La finalità. Strutture concettuali e forme di espressione*, Firenze, Leo S. Olshki.
- Sabatini, Francesco (1980), *Lingua e linguaggi. Educazione linguistica e italiano nella scuola media*, Torino, Loescher.
- Sabatini, Francesco – Camodeca, Carmela – De Santis, Cristiana (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Loescher, Torino.
- Sabatini, Francesco – Camodeca, Carmela – De Santis, Cristiana (2014), *Conosco la mia lingua. L'italiano dalla grammatica valenziale alla pratica dei testi*, Loescher, Torino.
- Sabatini, Francesco – Camodeca, Carmela – De Santis, Cristiana (2015), *Il modello valenziale, e un modello valenziale correlato, nella didattica dell'italiano L1e L2*, in Maria Teresa Bianco – Marina Marzia Brambilla – Fabio Mollica (a cura di), *Il ruolo della Grammatica Valenziale nell'insegnamento delle lingue straniere*, Roma, Aracne, pp. 33-58.
- Serianni, Luca (2007), *La norma sommersa*, in «Lingua e Stile», XLII/2, pp. 283-298.
- Tesnière, Lucien (1959), *Éléments de syntaxe structural*, Paris, Klincksieck (2^a ed. 1988).
- Tesnière, Lucien (2001), *Elementi di sintassi strutturale*, a cura di Germano Proverbio – Anna Trocini Cerrina, Torino, Rosenberg e Sellier.
-

Recensione di Angela Ferrari, Letizia Lala e Luciano Zampese, *Le strutture del testo scritto. Teoria e esercizi*, Roma, Carocci, 2021

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.

Il volume riuscirebbe a convincere chiunque – anche i più scettici o chi semplicemente non si è mai posto la questione – di un'acquisizione fondamentale: il testo (nella fattispecie scritto) non è un oggetto comunicativo monolitico né una superficiale sequenza di parole e frasi, ma è una realtà dinamica dotata di più dimensioni, in cui l'informazione (stratificata, gerarchizzata, variamente enfatizzata, talvolta polifonica) si presenta al ricevente in modi diversi a seconda della composizione e dell'organizzazione del tessuto (*textus*, appunto) linguistico. Come si legge all'inizio del primo capitolo, insomma, «il testo è [...] un'unità semantica dotata di un'architettura, caratterizzata cioè da un insieme di strutture che si intrecciano e si sovrappongono» (p. 13); ciò non è quasi mai ininfluenza sulla ricezione e sull'elaborazione di esso, che ce ne accorgiamo o no. Come fa il volume a convincere di questa complessità? Rendendola non solo visibile tramite esempi spiegati, ma anche sperimentabile attraverso numerosissimi esercizi costruiti per ciascuno dei principali capitoli. Vediamo più nel dettaglio.

Il volume è composto di sei capitoli, in cui si affrontano i nodi chiave della linguistica del testo e dei suoi strumenti di analisi. Dopo una breve *Introduzione*, il primo capitolo (*Testo e linguistica del testo*) sintetizza le caratteristiche essenziali del testo e ripercorre la storia della disciplina che, dagli anni Sessanta-Settanta del Novecento, lo studia: la linguistica del testo. È però il secondo capitolo (*Le strutture del testo: prima visione*) a entrare nel vivo del funzionamento di quell'«unità semantica» (p. 19) che è qualsiasi testo: una costruzione in cui si alternano informazioni esplicite e implicite, che il lettore non solo deve decodificare, ma anche e soprattutto comprendere tramite plurime inferenze. Ed è in questo stesso capitolo che si introducono alcuni concetti chiave: dapprima, che cosa si intende con architettura semantica del testo e quali sono le sue possibili manifestazioni linguistiche, spiegando che «il contenuto semantico del testo si articola in unità gerarchicamente organizzate e collegate entro almeno uno dei seguenti tre piani semantici [...]: il piano tematico-referenziale, quello logico-argomentativo e quello enunciativo-polifonico» (p. 21); poi, quali sono le unità di articolazione del testo: l'unità comunicativa (unità fondamentale che si realizza nell'enunciato), il movimento testuale (al di sopra dell'unità comunicativa) e l'unità informativa (al di sotto dell'enunciato, ne struttura e ne movimenta il contenuto).

Inquadrati i concetti base, è dal terzo capitolo che il volume assume il suo andamento caratteristico di alternanza teoria-esercizi. Proprio nel terzo capitolo sono approfondite *Le unità del testo* sopra elencate, esplorate nel loro «carattere semantico», ma anche a livello di segnalazioni linguistiche, cioè osservando i «dispositivi che ne marcano i confini ai vari livelli gerarchici» (p. 33). Per cogliere le architetture testuali al di sotto di capitoli e paragrafi, occorre infatti sapersi muovere fra unità comunicative (enunciati), movimenti testuali (tipicamente insiemi di enunciati) e unità informative (che strutturano internamente gli enunciati), comprendendone la natura e la funzione nel testo, e individuando gli elementi linguistico-interpuntivi che ne segnalano variamente i confini. Ricordando sempre, come spiegano gli autori, che la costruzione del testo non obbedisce a “regole formali” rigide, ma a “tendenze”, via via più sfumate quanto più ci si allontana dalle scritture standard verso varietà meno controllate. Padroneggiare gli strumenti teorici che permettono di analizzare queste tendenze significa diventare più consapevoli di che cos'è un testo e di come funziona. Una prima messa alla prova in questo senso sono gli esercizi relativi al terzo capitolo: quattordici pagine dedicate alla scoperta delle *Unità del testo* secondo tre tipi di consegne, che ritornano in tutte le sezioni di esercizi: *riconoscimento*, *modifica*, *correzione*. Le batterie di esercizi, organizzate secondo queste tre azioni, richiedono al lettore di attivare quanto appreso applicandolo a numerosi testi di tipo e lunghezza diverse. Si comincia ad esempio con semplici riconoscimenti di unità in testi brevi (come gli enunciati in *Pronto!*

Parlo con Luca?) fino a esplorare testi di più righe, molto articolati, che verrà anche chiesto di provare a modificare (ad esempio, è proposto di modificare l'articolazione informativa di alcuni testi agendo sulla punteggiatura e sui connettivi, mutando lo statuto di alcune espressioni che dovranno assumere il ruolo di enunciati) e a correggere. Qui e negli esercizi dei capitoli successivi, l'intento non è tanto quello di arrivare risposte nette, che portano a "giusto o sbagliato", perché, come si è detto, non ci si sta muovendo in uno spazio governato da regole rigide, ma in un ambito caratterizzato dalla riflessione sulla lingua, sui suoi modi di strutturare i testi e sugli effetti generati. Chi si accosta a questi esercizi, dunque, dovrà considerare anche i dubbi e la pluralità di opzioni. Prendiamo un esempio di *correzione*: alle pp. 64-65, al lettore sono proposte due diverse versioni di tre testi (non letterari, ma vari generi di testo espositivo), una originale e una modificata rispetto alle quali decidere qual è avvertita come più coerente ed efficace. Va detto che gli autori accompagnano le sezioni di esercizi con delle importanti *Avvertenze*, che aiutano chi li affronta a interpretarli al meglio; ad esempio, a p. 65 si legge: «L'esercizio mira, più che alla semplice identificazione del testo originale, a stimolare la riflessione sugli effetti che una certa configurazione informativa (ossia l'articolazione in unità informative e la loro distribuzione tra primo piano e sfondo) produce sulla coerenza e sull'efficacia comunicativa del testo».

Illustrate le unità del testo, i capitoli successivi e i rispettivi esercizi approfondiscono i diversi piani rispetto ai quali le unità si possono collegare: *Il piano tematico-referenziale* (quarto capitolo), *Il piano logico-argomentativo* (quinto capitolo) e *Il piano enunciativo-polifonico* (sesto capitolo). Il lettore scoprirà dunque, tramite il quarto capitolo, i legami e i rimandi che nel testo sussistono fra i referenti, cioè fra persone, animali, cose, eventi ecc. citati, che si realizzano ad esempio attraverso riprese anaforiche e cataforiche; inoltre, scoprirà che il testo è il luogo in cui prende forma la progressione tematica (o progressione del *topic*) attraverso diverse modalità: progressione con *topic* costante, progressione lineare e progressione globale. L'incrociarsi di diverse strategie e possibilità linguistiche permette a "ciò di cui si parla", e che è in primo piano nel testo, di aumentare di informazione e di svilupparsi, arricchendo lo stesso referente passando da un referente a un altro. Riconoscere e manipolare elementi come anafore, catene anaforiche, *topic* e *focus* in alcuni estratti testuali, cogliendo anche eventuali incoerenze (pp. 99-102), sono le proposte centrali degli esercizi.

Nel capitolo successivo, il quinto, sarà invece il momento di un altro tipo di collegamenti, non tematico-referenziali, ma di relazione logico-argomentativa, che può essere intrinseca agli eventi (si pensi ad esempio alle relazioni temporali o causali) o realizzarsi a livello di composizione testuale (in relazioni quali la motivazione, la consecuzione, la concessione, l'aggiunta e molte altre), senza tralasciare la relazione di *dispositio* tra le porzioni di

testo, volta a disporre i contenuti nel testo organizzandolo come uno spazio in cui muoversi (lo si capisce bene se si pensa a forme molto comuni come *nella prima parte, innanzitutto, in seguito* ecc.). A esplicitare le relazioni logico-argomentative (quando solo esplicitate, perché non sempre è così) sono prevalentemente preposti i connettivi, di cui è data una definizione e una caratterizzazione a p. 108; segue poi una rassegna ricca e ampiamente esemplificata di relazioni realizzate in diverse strutture e con diversi elementi di segnalazione, senza trascurare che in un testo le relazioni possono verificarsi sia a contatto sia a distanza, creando raggruppamenti, ma anche gerarchie e stratificazioni (per citare un caso, concettualmente la relazione esemplificativa pone l'unità che esemplifica in una collocazione subalterna rispetto a quella esemplificata). Non dimentichiamo, infatti, la natura e il peso concettuale dei rapporti interni ai testi: sollecitazione concettuale che ben viene stimolata nelle tredici pagine di esercizi, che vanno dal più semplice riconoscimento delle relazioni alle più fini distinzioni e trasformazioni, in un crescendo di consapevolezza del lavoro sul testo come oggetto analizzabile e modificabile; si cita ad esempio la consegna di p. 137, che chiede la *Trasformazione del formato morfosintattico dei termini della relazione logico-argomentativa*, cioè la trasformazione di alcune specifiche unità informative in enunciati e viceversa mantenendo, però, la natura della relazione, oppure l'esercizio di correzione dei connettivi avvertiti come inadeguati (p. 140), certamente proponibile a studenti con vari livelli di competenza.

Tocca all'ultimo capitolo, il sesto, illustrare il piano enunciativo-polifonico, cioè quello tramite cui chi scrive dà voce ad altre persone o ad altri punti di vista: un livello di organizzazione testuale potentissimo, anche a livello espressivo e argomentativo. Si pensi ai vari modi di inglobare il discorso riportato (diretto, indiretto, indiretto libero: a questi si rivolgono in particolare gli esercizi del capitolo), ma anche alla pervasività più implicita ed evocativa che altri punti di vista possono avere in un testo, affacciandosi tramite relazioni concessive o di commento; e la polifonia si spinge fino a toccare il territorio della retorica tramite negazioni, presupposizioni ed enunciazioni ironiche: passaggi testuali in cui si dice (si scrive) qualcosa, ma, fra le righe, emerge anche qualcos'altro o il suo contrario. Come quando esclamiamo *Ma che bella giornata!* riferendoci a una giornataccia. Spesso anche tramite strategie molto fini, gli scriventi e i riceventi relativamente esperti e maturi sanno muoversi su questo piano: la trattazione offre l'occasione per approfondirlo, per sondarne le possibilità, e per affinare la sensibilità all'uso e alla ricezione.

A chi si accostasse per la prima volta ai concetti approfonditi, il volume potrebbe richiedere un po' di sforzo per appropriarsi profondamente di alcuni elementi complessi (che si trovano illustrati anche nell'agile volumetto teorico *Che cos'è un testo*, Roma, Carocci, 2019), ma la compattezza di

un'opera che presenta insieme, in un formato comunque molto snello, teoria e pratica è un valore aggiunto prezioso e fino a oggi introvabile nel panorama saggistico dedicato alla linguistica del testo. Ciò lo rende uno strumento utile non solo per studenti universitari (che potrebbero esercitarsi su quanto appreso) e per studiosi, ma anche per quei docenti che volessero per prima cosa accostarsi alle basi dello studio della testualità, poi, magari, considerare in che misura e in che modo proporre ai loro allievi un approccio al testo ancora poco circolante fra i banchi di scuola. In particolare, per alcuni aspetti di complessità, il pensiero va senz'altro agli insegnanti attivi nella scuola secondaria di secondo grado, che in questo testo potrebbero trovare un'utile miniera di spunti e testi concreti, spesso difficilissimi da trovare pronti e adatti per precise riflessioni; tuttavia, è possibile che anche docenti di ordini inferiori di scolarità ricavano elementi di riflessione e di azione didattica, in particolare traendo spunto dagli esercizi e adattandoli. Infatti, come docenti non è mai troppo tardi per scoprire qualcosa di nuovo riguardo alla linguistica e non è quasi mai troppo presto per cercare di far maturare nelle allieve e negli allievi strumenti concettuali e analitici preziosi per comprendere e padroneggiare meglio la dimensione imprescindibile della testualità, in cui quotidianamente – a scuola e non solo – tutti siamo immersi, e in cui la lingua si realizza appieno.

Recensione di Ilaria Fiorentini, Chiara Gianollo e Nicola Grandi (a cura di), *La classe plurilingue*, Bologna, Bononia University Press, 2020

ELEONORA ZUCCHINI

ELEONORA ZUCCHINI (eleonora.zucchini2@unibo.it) è dottoranda presso l'Università di Bologna. I suoi interessi di ricerca riguardano l'italiano scritto in ambiente scolastico e i fenomeni di ristandardizzazione della lingua italiana.

Il volume *La classe plurilingue* a cura di Ilaria Fiorentini, Chiara Gianollo e Nicola Grandi ha l'obiettivo di fornire agli insegnanti delle scuole italiane uno strumento per affrontare le sfide e cogliere le opportunità offerte dalla presenza di allievi plurilingui.

A questo scopo, il volume offre a lettrici e lettori una descrizione, breve ma dettagliata, delle lingue straniere più presenti nelle classi italiane. Inoltre spiega, nell'introduzione dei curatori, perché essere consapevoli delle caratteristiche di base delle lingue che fanno parte del repertorio degli alunni plurilingui è importante quando si progetta l'attività didattica. Questo è certamente vero nel caso di alunni di recente immigrazione, che non hanno avuto contatti con la lingua italiana durante l'infanzia e che hanno bisogno di «interventi personalizzati e particolarmente consapevoli della lingua della famiglia d'origine» (p. 10). È forse meno scontato quanto sia importante nel caso degli alunni nati in Italia da genitori immigrati, che hanno frequentato sin dai primi anni la scuola in lingua italiana. In questo caso, gli interventi della scuola, volti a potenziare le competenze linguistiche in lingua italiana, potranno coinvolgere tutta la classe, beneficiando anche coloro che

condividono le stesse difficoltà degli alunni dai repertori plurilingui, anche se per motivi differenti.

Il capitolo introduttivo al volume ci indica, inoltre, che i vantaggi di valorizzare il plurilinguismo a scuola non si limitano a riguardare la sfera della competenza linguistica in sé. La lingua d'origine, quella parlata dalla propria famiglia, è una parte fondamentale della propria identità personale, ed è per questo che il potenziamento della lingua italiana non deve avvenire a suo discapito. Le lingue, perché siano mantenute, hanno bisogno di essere riconosciute e di avere una funzione sociale e, in un ambiente in cui la lingua predominante è l'italiano, rischiano di scomparire, portandosi via una parte dell'identità personale di chi le parla. È sotto l'impulso delle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (GISCEL 1975) che la scuola si fa carico del compito di valorizzare le origini culturali e linguistiche degli alunni.

Confrontare le lingue straniere presenti nel repertorio degli alunni con l'italiano rappresenta un'occasione per spostare l'attenzione sulla lingua italiana e costruire insieme ai bambini una grammatica che scaturisca dall'osservazione del loro modo di parlare e scrivere. Oltre a ciò, a partire dalle riflessioni sul repertorio "multiplo" degli alunni con origini straniere, i bambini monolingui si renderanno conto a loro volta di non esserlo veramente, ma di utilizzare un italiano diverso a seconda delle situazioni e di sentire italiani diversi nelle diverse aree del paese.

In fine, i curatori ci suggeriscono che potrà essere interessante approfondire la storia e l'origine geografica delle lingue straniere presenti nella classe plurilingue, in modo che la valorizzazione delle lingue stesse non sia limitata all'ora di italiano. È per questo che gli autori delle descrizioni delle lingue prese in esame offrono anche brevi excursus storico-geografici.

Il terzo paragrafo del capitolo 1 introduce alcuni principi che governano l'apprendimento linguistico delle lingue seconde. È forse spontaneo credere che la distanza fra la propria madre lingua e la lingua straniera che stiamo imparando sia l'unico motivo per il quale l'apprendimento è facile o difficile, rapido o lento. In realtà, le lingue sono uno strumento fatto per rispondere ai nostri bisogni comunicativi ed è per questo che chi ne ha la necessità, ed è quindi motivato ad imparare una lingua straniera, lo farà in maniera rapida. L'impatto della prima lingua sul percorso di apprendimento è molto inferiore rispetto al grado di motivazione e non è sempre detto che l'apprendimento di una lingua simile alla propria sia più facile. Infatti, chi impara una lingua simile alla propria trasferisce più facilmente strutture della propria L1 quando parla o scrive in lingua straniera, cosa che può rallentare il percorso di apprendimento.

Tuttavia, non bisogna escludere del tutto la distanza strutturale fra due lingue dall'insieme dei fattori che influiscono sull'apprendimento. È qui che la lettura del volume *La classe plurilingue* ci aiuta a comprendere in che modo essa ci permette di capire le difficoltà degli apprendenti. È basilare, in questo

senso, il concetto di *marcatezza*, complesso ma illustrato in maniera chiara dai curatori del volume. Le lingue del mondo presentano elementi linguistici caratterizzati da diversi gradi di *marcatezza*: gli elementi con più morfemi sono più marcati dal punto di vista strutturale rispetto a quelli con meno morfemi; gli elementi con una flessione più regolare sono meno marcati dal punto di vista flessivo; gli elementi che si possono trovare in più contesti sono meno marcati dal punto di vista distribuzionale. In generale, i tratti meno marcati sono più frequenti e spesso vengono imparati per primi dagli apprendenti, che tendono a sovraestenderli.

Il concetto di *marcatezza* può essere anche *relativo*: due lingue diverse possono esprimere la stessa categoria grammaticale in maniera più o meno marcata. È qui che è importante conoscere la struttura della lingua d'origine degli apprendenti, e le differenze con l'italiano, per predire e spiegare le loro difficoltà. Per i parlanti di una lingua sarà più complesso apprendere le categorie grammaticali che la lingua straniera esprime in maniera più marcata rispetto a quanto fa la propria madrelingua.

È a questo proposito che i capitoli successivi del volume possono essere di supporto agli insegnanti di classi plurilingui quando si progettano interventi di potenziamento. Tuttavia, è fondamentale anche saper applicare il concetto di *marcatezza* alla lingua italiana.

I capitoli da 2 a 17 del volume, come già anticipato, forniscono al lettore una descrizione sintetica ma dettagliata delle lingue madri della maggioranza degli alunni plurilingui che frequentano scuole italiane. Oltre alle descrizioni, i lettori potranno usufruire di materiali didattici disponibili sul sito dell'editore e approfondire ulteriormente i temi trattati grazie alle indicazioni bibliografiche presenti alla fine di ciascun capitolo.

Le lingue prese in considerazione sono il rumeno, l'albanese, le lingue slave, la lingua romani, le lingue parlate in India (in particolare, urdu e tamil), il tagalog, il cinese, l'arabo, l'amarico, il somalo, le lingue dell'Africa subsahariana (fra cui le varietà di francese e inglese) e lo spagnolo dell'America Latina.

Le descrizioni delle lingue sopraelencate offrono a lettori e lettrici una conoscenza di base del loro funzionamento, adatta agli obiettivi del volume: comprendere la causa delle difficoltà degli allievi plurilingui e progettare interventi didattici. Le descrizioni sono esaustive, perché vengono toccati tutti gli aspetti delle lingue in questione: fonetica, morfosintassi, lessico, sistema di scrittura e linguaggio del corpo. Inoltre, gli autori si soffermano in maniera particolare sui punti di maggiore distanza con la lingua italiana, evidenziandoli in maniera esplicita. Il linguaggio impiegato dagli autori dei capitoli dedicati alle diverse lingue è chiaro, privo di eccessivi tecnicismi che, quando presenti, vengono chiariti. Ciò permette di raggiungere lo scopo che i curatori si propongono sin dalle prime pagine: fare in modo che il libro sia uno strumento utile non solo per i docenti di italiano, o di lingue straniere,

ma anche per gli insegnanti di storia, geografia, scienze, matematica, perché la valorizzazione del plurilinguismo possa avere luogo anche nelle loro ore.

Come ho già sottolineato, i capitoli dedicati alle singole lingue o gruppi di lingue contengono anche brevi excursus storico-geografici che trattano dell'origine delle lingue, della loro posizione all'interno delle rispettive famiglie linguistiche e della loro diffusione sul territorio. Questo è a mio parere particolarmente significativo, forse quanto la descrizione delle caratteristiche linguistiche in sé per sé. Infatti, conoscere almeno superficialmente la cultura di origine degli allievi plurilingui aiuterà gli insegnanti a comprendere alcuni modi di fare degli alunni stessi e delle loro famiglie. L'integrazione nella società d'arrivo, in questo caso nella società italiana, non passa infatti solamente attraverso la comunicazione verbale, ma anche attraverso gli usi e il modo di vedere la realtà. Conoscere la cultura di origine permetterà agli insegnanti di accogliere nel migliore dei modi gli alunni con retroterra differenti. Inoltre, conoscere la composizione culturale e linguistica dei paesi d'origine può essere un arricchimento per chi appartiene a una realtà come l'Italia, in cui, nonostante i diversi dialetti regionali e le diverse lingue minoritarie, la lingua veicolare è una sola. Infatti, in altre situazioni, lingua e confini nazionali non coincidono in maniera altrettanto precisa.

In conclusione, credo che il volume *La classe plurilingue* sia uno strumento efficace per rispondere alle sfide poste dal plurilinguismo nelle classi italiane, oltre che una lettura piacevole e arricchente. È per questo che credo che il pubblico a cui è rivolto possa andare anche al di là dei docenti di scuola, e interessare anche molte altre figure professionali che hanno a che fare quotidianamente con la società multiculturale che caratterizza il nostro paese.

Recensione di Stefano Ondelli, *L'italiano delle traduzioni*, Roma, Carocci, 2020

FLORIANA CARLOTTA SCIUMBATA

FLORIANA CARLOTTA SCIUMBATA (fsciumbata@units.it) ha conseguito il dottorato in Linguistica Italiana del corso di Studi Linguistici e Letterari (curriculum Linguistica, Traduzione e Interpretazione) all'Università di Udine. Attualmente è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Studi Giuridici, del Linguaggio, dell'Interpretazione e della Traduzione dell'Università di Trieste. Si occupa principalmente di semplificazione della lingua burocratica e di scrittura semplificata per persone con disabilità intellettive. Tra i suoi interessi di ricerca rientrano anche i metodi automatici di analisi dei testi e la linguistica dei corpora.

Una parte consistente dell'idea che abbiamo dell'italiano dipende in modo inevitabile dalla lingua impiegata nelle traduzioni, con cui siamo costantemente in contatto anche in modo inconsapevole. Secondo dati ISTAT (2018), circa un terzo dei libri stampati in Italia (in base alla tiratura) nel 2017 era il risultato di una traduzione. In questa percentuale rientrano anche numerose pubblicazioni per ragazzi, ancora in fase di apprendimento e alla ricerca di un'identità linguistica. In edicola e in libreria compaiono anche articoli di giornale tradotti (emblematica è la rivista «Internazionale», con contenuti da giornali di tutto il mondo), oppure fumetti e *graphic novels* provenienti dall'estero. Sono poi frutto di traduzioni i prodotti di intrattenimento come film, cartoni animati e serie TV, spesso tradotti di fretta. Questi sono ormai ampiamente disponibili in versione doppiata e/o sottotitolata sui canali televisivi o sulle piattaforme online. Sono traduzioni anche documenti giuridici come quelli emanati a livello europeo, e infine le interpretazioni

simultanee, benché queste ultime abbiano un'influenza meno diretta sulla nostra quotidianità e quindi sull'immagine che abbiamo della nostra lingua.

Che cos'hanno in comune tutte le diverse applicazioni della traduzione dal punto di vista linguistico? Possiamo dire che esiste un *traduttese*, cioè un italiano delle traduzioni?

Il volume di Stefano Ondelli risponde a questa domanda in una recente *Bussola* dell'editore Carocci, in linea con lo stile agile della collana in cui è stato inserito che vuole aiutare il lettore a orientarsi su diversi argomenti del sapere.

La trattazione raccoglie numerosi studi riguardanti la lingua della traduzione, a partire dall'inquadramento teorico che si concentra sulla definizione di "universali traduttivi". Si tratta di una teoria ipotizzata da Toury (1995) secondo la quale sarebbe possibile distinguere testi tradotti da quelli non tradotti a causa di alcuni tratti linguistici condivisi dalle traduzioni, a prescindere dalle lingue da e verso cui si traduce. Per esempio, i traduttori tenderebbero ad aggiungere informazioni e a spiegare il testo e dimostrano una maggiore attenzione per la norma linguistica, quindi sceglierebbero forme tipiche dell'italiano scolastico.

All'introduzione teorica segue l'analisi delle caratteristiche dell'italiano delle traduzioni. Le tipologie testuali sono trattate in due macrocategorie: la prima include romanzi e periodici, la seconda altri testi (fumetti, film e serie TV, interpretazione simultanea e testi giuridici dell'Unione Europea). L'autore riprende diversi studi, di vari approcci metodologici, per evidenziare le caratteristiche linguistiche del *traduttese* dal punto di vista del lessico, della morfologia, della sintassi e della testualità. La lingua delle traduzioni, infatti, non presenta tratti peculiari solo dal punto di vista di aspetti immediatamente riconoscibili come le parole, come si potrebbe pensare. Al contrario, i traduttori tenderebbero a utilizzare una quantità più limitata di forestierismi, come rilevato anche da studi precedenti di Ondelli e Viale (2010a, 2010b, 2011).

Gli àmbiti linguistici più colpiti sono invece morfologia, sintassi e testualità. Per esempio, tra i vari tratti descritti, emerge che le traduzioni esplicitano più spesso il soggetto (non obbligatorio in italiano); mostrano una maggiore predilezione per passato remoto o congiuntivo; fanno ricorso meno spesso alla subordinazione; presentano una varietà ridotta di connettivi e tendono a essere più formali dei testi non tradotti. In alcuni casi la presenza di questi elementi dà vita a costrutti poco naturali o addirittura agrammaticali in italiano.

Per aiutare il lettore a capire meglio i diversi tratti, l'autore ha inserito numerosi esempi che permettono di capire ogni fenomeno in un contesto ben preciso, tratti da testi esistenti e analizzati negli studi citati nel volume.

In conclusione, *L'italiano delle traduzioni* è una panoramica chiara, efficace e di facile consultazione sulle caratteristiche linguistiche che contradd-

distinguono i testi tradotti. L'argomento trattato è interessante poiché permette di capire meglio quali sono gli aspetti peculiari, con pregi e difetti, di testi a cui siamo sempre più esposti. Il volume offre inoltre diversi spunti di riflessione anche dal punto di vista didattico per i docenti che si occupano dell'insegnamento dell'italiano. Può infatti diventare una buona fonte di idee per avviare una riflessione proficua con studenti e studentesse a partire da ciò che leggono o guardano tutti i giorni per potenziare competenza e consapevolezza linguistica. Infatti, film, serie televisive, giornali, fumetti e libri tradotti plasmano con effetti durevoli sia la conoscenza sia l'immagine della lingua di ragazze e ragazzi. Discutere i testi che conoscono e individuare le caratteristiche linguistiche rappresenta un esercizio stimolante, utile per esempio per insegnare a comprendere alcune scelte linguistiche, a riconoscere quelle innaturali o poco adatte, oppure a individuarne i contesti d'uso adeguati.

Riferimenti bibliografici

- ISTAT (2018), *Anno 2017. Produzione e lettura di libri in Italia*, <https://www.istat.it/it/files//2018/12/Report-Editoria-Lettura.pdf> (ultima consultazione: 27.01.2021).
- Ondelli, Stefano (2020), *L'italiano delle traduzioni*, Roma, Carocci.
- Ondelli, Stefano – Viale, Matteo (2010a), *L'assetto dell'italiano delle traduzioni in un corpus giornalistico. Aspetti qualitativi e quantitativi*, in «Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione» 12, pp. 1-62.
- Ondelli, Stefano – Viale, Matteo (2010b), *Evidenze quantitative sull'italiano tradotto in un corpus giornalistico*, in Sergio Bolasco – Isabella Chiari – Luca Giuliano (a cura di), *Statistical Analysis of Textual data*. Proceedings of 10th International Conference Journées d'Analyse Statistique des Données Textuelles (9-11 June 2010), Milano, LED, pp. 573-584.
- Ondelli, Stefano – Viale, Matteo (2011), *Translations in Italian Newspapers*, in Giovanna Massariello Merzagora – Serena Dal Maso (a cura di), *I luoghi della traduzione. Le interfacce*. Atti del XLIII congresso internazionale di studi della SLI, Roma, Bulzoni, pp. 399-407.
- Toury, Gideon (1995), *Descriptive Translation Studies and Beyond*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamin Publishing.
-

Recensione di Gabriele Pallotti, Claudia Borghetti e Fabiana Rosi, *Insegnare a scrivere nella scuola primaria. Il progetto Osservare l'interlingua*, Cesena-Bologna, Caissa Italia, 2021

DANIELE D'AGUANNO

DANIELE D'AGUANNO (ddaguanno@unior.it) è ricercatore di Linguistica italiana presso il Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Comparati dell'Università di Napoli "L'Orientale". È autore del libro *Insegnare l'italiano scritto: idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Roma, Carocci, 2019.

Il volume espone i presupposti teorici, la realizzazione pratica e i risultati dei percorsi di apprendimento della scrittura sviluppati nel quadro del progetto di educazione linguistica e formazione degli insegnanti *Osservare l'interlingua*, promosso dal Comune di Reggio Emilia in collaborazione con l'Università di Modena e Reggio Emilia, e coordinato da Gabriele Pallotti (<https://interlingua.comune.re.it/>)¹. Sono tre le principali ragioni per le quali la lettura attenta di questo lavoro è da raccomandare a chi – studente, insegnante o ricercatore – si occupa o intende occuparsi di didattica della lingua italiana nella nostra scuola.

Il libro contiene anzitutto molte indicazioni scientificamente fondate su come praticare una didattica della scrittura inclusiva ed efficace. Lo fa in

¹ Il progetto è stato avviato nell'anno scolastico 2007/2008 per aiutare nella didattica gli insegnanti di una scuola di Reggio Emilia con un alto numero di alunni di madrelingua straniera. Nel tempo si è esteso ad altre scuole, anche al di fuori di Reggio Emilia e della sua area (pp. 10-12), e prosegue tuttora sotto la supervisione scientifica dell'Università di Modena e Reggio Emilia (la collaborazione con il Comune si è conclusa nel 2019).

particolare per l'insegnamento nella scuola primaria, illustrando un percorso-tipo sul testo narrativo che si svolge intorno al compito del *film retelling* (trasformare in un racconto scritto un racconto filmico muto; nel percorso-tipo del progetto, una breve sequenza dei film *Tempi moderni* e *World of Comedy*). Ma i principi teorici, l'approccio e buona parte dei metodi presentati dagli autori sono egualmente validi e applicabili nella didattica per i gradi scolastici superiori². È bene sapere, inoltre, che per il progetto sono stati ideati percorsi differenti centrati su altri generi testuali o funzionali allo sviluppo di altre abilità linguistiche, e che questi ulteriori percorsi sono descritti in altri materiali, tra cui un ampio sillabo verticale del progetto, tutti liberamente disponibili sul generoso sito <https://interlingua.comune.re.it/>.

La proposta didattica generale è comunque ben esemplificata dal percorso presentato nel volume: il punto di partenza è l'analisi delle produzioni linguistiche degli alunni (l'osservazione dell'interlingua); le istruzioni del compito sono dettagliate e le attività disposte sono frequenti, regolari e cooperative: coinvolgono sempre tutti gli alunni di una classe e prevedono il *feedback* tra pari con il sistema *Two Stars and a Wish*: «gli alunni devono rilevare prima due aspetti positivi nel testo dei loro pari (le due stelle) e poi un aspetto che augurano ai compagni di poter migliorare, una formulazione che suona molto meglio di “segnalare un errore o un problema”» (p. 91); l'approccio è focalizzato sui processi e mira a sviluppare l'autonomia e la metacognizione; il percorso si definisce via via, per insegnanti e alunni, grazie alla valutazione formativa; si mantiene costante l'obiettivo primario di accrescere la competenza comunicativa (cfr. cap. 6).

Le attività per il percorso nella scuola primaria sono inoltre ludiche e si servono della mediazione di oggetti (scatole, buste, biglietti, strisce di carta, cartelloni) e azioni manuali per facilitare la riflessione metalinguistica e sviluppare la metacognizione dei bambini tramite simboli concreti che rappresentano l'organizzazione logica di un testo e le operazioni mentali richieste dalla composizione. In questo modo, sotto la guida degli insegnanti, alunni *monolingui* e *multilingui* (coppia di termini distintivi preferita dagli autori rispetto alla più controversa *nativi / non-nativi*, cfr. pp. 19-20), giocando e cooperando in piccoli o grandi gruppi di livello misto, imparano meglio e volentieri a controllare il processo della composizione scritta: a fare cioè il progetto di un testo, e a comporre e rivedere frasi e testi confrontando prime stesure, intenzioni espressive e prospettiva interpretativa del lettore (insegnare a controllare il processo di scrittura è del resto la raccomandazione fondata sulle più forti evidenze di efficacia riconosciute dalle meta-analisi del What Works Clearinghouse, tra i maggiori centri di ricerca educativa *evidence-based* al mondo: <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>, cfr. Graham e al. 2012: pp. 12-

² Nel volume il percorso-tipo è ampiamente descritto da Pallotti e Rosi nel capitolo 6. Alcune sperimentazioni nella scuola secondaria di primo grado hanno già dato buoni risultati; si vedano le ricerche di Claudia Tarallo e degli stessi Pallotti e Rosi citate nel volume.

26). Non solo. Le attività insegnano agli alunni ad aiutarsi l'un l'altro e li guidano in questo modo nella scoperta della grammatica del testo scritto esteso e nella partecipazione a una prima forma di comunità discorsiva. Si tratta dunque di percorsi educativi che mettono in pratica una didattica della scrittura moderna e informata dalla ricerca, una didattica che mira non soltanto a facilitare lo sviluppo cognitivo sotteso all'attività della scrittura, la metacognizione e a costruire la motivazione all'apprendimento, ma anche a far scoprire le regole e le scelte della testualità scritta con la funzione sociale della scrittura, oltre che a favorire l'integrazione e la socializzazione.

La seconda ragione di interesse del libro è data dal fatto che il lavoro costituisce uno dei pochi studi italiani realmente empirici sulla didattica della scrittura a scuola. Gli autori non presentano corvivamente con il nome di *esperimento* un'esperienza didattica seguita da un mero resoconto soggettivo, che pure è offerto nel paragrafo 10.3, dove Rosi riporta le rilevanti opinioni positive di alunni, genitori, insegnanti e studenti di Scienze della Formazione Primaria che hanno partecipato al progetto. Qui l'efficacia e la generalizzabilità dell'intervento didattico sono argomentate sulla base di dati quantitativi estratti, controllati e interpretati secondo il protocollo scientifico della ricerca sperimentale: rilevazioni controllate in ingresso e in uscita dal percorso, raffronto con un gruppo di controllo, analisi statistiche dell'accordo tra i valutatori e della variabile osservata, costruzione, somministrazione e lettura, sempre secondo criteri scientifici, di questionari relativi agli atteggiamenti e alla motivazione.

Il lavoro risponde bene, dunque, all'istanza di consolidamento scientifico della nostra ricerca sull'educazione linguistica, e più ampiamente della cultura pedagogica italiana (si legga in merito il manifesto fondativo della Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informate da Evidenza sul sito <https://www.sapie.it/> e Vivonet 2014). È un'istanza che ci sembra peraltro ancora più urgente nell'epoca della disintermediazione, nella quale anche per ciò che riguarda l'educazione formale è fondamentale dotarsi di criteri scientifici ampiamente condivisi per distinguere le indicazioni affidabili, e per promuovere e scegliere pratiche didattiche che hanno più probabilità di essere largamente efficaci. Leggere con attenzione questo lavoro, scritto peraltro in linguaggio giustamente piano, che spiega sempre i concetti e gli strumenti di analisi più tecnici per i non specialisti, è un ottimo modo per accostarsi alla didattica informata dalle evidenze di efficacia come anche al dibattito scientifico sugli stili di ricerca e sul rapporto tra ricerca e scuola. Ed è un ottimo modo anche per capire come organizzare studi o progetti didattici sperimentali relativi all'insegnamento della lingua italiana nel contesto scolastico.

La terza ragione di interesse del libro è data dalle sue sintetiche trattazioni teoriche e metodologiche. Al lettore sono presentate in primo luogo le conoscenze prodotte dalla ricerca, internazionale e interdisciplinare, sullo

sviluppo e sulla didattica della scrittura; in secondo luogo, la descrizione argomentata del disegno scelto per la ricerca empirica: un disegno *quasi-sperimentale* perché si è lavorato con classi già formate e non è stato dunque possibile assegnare casualmente al gruppo sperimentale o di controllo i soggetti osservati, come si fa invece negli studi controllati randomizzati (pp. 85-6).

Quanto alla salienza di questi richiami teorici, si noterà come sia subito di grande utilità, nel secondo capitolo, la spiegazione che Gabriele Pallotti fa del perché è bene tenere sempre presente anche nella didattica della lingua materna, e in particolare dell'abilità di scrittura, il concetto di *interlingua*, elaborato per cogliere sistematicità, creatività e dinamismo, in un certo punto dell'acquisizione, nelle produzioni parlate o scritte nelle lingue aggiuntive (o Lx, p. 19). Come spiega Pallotti, il concetto è utile anche per ragionare sull'acquisizione della varietà standard e degli usi scritti della madrelingua. Permette infatti di assumere nell'insegnamento una prospettiva di lavoro costruttiva, cioè di spostare l'attenzione dai prodotti e dai loro normali difetti, gli errori, per focalizzarla invece sui processi di apprendimento che gli stessi errori possono indicare. Si tratta di un'impostazione fondamentale per capire come predisporre e realizzare una buona valutazione formativa nell'ambito dell'educazione linguistica.

Nei capitoli successivi Claudia Borghetti in sintesi puntuali e aggiornate tratta dapprima i modelli teorici elaborati per studiare l'attività e lo sviluppo della scrittura, poi le implicazioni didattiche tratte dalla ricerca. Sono nozioni e applicazioni pedagogiche che hanno informato i percorsi di apprendimento di *Osservare l'interlingua* e che dovrebbero essere conosciute da tutti coloro che si occupano di educazione alla scrittura. Nel terzo capitolo Borghetti considera i fondamentali modelli elaborati nell'ambito del cognitivismo, quelli che fissano buona parte della terminologia indispensabile per il ragionamento scientifico sulla scrittura e sulla sua acquisizione. Nel quarto, lo sviluppo della scrittura in età infantile e gli studi di impostazione socioculturale, i cui risultati integrano la visione cognitivista. Nel quinto, gli approcci didattici, in particolare la svolta dell'approccio orientato al processo, le facilitazioni procedurali di Bereiter e Scardamalia, il fondamentale *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD) di Graham e Harris e le altre pratiche *evidence-based*.

Anche il capitolo 7 è particolarmente istruttivo. Nel primo paragrafo Pallotti descrive nel dettaglio il protocollo di costruzione, validazione e somministrazione del questionario usato per analizzare le ricadute psicologiche della sperimentazione, osservate in tre dimensioni: «A) coesione e clima di classe; B) motivazione, ansia e autoefficacia; C) atteggiamenti verso la scrittura e gestione dei compiti linguistici» (p. 105). Nel paragrafo 7.2.1, Rosi presenta il modo in cui sono stati raccolti i dati linguistici relativi agli esiti dei percorsi svolti in sette classi delle scuole pubbliche di Reggio Emilia e della sua area nel corso di un anno scolastico (le classi sperimentali hanno seguito i

percorsi del progetto fin dal primo anno; i dati che le riguardano sono analizzati in rapporto a quelli relativi all'andamento di sette classi di controllo che non hanno seguito il percorso sperimentale, nelle stesse scuole o in altri istituti simili). Nei paragrafi successivi Pallotti dà conto delle scale usate per la valutazione e della procedura seguita per codificare i dati. Anche qui si deve apprezzare la chiarezza della presentazione che riflette il rigore con cui è stata impostata e condotta la ricerca. Si presentano i profili linguistici generali degli oltre 200 alunni coinvolti; i test di scrittura somministrati all'inizio e alla fine dei percorsi e il trattamento dei testi scritti dagli alunni; la scelta ponderata delle scale olistiche usate per la valutazione (riportate nel § 7.2.2.) e l'esame dell'accordo tra i valutatori anche relativamente all'uso di scale già validate. Inoltre, si offre un esempio commentato della codificazione dei dati e si argomentano le dimensioni analitiche scelte per completare la valutazione della scrittura degli alunni; come si vede, si tratta di quelle prioritarie per osservare il controllo cognitivo-linguistico della testualità scritta: contenuto, riferimento alle entità, connettivi testuali, punteggiatura e paragrafazione, "periodi festone" – periodi lunghi con informazioni eccessive –, gestione dei tempi verbali (anche il manuale dettagliato adoperato per la codificazione dei dati relativi all'analisi di questi aspetti è disponibile sul sito del progetto e su www.gabrielepallotti.it). E non sarà superfluo notare che la trasparenza e il rigore del lavoro svolto per questa sperimentazione, un rigore che riflette bene l'importanza dell'educazione linguistica, si coglie nell'ammissione del carattere opinabile di alcune delle scelte metodologiche adottate (pp. 123-124), che sono però sempre argomentate in considerazione dei presupposti teorici di riferimento e dei vincoli imposti dal tempo e dalle risorse a disposizione.

I risultati dei questionari e gli effetti sulla competenza linguistica dei percorsi didattici sono presentati e discussi da Gabriele Pallotti nel capitolo 9. In tutt'e tre le dimensioni psicologiche osservate, i risultati per gli alunni che hanno partecipato alla sperimentazione sono positivi, in particolare per la dimensione della motivazione alla scrittura. E sono positivi anche i dati linguistici. Nell'esposizione dei notevoli miglioramenti ottenuti sono da apprezzare i commenti alle tabelle che presentano le statistiche descrittive: anche il lettore non esperto di analisi quantitative, come si è detto, qui è costantemente aiutato a capire l'interpretazione di valori statistici fondamentali come la deviazione standard, l'intervallo di confidenza, l'*effect size*, il *p-value* e il coefficiente di variazione. L'opportunità di considerare quest'ultima misura merita di essere evidenziata. Il coefficiente di variazione indica qui il grado di omogeneità delle classi, composte, come si è ricordato, da alunni di vario profilo linguistico e per circa un terzo da alunni multilingui. I dati mostrano che in diciotto delle dimensioni considerate le classi sperimentali presentano maggiore uniformità rispetto a quella del gruppo di controllo; il che vuol dire che la sperimentazione ha migliorato il livello delle intere classi e che quindi i risultati positivi generali non si devono soltanto alla

crescita di alcuni alunni (§ 9.2). Un'altra prova significativa dell'efficacia e del valore inclusivo della proposta didattica: i risultati positivi, cioè, «sono dovuti a classi che progrediscono insieme, in cui la scuola, con il passare del tempo, riduce le disuguaglianze invece di accentuarle» (p. 164).

Per le rilevanti nozioni teoriche e metodologiche che tratta e le indicazioni pratiche che offre sull'insegnamento inclusivo della scrittura e sull'impostazione sperimentale di una ricerca o di un progetto di educazione linguistica, il libro, che in formato elettronico si può peraltro scaricare liberamente dal sito dell'editore, è da considerare un'ottima risorsa per la formazione e l'aggiornamento di chi nella scuola e nell'università si occupa di didattica della lingua italiana.

Riferimenti bibliografici

Graham, Steve – Bollinger, Alisha – Booth Olson, Carol – D'Aoust, Catherine – MacArthur, Charles – McCutchen, Deborah – Olinghouse, Natalie G. (2012), *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide* (NCEE 2012-4058), Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, <http://ies.ed.gov/ncee/> (ultima consultazione: 30.04.2021).

SAPiE - Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informate da Evidenza (2017), *Manifesto S.Ap.I.E. - Orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Come raccordare ricerca e decisione didattica*, <http://www.sapie.it/index.php/it/chi-siamo/manifesto> (ultima consultazione: 30.04.2021).

Vivanet, Giuliano (2014), *Che cos'è l'Evidence Based Education*, Roma, Carocci.

Recensione di Daniela Pietrini, *La lingua infetta. L'italiano della pandemia*, Presentazione di Giuseppe Antonelli, Roma, Treccani, 2021

MICHELE A. CORTELAZZO

MICHELE A. CORTELAZZO (cortmic@unipd.it), accademico della Crusca, professore ordinario di Linguistica italiana all'Università di Padova, si occupa principalmente di italiano contemporaneo e di lingue speciali. Nel 2021 ha pubblicato il volume *Il linguaggio amministrativo. Principi e pratiche di modernizzazione* (Roma, Carocci).

Nel giro di due mesi, dal 26 marzo al 28 maggio 2020, Daniela Pietrini ha affidato alla preziosa sezione di *Lingua italiana* del sito della Treccani una serie di osservazioni sugli aspetti linguistici della comunicazione relativa alla pandemia. Le riflessioni di Daniela Pietrini, raccolte sotto il titolo *Parole nel turbine vasto*, hanno accompagnato, in presa diretta, lo scoppio e l'evolversi dell'inatteso e inimmaginabile contagio che dal 2020 ha colpito il mondo intero, con le tragiche conseguenze sanitarie che tutti conosciamo, con enormi conseguenze sociali ed economiche, e anche con inevitabili risvolti linguistici. Un primo blocco di interventi è stato completato in autunno e ora, con l'aggiunta di alcuni nuovi capitoli, la serie di interventi ha formato un libro che unisce, come spesso accade nei contributi ospitati nel sito della Treccani, rapidità di intervento su un tema emergente, alta divulgazione (con un'invidiabile capacità espositiva), sicura interpretazione dei fenomeni linguistici.

Il volume è costituito da 12 capitoli, oltre a un'introduzione, alla presentazione di Giuseppe Antonelli e a brevi *Osservazioni conclusive*. Il primo capitolo (*Il mutamento (linguistico) del Coronavirus*) descrive l'introduzione nel

lessico giornalistico del tecnicismo *coronavirus* (a partire dalla prima attestazione in riferimento al SARS-CoV-2, individuata in un articolo di «Repubblica» dell'11 gennaio 2020), la diffusione del nome della malattia (*Covid-19*, nella forma definitiva stabilita dall'OMS l'11 febbraio 2020), la creazione di derivati e deformazioni originate da quei nomi (da *covidioti* a *coglionevirus*, per citare le voci più pittoresche). Il secondo capitolo (*La forza espansiva di covid*) estende il monitoraggio di derivati, composti ed espressioni polirematiche imperniate su *covid*, mentre il terzo (*Il lessico globale della distanza*) si occupa della rappresentazione del concetto di "distanza", nucleo cardine delle azioni intraprese per cercare di interrompere la diffusione del virus (con espressioni come *distanziamento sociale* o con le polirematiche che contengono il sintagma preposizionale *a distanza* o l'aggettivo *smart*), indirizzando lo sguardo anche a quello che è avvenuto in altre lingue (francese e tedesco). Riguarda ancora il lessico, ma apre un nuovo punto di vista, il quarto capitolo (*Parola di medico: tecnicismi e divulgazione nel discorso sul coronavirus*), che si occupa di termini della medicina o della farmacologia che, attraverso la stampa e le trasmissioni televisive, si sono diffusi anche tra il grande pubblico (da *asintomatico* a *ventilatore (polmonare)*, da *plasma* a *immunità*, ai nomi dei farmaci): così, viene introdotto concretamente il tema, già anticipato nell'introduzione, della comunicazione durante la pandemia come crocevia (affollato e spesso mal regolato, aggiungerei) di diversi livelli discorsivi, da quello ordinario a quello specialistico, dall'istituzionale al politico, tutti filtrati, con esiti diversi e non sempre con successo, dal discorso mediatico. Il quinto capitolo (*L'Europa in maschera... anzi, in mascherina*) si concentra su un tipo lessicale centrale nel discorso relativo alla pandemia, *maschera* (con il derivato *mascherina*, con i suoi iponimi e con le costellazioni lessicali che ruotano intorno a questo concetto; anche in questo capitolo l'osservazione dell'italiano viene integrata da cenni su altre lingue). Il capitolo successivo, il sesto (*Ritorno al futuro ovvero le parole della normalità*), che spazia anch'esso tra italiano, tedesco e francese, lancia lo sguardo verso un futuro che non è ancora pienamente arrivato, quello dell'uscita dalla pandemia, della *ripartenza* e del ritorno alla *normalità*. Ma, in attesa della fine dell'incubo, sono diventati familiari i nomi delle difese che sono state erette per consentire comunque qualche forma di necessaria vita in comune (per fare la spesa, per svolgere alcune pratiche burocratiche, per garantire, sia pure a sprazzi, l'attività scolastica): *plexiglas*, *parafiato*, *amuchina*, *gel*, con un'ibridazione tra marchionimi, tecnicismi, più o meno consolidati, aulicismi e latinismi mediati dal lessico burocratico, calchi da lingue straniere (se ne occupa il settimo capitolo *Proteggersi da Covid-19 tra marchionimi, (pseudo)tecnicismi e italiano burocratico*). Completa la parte prevalentemente centrata sul lessico l'ottavo capitolo (*Le mille bolle covid: breve storia di un neologismo semantico*), che si concentra su una parola forse meno caratteristica di altre, *bolla* (probabilmente influenzata, sul piano semantico, dall'anglo-americano *bubble*); la voce è stata inserita nel discorso del coronavirus soprattutto

per indicare particolari condizioni di protezione e di isolamento di alcuni gruppi (squadre di calcio, classi scolastiche), che avrebbero potuto così riprendere in sicurezza le loro attività.

Escono dalla primaria attenzione al lessico i restanti capitoli: per cominciare, il nono (*L'Europa e la pandemia: parole di presidenti a confronto*) confronta, dal punto di vista lessicale, ma anche stilistico, i discorsi dei capi di governo italiano, tedesco e francese nei primi giorni dello scoppio della pandemia nei rispettivi paesi (prima Giuseppe Conte, il 4 marzo, poi Emmanuel Macron, il 16, e infine Angela Merkel, il 18). Emergono punti di contatto (per esempio il riferimento alla linea della trasparenza contro diffidenze e complottismi, o la scarsità di riferimenti all'Europa) e punti di differenziazione (Merkel e Macron fanno ripetuti riferimenti agli esperti e alla ricerca, a differenza di Conte che si riferisce solo una volta alle *valutazioni del comitato tecnico-scientifico*; sempre Merkel e Macron nominano spesso il *virus*, mentre Conte cita solo due volte il *coronavirus*; Macron fa un utilizzo massiccio della metafora militare, al contrario di Merkel, che utilizza una sola volta un'espressione di tipo militare e Conte che non vi ricorre mai). Il decimo capitolo (*#iotwittodacasa ovvero la pandemia social*) si occupa del riflesso linguistico della pandemia nei social network sulla base di alcuni hashtag particolarmente popolari. L'undicesimo capitolo (*Una risata al giorno: i meme della quarantena*) rivolge la sua attenzione ai *social* e alle forme di ironia che si sono sviluppate in quell'ambito. Infine, l'ultimo capitolo (*"Ci siamo dovuti fermare": la nuova lingua di marketing e pubblicità in tempo di covid*) si occupa delle innovazioni, linguistiche e comunicative, che la pandemia ha portato nel campo della pubblicità e della promozione commerciale (anche in questo caso con qualche comparazione con la situazione tedesca).

Come si vede anche da questo rapido resoconto, i riflessi linguistici della pandemia sono numerosi e si distribuiscono su diversi campi di interesse. Quelle di Daniela Pietrini non sono le uniche riflessioni prodotte a caldo dai linguisti durante la pandemia del 2020: vanno citati, almeno, il libriccino divulgativo di Antonelli (2020), il saggio documentatissimo (come accade sempre agli studi di questo autore) di Sgroi (2020), la serie di contributi sviluppati dall'Accademia della Crusca e pubblicati nella rivista «Italiano digitale», relativi a singole espressioni (*covid-19, coronavirus, dad, data breach, distanziamento sociale, droplet, lockdown, quarantena*), oltre a uno sguardo generale, in due puntate, offertoci dal Presidente dell'Accademia Claudio Marazzini.

In questo quadro, gli interventi di Daniela Pietrini si distinguono per due tratti peculiari. Il primo è lo sguardo rivolto non solo al lessico (anche se il lessico fa la parte del leone): la studiosa presta attenzione a diversi aspetti linguistici dell'intero processo comunicativo che ha caratterizzato la gestione della pandemia (in particolare appaiono significative le puntate sui discorsi istituzionali, sugli echi nei social, sul versante pubblicitario). Il secondo è l'orizzonte non solo italiano delle considerazioni di Daniela Pietrini. Il centro è sempre

l'italiano, e le peculiarità linguistiche che si sono sviluppate nei discorsi italiani sulla pandemia (e quindi, indirettamente, sulle reazioni della comunità italiana al dramma che abbiamo vissuto negli ultimi mesi), ma non sono mai mancate le comparazioni con i prodotti testuali di altre culture linguistiche (con uno sviluppo programmaticamente più rilevante in alcuni capitoli, come si è avuto modo di rilevare nella sintesi dei contenuti del libro). A integrazione di quanto già presente nel volume, potremmo citare il caso delle autocertificazioni per chi si doveva spostare nei periodi in cui vigevano restrizioni alla mobilità. Quella italiana, diffusa dal Ministero dell'Interno come forma di semplificazione in favore dei cittadini (l'autocertificazione sostituiva l'obbligo di portare con sé documenti o certificati che attestassero la necessità di spostarsi) è stata redatta in modo disastroso e per nulla amichevole nei confronti del lettore comune, che poi è, formalmente, l'estensore della dichiarazione (per un'analisi puntuale rinvio a Cortelazzo 2021: 92-95). Il principio dell'autocertificazione è stato adottato anche da altri Paesi, ma con esiti di scrittura molto più efficaci: basterebbe vedere la francese *Attestation de déplacement dérogatoire*, disponibile anche in una versione in "lingua facile" per persone con disabilità intellettiva o la svizzera *Selbstdeklaration* per chi giungeva in Svizzera in aereo senza aver potuto sottoporsi a tampone prima della partenza (ne ho trovato, in formato testuale, solo la versione tedesca).

La segnalazione di questo volume in una rivista che si occupa di didattica dell'italiano non è motivata solo dall'opportunità di aggiornare gli insegnanti sui prodotti più recenti della ricerca linguistica, ma anche dalla possibilità di usare nella didattica i dati presentati dall'autrice. Vedo due importanti chiavi di utilizzo a scuola delle analisi sui risvolti linguistici della pandemia.

Da una parte la scuola può potenziare «la conoscenza e l'uso di modi istituzionalizzati d'uso della lingua comune» (per citare il punto 8 della ottava delle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* del GISCEL). È importante dare ad allieve e allievi chiavi di lettura per fruire criticamente delle informazioni sulla malattia, le cure, la prevenzione che le fonti ufficiali, ma anche i mass media e, soprattutto, i *social*, hanno diffuso, e continuano a diffondere, adottando, spesso, specchi deformanti. Addestrare alla lettura di fonti di gradi diversi di autorevolezza è un contributo che, nel caso di una pandemia, l'insegnante, e dietro di lui il linguista, può dare per minimizzare l'effetto delle informazioni sensazionalistiche, ma infondate, che, ahimè, si possono diffondere, ed effettivamente si sono diffuse: è un modo per alzare il livello della conoscenza sulle dinamiche di diffusione della malattia e sulle strategie per contrastarla e, quindi, in definitiva, per contribuire alla prevenzione del contagio.

Dall'altra parte, i movimenti linguistici (soprattutto lessicali) originati dalla pandemia rappresentano un'occasione importante e probabilmente irripetibile per riconoscere nel breve periodo le forze che agiscono nei processi di accrescimento e, più in generale, di mutamento del lessico, in diverse forme:

risemantizzazioni, accoglimento di forestierismi, trasferimento di lessico specialistico nel lessico comune, introduzione di neologismi, familiarizzazione con sigle e acronimi. Nel 2020 c'è stato un movimento poderoso del lessico che si è sviluppato in pochi mesi, davanti agli occhi attenti (magari anche perché impauriti) delle ragazze e dei ragazzi. Sono risultati immediatamente visibili, con un'inusuale evidenza, processi che di solito si sviluppano molto più lentamente.

Daniela Pietrini osserva, giustamente, che «non ci è dato di sapere quali e quante di queste parole sopravvivranno al coronavirus per conservarne stabilmente le tracce nel lessico dell'italiano» (p. 14). Si tratta, infatti, di una storia ancora in corso, dagli esiti non tutti prevedibili: alcune innovazioni cadranno nell'oblio, altre potranno inserirsi nella nostra lingua anche nei prossimi mesi. Che si tratti di una storia ancora in movimento è confermato dal fatto che in aprile (per la precisione il 23 aprile 2021), a volume già uscito, la studiosa ha potuto affidare al sito della Treccani una nuova puntata della sua navigazione nel lessico (e non solo) della pandemia, con l'intervento *Il vero virus e l'unico vaccino: metafore vecchie e nuove in tempo di covid*¹. Nell'articolo, oltre a nuovi reperti individuati dall'osservatorio avviato da Daniela Pietrini, viene ribadito un principio importante, che sta alla base delle ricerche rifluite nel libro: «la prospettiva meramente lessicale della creazione di neologismi non costituisce l'unico risvolto linguistico della pandemia» (con l'aggiunta, relativa all'oggetto specifico di quel contributo, che «un aspetto al quale finora è stata dedicata poca attenzione riguarda la pervasività del discorso epidemico e del concetto di virus anche al di fuori dell'ambito propriamente legato a Covid-19»).

Insomma, si tratta di un tema ancora apertissimo, che ci offre quotidianamente nuovi materiali (anche se con una potenza di fuoco più ridotta rispetto al momento del primo scoppio della pandemia) e sollecita sempre nuove prospettive di osservazione (sempre a p. 14 del suo libro, l'autrice ricorda che «il lessico del coronavirus non è una struttura statica, ma un costrutto estremamente dinamico che si modifica in tempo reale»).

In chiusura di questa recensione, vorrei integrare l'ampia trattazione di Daniela Pietrini con un paio di indicazioni che possono allargare il campo delle osservazioni sulle esperienze linguistiche vissute durante i mesi della pandemia.

La prima è questa: l'«ondata multiforme di neologismi, occasionalismi e risemantizzazioni» ha monopolizzato l'attenzione di chi ha osservato la lingua ai tempi del Covid; ma proprio l'abbagliamento causato da questo fenomeno fragoroso ci ha fatto trascurare altri aspetti linguistici, meno immediatamente percepibili. Un esempio è la distribuzione nel discorso pubblico di alcuni concetti chiave inevitabilmente legati alla diffusione della pandemia. Utilizzando

¹ https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/vero_virus.html (ultima consultazione: 25.05.2021).

come contatore (rozzo, ma capace di suggerire qualche pista di ricerca) il numero di pagine web (in italiano) che contengono alcune parole, possiamo vedere che (a metà maggio 2021) il numero di pagine che contengono la parola *covid* e, rispettivamente, *morte*, *malattia* e *contagio* si collocano tutte intorno ai 50 milioni (con leggere differenze: 52.400.000 pagine per *malattia*, 49.400.000 per *contagio*, 47.100.000 per *morte*). Si parla molto meno di *guarigione* (9.020.000). Ma i dati cambiano drasticamente se si passa agli aggettivi (sostantivabili) riconducibili alle stesse famiglie lessicale. Se contiamo le pagine in cui *covid* cooccorre con *guariti* ci attestiamo a quota 9.530.000, un numero, anche qui, ben più basso di quello, sostanzialmente equivalente, delle pagine in cui troviamo *covid* e *contagiati* (18.800.000) o *covid* e *malati* (19.000.000). Molto più alto è il numero di pagine che contengono *covid* e *morti* (35.600.000). Se ne traggono due spunti. Il primo: quando si affrontano i temi da un punto di vista astratto (quindi con i sostantivi che denotano i fenomeni pertinenti) l'attenzione ai concetti di contagio, malattia e morte è equidistribuita; quando si passa, più concretamente, a caratterizzare gli esseri umani colpiti dalla malattia, la situazione si diversifica. Il secondo: se si considera ogni famiglia lessicale nella sua globalità, l'attenzione posta alla morte per *covid* è enormemente più ampia di quella posta al contagio e alla malattia: si intravede, insomma, una parziale rimozione non dell'idea di morte, ma di quella di malattia. Il tema è certamente da affinare e approfondire, ma questo primo assaggio, per quanto approssimativo, ci indica una direzione di ricerca.

Il secondo spunto è di tutt'altro genere ed è molto più legato alla pratica scolastica. Le cronache sui vaccini hanno fatto scoppiare, tra le altre, una polemica sul valore di un processo stilistico molto favorito dalla scuola, la variazione lessicale. Agli inizi di febbraio «La Stampa» (ma lo stesso discorso potrebbe valere per tutti gli altri organi di informazione, scritti e parlati) ha ricevuto molte critiche perché le cronache sulle vaccinazioni alternavano liberamente, come se fossero sinonimi, parole con denotati ben diversi, come *vaccino*, *siero*, *antidoto* (ne ha parlato soprattutto Licia Corbolante nel suo blog «Terminologia ecc»). Anna Masera, *public editor*, cioè garante dei lettori, del giornale, ha inizialmente respinto le critiche, difendendo con convinzione l'operato dei colleghi, con l'argomento che quella di evitare le ripetizioni, che renderebbero il testo poco gradevole, è una convenzione consolidata nelle redazioni dei giornali, seguita soprattutto dai titolisti (su Twitter Anna Masera aveva scritto che i sinonimi servono «per evitare le ripetizioni, i giornali non sono pubblicazioni scientifiche e nei titoli divulgativi che sintetizzano a volte è inevitabile che si cerchino sinonimi perché la ripetizione nel giornalismo è inaccettabile»). Ma poi ha approfondito il tema, scoprendo, ad esempio, che negli articoli del «Guardian» sulle vaccinazioni si trovavano in ognuno una trentina di occorrenze di *vaccine(s)*. Conclusione: la *public editor* della «Stampa» ha pubblicato nella sua rubrica online, nel sito del giornale, un inter-

vento dal titolo *Il vaccino non è un siero, e nemmeno un antidoto*, nel quale riconosce che esperti e lettori «dicono di preferire di gran lunga la ripetizione di termini corretti e appropriati piuttosto che la scelta di sostituirli con presunti sinonimi che non lo sono». Anche questo è un tema di riflessione per l'insegnante: l'insistenza, a scuola, per la variazione lessicale (che sottintende un auspicabile sviluppo della competenza lessicale dell'allievo) è certamente meritoria. Deve però essere condotta con una forte consapevolezza di vantaggi e svantaggi e un'esplicitazione dei limiti del processo: la variazione non può essere perseguita al prezzo di produrre testi semanticamente imprecisi.

C'è molto da riflettere sul rapporto lingua (italiana) e pandemia. Nel libro di Daniela Pietrini si trovano molti suggerimenti per una riflessione sul tema; qualcuno l'ho indicato anch'io in questa recensione; ma certamente ogni insegnante potrà individuare altri spunti per trasformare in risorsa per l'insegnamento della lingua anche il momento più drammatico della vita nostra e, soprattutto, delle classi che siamo impegnati a far crescere.

Riferimenti bibliografici

- Antonelli, Giuseppe (2020), *L'influenza delle parole*, Milano, Solferino.
- Cortelazzo, Michele A. (2020), *Data breach o violazione dei dati?*, «Italiano digitale», XIII, 2020/2 (aprile-giugno), pp. 19-21.
- Cortelazzo, Michele A. (2021), *Il linguaggio amministrativo. Principi e pratiche di modernizzazione*, Roma, Carocci.
- Di Carlo, Miriam (2020a), *Droplet: piccole gocce nell'oceano dell'informazione*, «Italiano digitale», 2020, XIII, 2020/2 (aprile-giugno), pp. 87-93.
- Di Carlo, Miriam (2020b), *Didattica a distanza (DAD)*, «Italiano digitale», XIV, 2020/3 (luglio-settembre), pp. 82-91.
- Di Valvasone, Luisa (2020), *Distanziamento sociale*, «Italiano digitale», XIII, 2020/2 (aprile-giugno), pp. 100-107.
- Giovine, Sara (2020), *Coronavirus: un nome comune (di virus) per una malattia non comune*, «Italiano digitale», XII, 2020/1 (gennaio-marzo), pp. 84-89.
- Marazzini, Claudio (2020a), *In margine a un'epidemia: risvolti linguistici di un virus*, «Italiano digitale», XII, 2020/1 (gennaio-marzo), pp. 126-130.
- Marazzini, Claudio (2020b), *In margine a un'epidemia: risvolti linguistici di un virus - Il puntata*, «Italiano digitale», XIII, 2020/2 (aprile-giugno), pp. 171-174.

Marazzini, Claudio (2020c), *Il genere di covid-19 e i giornali italiani*, «Italiano digitale», XIV, 2020/3 (luglio-settembre), pp. 134-137.

Paoli, Matilde (2020), *L'italiano è uscito dal lockdown*, «Italiano digitale», 2020, XIII, 2020/2 (aprile-giugno), pp. 108-121.

Sgroi, Salvatore Claudio (2020), *Dal coronavirus al covid-19. Storia di un lessico virale*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.

Tomasin, Lorenzo (2020), *Una quarantena può durare anche "solo" quattordici giorni*, «Italiano digitale», XII, 2020/1 (gennaio-marzo), pp. 66-67.

Recensione di Giuseppe Pontiggia, *Per scrivere bene imparate a nuotare*, a cura di e con *Postfazione* di Cristiana De Santis, *Introduzione* di Paolo di Paolo, Milano, Mondadori, 2020

SILVANA LOIERO

SILVANA LOIERO (silvana.loiero@gmail.com), già Dirigente Scolastica, è segretaria nazionale del GISCEL (Gruppo d'Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica). È Cultrice della materia *Didattica dell'Italiano* presso il Dipartimento di Scienze Dell'Educazione Giovanni Maria Bertin dell'Università di Bologna.

Un libro di grande interesse, con un titolo accattivante e di immediato effetto: *Per scrivere bene imparate a nuotare*. È un consiglio che assume quasi la solennità di un imperativo categorico se si pensa che a darlo è Giuseppe Pontiggia, uno dei maggiori scrittori del nostro secondo Novecento.

L'ardito suggerimento incuriosisce e induce chi legge a sfogliare immediatamente le pagine; come una sorta di scatola delle meraviglie il volume si apre riservando, una dopo l'altra, trentasette sorprese: sono lezioni sulla scrittura, che l'autore ha pubblicato a metà degli anni Novanta su due riviste¹, e riguardano i più importanti problemi espressivi che deve affrontare chi voglia imparare a scrivere in modo efficace.

¹ Le prime trentatré lezioni, presentate in forma di autointervista, sono state pubblicate sulla rivista letteraria «Wimbledon»; le ultime quattro, invece, sull'insero «Sette» del Corriere della Sera.

La curatrice del volume Cristiana De Santis, che di professione fa la linguista, racconta di essersi appassionata ai lavori dello scrittore sin dai tempi della sua tesi di laurea (dedicata alle varianti delle due edizioni del romanzo *La grande sera*, 1989/1995)² e di aver conservato per una ventina di anni le fotocopie degli articoli adesso raccolti in un unico volume, dopo un attento lavoro di archivio³. Una passione *filologica* che traspare anche dalla cura e precisione con cui ricostruisce, nelle venticinque pagine di *Postfazione* al volume, la genesi dei corsi di scrittura espressiva tenuti da Pontiggia dal 1985 presso il Teatro Verdi di Milano: corsi rivolti a studenti, professionisti, aspiranti scrittori, e che di fatto hanno rappresentato la prima scuola di scrittura nata in Italia.

La ricostruzione dell'attività di Pontiggia sullo sfondo culturale degli anni Ottanta si conclude con alcune considerazioni della curatrice molto utili per chi lavora con studenti, dalla primaria all'Università. Eccone una:

Dalle pagine di Pontiggia emerge l'idea che la poesia e la letteratura si capiscano davvero quando ci emozionano profondamente. Il compito di ogni insegnante, da questo punto di vista, non è tanto parafrasare e spiegare, quanto testimoniare il valore dell'incontro con il testo: se e in che misura ci abbia modificati come lettori; se e come ci abbia indotti a rivedere il nostro atteggiamento nei confronti della scrittura e dei processi creativi in generale.

La citazione ci permette di focalizzare l'attenzione su uno specifico aspetto: il volume di cui ci occupiamo può essere utile non soltanto agli aspiranti scrittori ma anche ai docenti che ogni giorno sono alle prese con problemi di tipo didattico legati sia all'insegnamento-apprendimento della scrittura sia all'incoraggiamento della lettura autonoma e critica di testi.

D'altra parte non dobbiamo dimenticare che Pontiggia, oltre che essere scrittore (romanziera, saggista, editorialista per il «Corriere della Sera» e la «Domenica» de «Il Sole 24 ore»), è stato per molti anni insegnante di lettere. E proprio come insegnante aveva avuto l'intuizione di mettere sotto gli occhi degli allievi testi (più e meno buoni) e sollecitare un approccio diretto al testo. L'obiettivo era quello di «incentivare una forte reattività di fronte al testo» (Pontiggia 2020), come se i suoi allievi fossero i primi a leggerlo e a valutarlo esprimendo un giudizio. Una lettura attiva, dunque, per formare lettori critici.

² Cfr. De Santis 2000. In successivi lavori, De Santis si è occupata della leggendaria biblioteca di Giuseppe Pontiggia e del suo progetto di scrittura di un volume dedicato al linguaggio autoritario, rimasto inedito.

³ <https://valenziale.blogspot.com/2020/02/idee-per-imparare-leggere-e-scrivere.html> (ultima consultazione: 14.02.2021). L'archivio Pontiggia è conservato a Milano presso la BEIC (Biblioteca Europea di Informazione e Cultura): <https://www.beic.it/it/articoli/fondo-giuseppe-pontiggia> (ultima consultazione: 14.02.2021).

Pontiggia ci ha lasciato lezioni durature, insegnamenti efficaci per la scuola di oggi e di domani, che vanno accolti però con la mente libera da pregiudizi. A cominciare da quello legato all'idea che scrittori si nasce.

Pontiggia sostiene infatti che a scrivere si può imparare, proprio come si fa con il nuoto. L'analogia tra nuoto e scrittura nasce dal fatto che l'autore parla in entrambi i casi di *arte*, intesa nell'accezione greca di *téchne*, e quindi come abilità, perizia professionale, padronanza delle regole di un mestiere⁴. Arte dunque in senso lato, come capacità di fare delle cose secondo certe regole e specifici procedimenti. E per avere successo, dice lo scrittore, è importante allenarsi con impegno e osservare come fanno gli altri. La continuità di un apprendistato, anche se faticoso, è un elemento fondamentale. Solo così ci si impadronisce della tecnica.

Da qui il paragone col nuoto, attività che a molte persone sembra essere spontanea, ma in realtà non lo è per niente, proprio come la scrittura:

Chi non ha imparato l'arte del nuoto compie una serie di movimenti disordinati che provocano l'annegamento. Allo stesso modo il linguaggio disordinato si ritorce su chi non sa rielaborarlo.

Non ho mai conosciuto nessuno che sia «nato» scrittore. Ho conosciuto alcuni che lo sono diventati dopo un tirocinio molto duro, fatto di tentativi, scacchi, fallimenti, provvisorie esultanze e ricorrenti depressioni.

Pontiggia pone dunque l'accento sull'importanza del lavoro da fare e riporta la locuzione latina *Nulla dies sine linea*, che possiamo tradurre con 'non lasciar passare nessun giorno senza scrivere almeno una riga'. La nota frase è attribuita da Plinio il Vecchio al pittore greco Apelle del IV sec. a.C., che pare non lasciasse passare un giorno senza dare una pennellata.

Parlando di scuola non possiamo allora che ricavarne la necessità di un esercizio di scrittura costante da parte degli allievi.

La locuzione, tra l'altro, ci ricorda anche le insistenze del linguista Tullio De Mauro, che raccomandava agli insegnanti di rendere la scrittura dei singoli allievi e quella collettiva della classe un "basso continuo" nell'attività giornaliera.

Ma per imparare a scrivere serve anche altro: occorre leggere, innanzitutto. Scrive in proposito De Santis:

Quello che Pontiggia ci insegna, prima ancora che a scrivere, è a leggere con intensità: usando finezza di analisi, autonomia di giudizio, fiducia nel proprio sentire. Le sue lezioni ci ricordano inoltre che le opere consegnateci dalla tradizione come «classici» non vanno considerate come frutto di spontaneità e «divina» ispirazione, né giudicate perfette in ogni loro parte. La storia di un

⁴ *Nuovo De Mauro s.v. techne* (<https://dizionario.internazionale.it/parola/techne>, ultima consultazione: 14.02.2021).

testo, fatta spesso di correzioni, riscritture, ripensamenti, ci offre infatti un'immagine della scrittura come processo continuo, che lo scavo filologico ci aiuta a portare alla luce nelle sue fasi e nei suoi strati.

Oltre all'intreccio tra lettura e scrittura Pontiggia ci insegna anche un'altra cosa: occorre considerare le differenze tra discorso orale e discorso scritto. Entrambi hanno in comune la parola, ma il linguaggio orale utilizza, con un arricchimento reciproco, anche il linguaggio del corpo:

Se non si conoscono bene le differenze tra linguaggio parlato e linguaggio scritto, non si riesce neanche a sfruttare le proprietà scientifiche dei due linguaggi, né si riesce a giudicarli in modo adeguato. L'oralità invece può diventare una esperienza importante anche per chi parla, perché scopre, attraverso le proprie parole e i propri gesti, il senso di ciò che vive o ha vissuto. Purché naturalmente eluda certi pericoli tipici di una oralità ormai cristallizzata, paradossalmente vicina alla scrittura.

Bisogna dunque evitare di farsi dominare da quello che l'autore chiama «modello superstizioso della parola scritta». In un periodo come quello attuale, in cui predomina la comunicazione nelle sue varie forme, sono in tanti a parlare senza tener conto di chi li ascolta e perciò senza preoccuparsi di stabilire con loro un contatto. Pontiggia li chiama «scrittori orali»: non sfruttano le risorse dell'oralità e pensano che comunicare significhi soltanto enunciare parole in successione. In tal senso, l'espressione «parlare come un libro stampato», da prendere in senso letterale, calza loro a pennello:

Il letterato che, alla televisione, parla in una sorta di vuoto pneumatico, torricelliano, senza guardare in faccia l'interlocutore e cercando di mantenere l'impassibilità – dove il rigore ricorda piuttosto il *rigor mortis* – non sta in realtà parlando, sta scrivendo oralmente.

Ancora una volta il nostro pensiero va alla scuola e al fatto che non ci sia una tradizione consolidata di insegnamento-apprendimento delle abilità orali, nonostante i testi ufficiali prevedano percorsi specifici in tal senso.

Il volume di Pontiggia ci induce a una riflessione anche su questo aspetto perché, dice l'autore, parlare vuol dire riconoscersi nelle parole e usare un linguaggio responsabile. Non è ripetere discorsi già fatti o luoghi comuni. Né usare il linguaggio iperbolico alla moda.

Parlare è soprattutto scoprire in quello che si dice che cosa si è vissuto o si pensa o si prova. Parlare è fare esperienza attraverso le parole. È questo il punto decisivo che unisce, e insieme divide, la pratica dell'oralità e quella della scrittura. Anche scrivere non è ripetere né trascrivere, ma scoprire quello che ancora non si conosce.

Se leggiamo il volume e proviamo a seguire i suggerimenti di Pontiggia possiamo ritrovarci a intraprendere un viaggio nel corso del quale vivere

l'avventura della parola scritta. Sappiamo quando questo viaggio inizia ma non ne conosciamo il punto di arrivo. Il risultato, e quindi il testo che scriviamo, potrebbe darci dei risultati sorprendenti, non previsti. E questo perché, dice lo scrittore:

Scrivere è inventare – cioè etimologicamente trovare, dal latino *invenire* – qualcosa che non si sapeva e che il testo svela. Questo è il senso idealmente più importante dello scrivere.

Riferimenti bibliografici

De Santis, Cristiana (2000), *In forma di orizzonte. La scrittura aforistica di Giuseppe Pontiggia*, in Francesca Gatta – Riccardo Tesi (a cura di), *Lingua d'autore. Letture linguistiche di prosatori contemporanei*, Roma, Carocci, pp. 99-119.

Pontiggia, Giuseppe (2020), *Il residence delle ombre cinesi*, Milano, Mondadori.

Recensione di Gino Ruozi e Gino Tellini (a cura di),
*Didattica della letteratura Italiana, Riflessioni e
proposte applicative*, Firenze, Le Monnier, 2020

GIACOMO VENTURA

GIACOMO VENTURA (giacomo.ventura2@unibo.it) è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica dell'Università di Bologna ed è insegnante di ruolo in materie letterarie presso l'IIS Montessori-Da Vinci (Alto Reno Terme).

È in un anno di profonda crisi per la scuola e per l'insegnamento che esce, per i tipi di Le Monnier, il volume *Didattica della Letteratura Italiana. Riflessioni e proposte applicative*, curato da Gino Ruozi e Gino Tellini. Una crisi che, al di là del chiacchiericcio mediatico e oltre le disagiate condizioni della vita scolastica causate dall'emergenza pandemica, ha imposto agli insegnanti un periodo di riflessione forzata sulle proprie convinzioni teoriche e sulle proprie consuetudini pratiche. La lettura del volume, che nasce dal fruttuoso dialogo tra docenti di università e di scuola in seno all'ADI (Associazione degli Italianisti) e all'ADI-Sd (Adi Sezione Didattica), risulta ancor più importante proprio in questo momento storico di smarrimento e incertezze, poiché invita gli insegnanti di materie letterarie nella scuola secondaria a ragionare sulle proprie pratiche di insegnamento della letteratura, attraverso gli spunti di riflessione e le proposte didattiche presentate da ventuno autori. Vivissimo è il dibattito sul rinnovamento delle metodologie per l'insegnamento della letteratura e i contributi sulla didattica della letteratura italiana non sono che aumentati nell'ultimo decennio (si pensi, oltre alle varie pubblicazioni di cui si dà conto in bibliografia, alla

collana Loescher «QdR-Didattica e letteratura», diretta da Natascia Tonelli e Simone Giusti) e il libro si colloca dunque perfettamente in questo filone di studi, come ultimo prodotto di una disciplina giovane, che si nutre dello scambio fertile e vitale tra i docenti di università e di scuola. Tuttavia, come dichiarano i due curatori, il volume non è da intendersi come «ulteriore studio teorico, bensì come sussidio pratico e operativo» ideato da insegnanti per altri insegnanti (e insegnanti futuri): strutturati in quattro sezioni tematiche (*Istituzioni; Convergenze; Percorsi, tecnologie didattiche e inclusione; Prova dell'esame di stato e normativa scolastica*), quasi tutti i diciotto capitoli, dopo una breve introduzione teorica, riportano infatti il frutto di riflessioni su esperienze didattiche in università e nelle scuole superiori. Fin dalla premessa è evidente quale sia l'intento degli autori, ossia quello di far riflettere, a partire da alcune convinzioni, su quali siano i ruoli e i compiti dell'insegnante di letteratura oggi. Se infatti la letteratura ha in sé un forte valore educativo, in quanto capace non solo di trasmettere fondamentali valori conoscitivi, ma di offrire una chiave interpretativa della realtà, di allenare a una percezione disincantata di noi stessi, del nostro inserimento nel mondo e del rapporto con gli altri, è altrettanto importante che chi ha il compito di insegnare la letteratura – a qualsiasi grado del percorso scolastico-universitario – ne sia consapevole e rifugga da certi formalismi, tecnicismi, astrattezze teoriche, ritualità, che hanno spesso reso la pratica scolastica dell'insegnamento della letteratura una pietanza spesso indigesta per gli studenti. Quali sono dunque le proposte per far percepire la letteratura agli studenti come «una palestra di idee spalancata sulla realtà del presente», capace di rivelare «nella contemporaneità gli effetti del passato, ovvero della tradizione, e, al tempo stesso, le premesse del domani» (p. xi)? E quali “esercizi” dovranno proporre gli insegnanti per far sì che gli allievi-atleti possano beneficiare degli effetti di questa “ginnastica” letteraria?

Prima di passare a sintetizzare, per sommi capi, le proposte didattiche illustrate nella sezione *Convergenze* – che valorizzano la vocazione interdisciplinare della letteratura – il lettore deve attraversare la prima sezione, intitolata *Istituzioni*, in cui vengono poste sul tavolo cinque grandi questioni, care a chi fa della letteratura il proprio lavoro. Il primo capitolo (1. *Periodizzazioni* di Giovanni Barberi Squarotti e Laura Gatti) affronta il complesso – e dibattutissimo – tema delle periodizzazioni letterarie. A partire dall'assunto che ogni periodizzazione adottata è il risultato di una convergenza tra tendenze critiche ed esigenze didattiche, dopo averne illustrato le differenti tipologie di scansione che ritroviamo nelle più importanti storie letterarie e antologie a uso scolastico di matrice storicista, strutturalista e “postmoderna”, gli autori propongono di adottare (per la pratica didattica ma, si immagina, anche per futuri prodotti di editoria scolastica) una periodizzazione per “macrosequenze” della storia letteraria dalle Origini al Romanticismo (che si completerà, poco oltre, con le proposte sui testi e sugli autori

tra Unità d'Italia e Otto e Novecento, avanzate da Gino Ruozi e da Silvia Tatti). Il capitolo seguente (2. *Generi letterari* di Giancarlo Alfano) propone invece una riscoperta delle pratiche dell'insegnamento della letteratura per generi letterari (valorizzando l'esperienza iniziata dal pionieristico Brioschi, Di Girolamo 1993-1996) e per generi metrici: una modalità che permette di concentrarsi con maggiore efficacia sull'evoluzione dei testi nella tradizione letteraria, cogliendo più nel profondo, sull'asse diacronico, i rapporti esistenti tra opere simili a livello formale. Floriana Calitti (3. *Il canone dalle origini all'Unità*) si concentra invece su una vera e propria caratteristica "nazionale" della didattica della letteratura, vale a dire l'importanza dell'antologia nella pratica dell'insegnamento. Le antologie hanno infatti sempre influenzato la definizione delle storie letterarie, determinando la fortuna e la sfortuna di autori e testi: l'autrice passa in rassegna le più importanti antologie della nostra tradizione, mostrando come queste abbiano avuto un ruolo decisivo e importantissimo nella costruzione del canone scolastico. Ed è proprio a partire da un'antologia, la *Letteratura dell'Italia unita 1861-1968* di Gianfranco Contini (1968), che Gino Ruozi (nell'omonimo capitolo 4. *Letteratura dell'Italia unita*) inaugura la sua riflessione sul canone della letteratura post-unitaria. Nei paragrafi introduttivi, Ruozi mette in luce la sostanziale inattualità della proposta di Contini (che appare figlia di un mondo che poteva essere, ma non è stato: si pensi all'assenza di Primo Levi) ponendola a confronto prima con la *Guida al Novecento* di Salvatore Guglielmino del 1971 (uscita a distanza di tre anni ma profondamente diversa poiché ricettiva delle istanze della contestazione) e poi con il canone della *Storia della letteratura* di Francesco De Sanctis (1870-1871), con cui Contini si poneva in continuità. Sulla falsariga del volume continiano Ruozi propone un canone "inclusivo" post-unitario, in cui ritrovano spazio autori oggi dimenticati ma riletti sotto una nuova luce (Bacchelli); viene riscoperta la letteratura per ragazzi (Collodi, De Amicis); acquisiscono importanza le autrici (tra tutte Elsa Morante e Grazia Deledda); vengono riconsiderati con un'inedita attenzione i rapporti tra letteratura e altre arti (teatro, canzone) e mezzi di comunicazione (giornali, cinema, radio, televisione). Un canone letterario, insomma, dai molteplici linguaggi, che dà conto del costante dialogo dei testi con la realtà e che considera, quindi, la letteratura nella dimensione della sua ricezione. Bruno Capaci (5. *Lingua, metrica e retorica*) affronta con concretezza il grande – e complesso – tema dell'analisi del testo letterario, suggerendo proposte didattiche che presentino i fondamenti della metrica e della retorica come strumenti per entrare nel funzionamento delle opere, a partire dallo studio dei meccanismi che sono anche elementi costitutivi dei testi pubblicitari, dei titoli dei giornali sportivi e delle altre forme testuali che i lettori incontrano quotidianamente. Gino Tellini (6. *Le biografie degli autori*) chiude la sezione *Istituzioni*, rispondendo a uno dei grandi temi della pratica scolastica, ossia quale importanza dare alle biografie degli autori del canone,

da lungo tempo considerate elemento inessenziale e per certi aspetti fuorivante nello studio dei testi. Tellini invita a rivalutare in senso positivo l'importanza del dato biografico dell'autore, purché non sia fine a se stesso (né tantomeno da intendersi come "una vita da imitare"), in quanto cruciale per arricchire e dare maggiore profondità all'interpretazione dei testi. Riparfrasando Merleau-Ponty, vita e opera comunicano tra loro e sono legate da un rapporto di interdipendenza («la verità è che quell'opera [...] esige quella vita»), come testimoniano perfettamente gli esempi di Dante, Petrarca, Manzoni, Leopardi, De Roberto, Pascoli, Verga, Svevo e Palazzeschi.

La sezione *Convergenze* presenta cinque proposte didattiche che vedono la letteratura italiana interagire con altre arti e altre discipline. Andrea Manganaro (7. *Letteratura italiana e letterature straniere*) ripercorre il secolare rapporto della letteratura italiana con le letterature europee e le letterature del mondo. Nell'ottica di favorire la costruzione di un'identità europea e non solo nazionale attraverso la letteratura, l'autore suggerisce di impostare l'insegnamento letterario per generi e invita ad accrescere il canone dei testi stranieri nelle nostre antologie, rendendo maggiormente chiaro il contesto internazionale da cui si originano le opere della nostra letteratura. Le proposte didattiche di Cristina Nesi, che hanno per tema il rapporto tra letteratura e scienza (8. *Letteratura italiana e scienza*), invitano a riscoprire i testi degli scienziati-letterati. L'autrice propone di concentrarsi su Leonardo, animato dalla necessità di trovare nuove parole per fissare sulla carta le sue esperienze, attraverso le peculiarità del suo lessico e del suo stile: una figura fondamentale, dunque, per la nascita del lessico tecnico del volgare e che precorre una personalità chiave come quella di Galileo, approfondita dall'autrice a partire dalla sua influenza sulle scritture scientifiche successive (programmatica è la scelta del volgare e dei generi letterari del dialogo e della lettera) e nell'ottica della sua ricezione (e seguendo la stessa prospettiva, l'autrice propone una riflessione su come la figura di Copernico e le teorie copernicane vengano interpretate da Leopardi e Pirandello). Viene poi messa sotto osservazione l'influenza della scienza novecentesca (evoluzionismo, medicina, chimica e astronomia) nelle opere di Verga, Capuana, D'Annunzio, Svevo, Primo Levi e Calvino. Originali sono le proposte didattiche di convergenza tra letteratura italiana e diritto (9. *Letteratura italiana e diritto*). Rosa Giulio ripercorre il rapporto dei nostri autori con le materie giuridiche (dalle tre corone fino ai contemporanei magistrati-scrittori come De Cataldo e Carofiglio, passando per Machiavelli, Guicciardini, Foscolo, Leopardi, Manzoni, Beccaria, Verri, Sciascia e Primo Levi), mettendo in luce le occasioni in cui la letteratura, intesa «come consapevole sguardo critico di sperimentazione etico-civile della concretezza del reale», diventa «ispirazione feconda per il diritto» (p. 118). È invece a proposte didattiche incentrate sul rapporto tra letteratura italiana e arti figurative che sono dedicate le pagine di Pasquale Sabbatino e di Vincenzo Caputo (10. *Letteratura italiana e*

le arti figurative) che affrontano il tema (fortunatissimo) a partire da due angoli prospettici: *in primis* si suggerisce di presentare agli alunni la complessa interazione tra parola scritta e immagine nella realizzazione dei ritratti – e autoritratti – letterari e iconografici dei letterati (Dante, Ariosto, Tasso, Marino, Galileo, Manzoni, Pirandello, Carlo Levi) e, in seconda battuta, si invita a riflettere su come la parola scritta abbia agito sulle trasposizioni pittoriche di opere come la *Commedia* e il *Decameron*, i poemi cavallereschi del Rinascimento e i *Promessi Sposi*. Chiude la sezione il capitolo sulle convergenze tra letteratura italiana e cinema (11. *Letteratura italiana e cinema*), in cui Tiziana Piras si concentra sul rapporto dei letterati del Novecento intenti a confrontarsi (o a scontrarsi) con la nascita della settima arte. L'autrice analizza poi il progressivo approfondimento delle relazioni e interdipendenza tra i due mezzi espressivi a partire dal Neorealismo e attraversando scrittori-registi come Soldati e Pasolini, fino ad approdare agli ultimi anni del Novecento.

Il contributo di Aldo Morace (10. *Percorsi/Temi*) apre la terza sezione del volume. L'autore mette al centro l'importanza didattica della costruzione di comunità interpretativa di studenti e insegnanti e propone cinque percorsi didattici che abbiano l'obiettivo di valorizzare non solo il dato culturale, ma soprattutto «di instaurare una comunità ermenetica» che renda gli studenti «protagonisti dell'atto interpretativo, con il docente in funzione maieutica», procedendo «per metodiche investigative che partono dal reperimento dei dati testuali per portarli a sistema» e agganciandosi all'immaginario giovanile (pp. 162-163). I percorsi presentati dall'autore riguardano l'educazione alla poesia a partire dalle canzoni, le figure emblematiche del *Purgatorio* dantesco, la tragedia tra Cinque e Settecento, la variantistica di Grazia Deledda e la letteratura delle migrazioni. Simone Mangherini (11. *Strumenti informatici per la letteratura italiana*) compone invece un'utile quadro storico sugli strumenti informatici dell'italianistica e una mappa utile a orientarsi nel *mare magnum* del web: sono strumenti per larghissima parte noti a chi fa ricerca, ma la sistematizzazione operata dall'autore può risultare utilissima per gli insegnanti, anche se certamente parziale e necessaria di successivi aggiornamenti e implementazioni (a tal proposito rimando alla pagina *Gli strumenti dell'Italianistica digitale* su «Griseldaonline»). Il capitolo 14. *Leggere per scrivere, scrivere per leggere* di Claudia Mizzotti, Lucia Olini, Carla Sclarandis è invece incentrato su proposte didattiche basate sulla valorizzazione delle pratiche interdipendenti di lettura e scrittura. Le autrici propongono esperienze didattiche di scrittura che, a partire dalla lettura di alcuni testi della tradizione, mirano a costruire competenze interpretative, dando profondità all'esperienza della lettura: proposte simili infatti contribuiscono «a costruire una padronanza della scrittura che sviluppi competenze sempre più complesse, attraverso operazioni ragionative ed espressive esemplificate dai testi letterari e trasferibili entro gli orizzonti esperienziali di un adole-

scente» (p. 189). A ogni autore viene affidato un “ruolo formativo”: il *Secretum* di Petrarca diventa così modello per una scrittura intimistica di autoanalisi; le novelle di Boccaccio addestrano a una narrazione breve, funzionale alla persuasione di chi ascolta; Galileo risulta un valido esempio di argomentazione estesa, così come Machiavelli e Guicciardini risultano invece modelli dell’argomentazione breve, oggi egemone nel linguaggio dei *social network*; l’ironia pariniana e leopardiana possono essere modelli per la satira sociale e morale; l’*Addio monti* manzoniano può essere infine viatico per lavorare sui racconti e sulle nostalgie degli studenti migranti. 15. *Educazione interculturale* è il titolo del capitolo che affronta le questioni per certi versi più importanti del volume. Le autrici (Claudia Mizzotti, Lucia Olini, Carla Sclarandis) partono dal presupposto che la letteratura favorisca sempre “un incontro con l’altro”; un altro spesso diverso e molto distante da chi legge e quindi, per ragionare in un’ottica interculturale, occorre concentrarsi sul punto di vista del testo, esercitandosi a un continuo lavoro di immedesimazione, contestualizzazione, ricezione e attualizzazione delle opere letterarie. Da qui nasce la proposta di lavorare su alcuni testi “scomodi”, da leggere come testimonianze dello scontro tra culture (*Chanson de Roland, Inf. XXVII*) e di ragionare sull’incontro della diversità (Marco Polo), per poi aprirsi alle narrazioni del mondo delle migrazioni, tanto quelle degli italiani migranti, quanto quelle dei migranti in Italia, valorizzando la pluralità del patrimonio linguistico della lingua italiana e la sua polifonicità, stratificatasi nei secoli. Con un approccio più generale invece è strutturato il capitolo di Beatrice Coppini (16. *Educazione inclusiva*) che invita a riflettere sulle buone pratiche dell’insegnamento di lingua e letteratura. L’autrice suggerisce un approccio il più possibile personalizzato anche nella scelta e nella costruzione dei libri di testo e incentiva l’adozione di una didattica incentrata sul metodo valenziale, pratiche di lettura espressiva e aumentata grazie al web, l’impiego di mappe, schemi, tecnologie digitali, *cooperative learning* e attività teatrale.

L’ultima sezione del volume (*Prova dell’esame di Stato e normativa scolastica*) si apre con l’interessantissimo contributo di Silvia Tatti (17. *La storia della letteratura (dell’Ottocento) e la prova di italiano dell’esame di Stato: insegnamento e ricerca*) che, a partire da una riflessione sulla nuova prova di italiano (in vigore dal 2019 ma sperimentata solo per un anno, causa pandemia), riflette su come ampliare il canone di autori e testi del quinto anno, in quanto la Circolare ministeriale n. 3050 del 4 ottobre 2018 amplia dall’unità d’Italia a oggi l’arco cronologico dei testi della tipologia A nella prima prova dell’esame di maturità (in precedenza l’arco cronologico era limitato al solo Novecento). È dunque opportuno riconsiderare il canone letterario della fine dell’Ottocento in modo che si possano costruire percorsi incentrati sul ruolo ricoperto della letteratura nella costruzione dell’identità nazionale e la proposta è quella di avvicinarsi alla letteratura a cavallo tra i due secoli in maniera meno rigida di quella che propongono le periodizza-

zioni attuali, valorizzando autori come Verga e Carducci, riscoprendo opere come *Confessioni di un Italiano*, *Pinocchio*, *Cuore* e immergendosi nella fervida temperie culturale della *fin de siècle* e oltre. Segue poi un sintentico e agevole quadro sulla normativa scolastica attuale, che risulta importante soprattutto per la formazione dei nuovi insegnanti (18. *Normativa scolastica* di Cinzia Spigola). Chiude il volume una bibliografia divisa per i singoli capitoli che costituisce un importante strumento per i lettori di questa “guida” alla didattica della letteratura italiana, per trovare nuovi testi con cui proseguire le riflessioni proposte nel volume, una volta chiusa l’ultima pagina.

Dico “guida” in quanto, come si è cercato di mettere in luce, i contributi che formano questo volume suscitano curiosità, invitano a sperimentare, approfondire, a mettersi in gioco. A differenza di un vero e proprio manuale, *Didattica della lettura italiana. Riflessioni e proposte educative* è un libro di riflessioni, di esperienze, che non fornisce granitiche certezze a cui appellarsi, ma esorta invece gli insegnanti di oggi e di domani a interrogarsi sul senso di insegnare letteratura. È forse proprio questo il maggior pregio del volume, insieme alla polifonia di voci e ai differenti approcci alla materia offerti dagli autori, capaci di coniugare la profonda conoscenza della letteratura alla passione per il mondo della scuola. Chiuso il volume, molte delle domande iniziali rimangono aperte, senza una risposta definitiva, e a queste se ne aggiungono altre. Ma tra le tante (ad esempio: quali percorsi adottare per rendere l’insegnante di lettere consapevole del proprio ruolo educativo, quando sono state ormai definitivamente archiviate esperienze come la SSIS e il TFA?; come rendere più incisivo il ruolo di insegnanti di scuola e università nell’aggiornamento metodologico e contenutistico dei libri di testo, delle antologie, delle proposte editoriali delle case editrici?), soprattutto una: ossia se la funzione identitaria ed educativa della letteratura italiana, proposta dal magistero desanctisiano un secolo e mezzo fa, non meriti forse di essere riscoperta, aggiornata e potenziata (magari nel quadro dei valori europei), considerato il perdurare e l’urgenza della necessità di costruire (e ri-costruire) la coscienza, civile e non solo, degli italiani e dei “nuovi italiani”. Un libro, dunque, quello curato da Ruoizzi e Tellini, che è testimonianza del senso della profonda, complicata e appassionata ricerca che accompagna l’esperienza dell’insegnamento.

Riferimenti bibliografici

Brioschi, Franco – De Girolamo, Costanzo (1993-1996), *Manuale di letteratura italiana: storia per generi e problemi*, Torino, Bollati Boringhieri.

Contini, Gianfranco (1968), *Letteratura dell'Italia unita 1861-1968*, Firenze, Sansoni.

De Sanctis, Francesco (1870-1871), *Storia della letteratura italiana*, Napoli, Morano.

Gli strumenti dell'Italianistica digitale. Una sitografia, <https://site.unibo.it/griseldaonline/it/strumenti/strumenti-italianistica-digitale> (ultima consultazione 25.01.2021).

Guglielmino, Salvatore (1971), *Guida al Novecento*, Milano, Principato.

Recensione di Luca Serianni, *Il verso giusto. 100 poesie italiane*, Bari, Laterza, 2020

RAPHAEL MERIDA

RAPHAEL MERIDA (rmerida@unime.it) è assegnista di ricerca in Linguistica italiana presso l'Università degli Studi di Messina. I suoi principali interessi di ricerca sono la predicazione sacra secentesca, la lessicografia, la questione della lingua nei periodici settecenteschi, l'analisi sintattica e retorica della prosa antica e moderna, il rapporto tra norma e uso nel Novecento.

Le finalità di un'antologia possono essere molte; tra tutte domina la volontà di creare un percorso preferenziale per permettere al lettore di leggere i testi che l'autore ritiene più rappresentativi di un genere o di un'epoca.

L'antologia curata da Luca Serianni, *Il verso giusto. 100 poesie italiane*, è un libro fondato sulla selezione di cento poesie scritte in italiano in un arco cronologico di otto secoli. Si tratta di un percorso letterario che comincia dalle origini, con *Meravigliosamente* di Giacomo da Lentini, e arriva ai giorni nostri, con *Fading*, una poesia di Enrico Testa, professore di Storia della lingua italiana e poeta ligure contemporaneo. I criteri di selezione con cui l'autore allestisce l'intero corpus antologico sono chiari e subito svelati nella ricca introduzione dell'opera, in cui si afferma che «la scelta è dipesa in una certa misura dal gusto personale dell'antologista» (p. XIII). Tra le cento poesie di sessantatré autori, salta agli occhi la centralità dei testi novecenteschi, ben ventisei poesie di diciannove autori, lo spazio dedicato all'Ottocento e, soprattutto, ai primi due secoli della letteratura italiana (ventuno poesie di nove autori diversi). Anche a una prima scorsa dell'indice si può cogliere l'indirizzo personale che l'autore ha adottato nella selezione delle opere. Ecco

allora che *L'Anguilla* di Montale o *Patria* di Pascoli sostituiscono altre poesie più frequentemente antologizzate come, per esempio, *Merigiare pallido e assorto* o il *X agosto*.

Alla luce di queste dichiarazioni, quindi, non sarà difficile comprendere la presenza del duecentesco *Detto del gatto lupesco*, «poemetto di chiara matrice giullaresca» (p. 17) e non ci si stupirà se la scelta tardonovecentesca ricada su Francesca Romana de' Angelis e non su Milo De Angelis. Lo stesso Serianni ammette una difficoltà maggiore per le decisioni riguardanti i poeti del Novecento, confessando le personali «propensioni di lettore [...], che diventano decisive quando l'orizzonte in cui si muovono i poeti è a noi prossimo» (p. XIV). Ma un'antologia è una struttura complessa, caratterizzata dalla libertà di scegliere quali testi inserire: quando questi, accuratamente selezionati, entrano a far parte dell'antologia, diventano parte di una composizione unica e quasi irripetibile. Sanguineti, a tal proposito, scriveva:

Anfibio genere letterario, l'antologia oscilla naturalmente tra il museo e il manifesto: ora, come attraverso ordinate sale, invita il visitatore che legge a percorrere la galleria delle sue pagine; ora invece, tendenziosa e provocante, propone una linea di ricerca, non soltanto critica, ma direttamente operativa, e in funzione di tale linea organizza il tutto (Sanguineti 1971: XXVII).

Con *Il verso giusto* si attraversa il personale museo di Serianni che però non è diviso in sale, ma, anzi, è un percorso unico che intende liberare i poeti e la poesia dalle decine di etichette attribuite dalla critica letteraria alle varie correnti poetiche. Il lettore viene accompagnato nei secoli attraverso uno schema cronologico che dimostra un'attenzione particolare a due aspetti intimamente legati. Da un lato, il testo poetico in sé, cui Serianni dedica la maggior parte dello spazio del libro, fornendo in modo essenziale dati biografici, commenti e note solo se veramente necessari all'interpretazione. Un dato che, dal punto di vista didattico, potrebbe scoraggiare il lettore non esperto e quindi non ancora in grado di apprezzare le caratteristiche di un testo poetico. Ma, come già detto, un'antologia non è un testo definito, anzi, come afferma lo stesso Serianni (p. XVI): «un'antologia non è una storia letteraria» (p. XVI). Dall'altro, l'attenzione al fatto linguistico, apparentemente tenuto in secondo piano, ma mai subalterno agli aspetti contenutistici. L'interesse storico-linguistico, infatti, emerge da alcune preziose note che, al di là della loro funzione esplicativa, rivelano l'evoluzione linguistica dell'italiano. Alcuni esempi denotano un interesse che travalica la spiegazione del singolo testo e sfocia nell'approfondimento storico-linguistico: *stavaro* (testo 2, v. 114), «stavano, con cambio di desinenza *no/ro* tipico del fiorentino antico»; *volgiando* e *tole* (testo 4, v. 44), «Linguisticamente singolari due apparenti settentrionalismi: il gerundio *volgiando* (con *-ando* desinenza per tutte le coniugazioni [...]) e *tole* 'tolle', con scempiamento garantito dalla rima»; *ci à* (testo 11, v. 87) «*ci à* (o *ha*), è un costrutto dell'italiano antico,

parallelo al francese *il y a* e allo spagnolo *hay 'c'è'*; *vi spira* (testo 59, v. 119), «l'imperativo col pronome atono anteposto, estraneo tanto all'italiano antico quanto a quello moderno (detto *imperativo tragico*), è un'innovazione stilistica introdotta nella lingua poetica e teatrale dal Metastasio, che si esaurirà nel corso dell'Ottocento».

Altrove affiora il Serianni grammatico; per esempio, in una nota ai versi pascoliani «Scendea tra gli olmi il sole / in fascie polverose» (testo 68, vv. 7-8), in cui si ricorda che la grafia di *fascie* «oggi sarebbe inaccettabile, ma le attuali norme ortografiche si sono stabilizzate solo nel pieno Novecento» (p. 316); il Serianni lessicografo attento ai cambiamenti semantici di una parola, invece, emerge in alcune note come quella ai versi di Montale «le parole / sono di tutti e invano / si celano nei dizionari / perché c'è sempre il marrano / che dissotterra i tartufi / più puzzolenti e più rari» (testo 84, vv. 35-40), che offrono l'occasione per fare luce sulla parola *marrano*: «villano; ma forse c'è anche il senso, rinnovato dai fumetti di Topolino, di 'lestofante'; l'allusione è alla "colpa" del poeta che ridà vita a parole obsolete» (p. 372).

Si percepisce, inoltre, l'esigenza di rappresentare la lirica femminile, spesso sottovalutata nel panorama antologico italiano. Due poetesse del Cinquecento, una del Settecento e quattro nel Novecento, un secolo «in cui le donne diventano largamente presenti anche nei romanzi [...], più decisamente il Duemila dove apportano molte novità tematiche con l'introduzione della loro voce» (Ceresi 2021). Le eco petrarchesche nei testi di Faustina Maratti Zappi o lo «stile semplice» (p. 412) della poesia di Patrizia Cavalli dimostrano l'importanza della voce femminile piena di vitalità linguistica e poetica, come afferma lo stesso Serianni.

Nel viaggio proposto da Serianni emerge la volontà di rappresentare la poesia italiana in tutte le sue sfaccettature in soli cento testi. Chi si lascerà guidare dalla lettura di quest'opera potrà godere del privilegio di capire l'evoluzione del lessico e dei motivi poetici ricorrenti all'interno delle poesie di ogni secolo, in un continuo dialogo fra poeti. È in questo modo, per esempio, che si potranno cogliere le ascendenze letterarie dell'unico poeta d'oltralpe, Giovanni Orelli. I suoi richiami sommersi alla poesia di Pascoli latino vengono sottolineati da Serianni nel breve, ma esauriente, commento alla poesia *Ottativo 2*.

Dai commenti contenuti nell'antologia si evince che l'opera è rivolta non allo studioso o all'esperto di storia della letteratura o della lingua, ma al curioso, all'appassionato, all'innamorato della multiforme lingua poetica italiana. L'esercizio di stile in cui Serianni si muove permette di far imprimere nella memoria alcuni determinati aspetti: l'atteggiamento da «voyeur» (p. 318, corsivo nel testo) di Pascoli nel *Gelsomino notturno*, o l'associazione di alcune scene truculente dell'*Orlando furioso* al «cinema splatter» (p. 139, corsivo nel testo) mostrano l'intenzione di Serianni di «presentare gli autori in una veste meno tradizionalmente storico-letteraria» (Ceresi 2021). Per

esempio, Vittorio Alfieri, principalmente studiato per le sue tragedie, è presentato con la singolare poesia *Che diavol fate voi, madonna nera* tratta dalle *Rime*. Una poesia che, secondo Serianni, riproduce una varietà di registri tale da far apprezzare l'abilità del poeta in grado «di toccare le corde del registro umile» (p. 232). Questo sonetto, infatti, mette in scena un dialogo tra Alfieri e la sua cameriera, maestra di fiorentino, che riesce a far comprendere al lettore quanto importante fosse l'aspetto linguistico per questo poeta e quanta la sua disperazione: «Ah! son pur io la bestia: imbianco il pelo, / questa lingua scrivendo e non sapendo. / Tosco innesto son io su immondo stelo».

Anche i criteri di trascrizione dei testi, di cui Serianni ci dà notizia in una pagina e mezzo, si rivolgono a un pubblico non composto da specialisti; l'obiettivo, quindi, diverso da quello di un'edizione critica (tanto dal punto di vista degli apparati, quanto da quello grafico), è far capire al lettore che «Petrarca o il suo copista [...] non pronunciavano *mn* ma *nn*, non *ti* ma *zi*, ricorrendo semplicemente a grafie correnti influenzate dal latino; anche *l'et* è un omaggio al latino» (p. 426), e che per Dante, vista la mancanza di un autografo, «non sarebbe saggio inseguire [...] le varie abitudini dei copisti che ci hanno trasmesso i suoi testi». Insomma, una chiara analisi che continua anche per le forme rinascimentali e moderne. Le ultime pagine dell'antologia sono dedicate a un utile, e prezioso per il lettore mediamente informato, *Glossario* che spiega i vari termini linguistici (per es. *anafonesi*) e retorici (per es. *climax*).

Giunto il momento di tirare le fila, occorre soffermarsi sulle possibili ricadute che un'antologia di questo tipo possa avere a scuola¹. Così come appare nella sua chiarezza, l'opera di Serianni può diventare un valido strumento per il docente e, in alcuni casi, anche per lo studente. Il primo potrà beneficiare di una selezione di testi che, come abbiamo visto, mostra anche gli aspetti meno conosciuti della poesia italiana e dei suoi autori; il secondo, attraverso una lettura orientata in classe, avrà l'opportunità di cogliere l'evoluzione linguistica, e non soltanto quella tematica, nella storia della letteratura. Dal punto di vista del docente, la canzone *Meravigliosamente*, così come presentata nell'antologia di Serianni, consentirebbe di riflettere non solo sui temi, ma sulla lingua della poesia della scuola poetica siciliana toscanizzata da copisti fiorentini. In più, entrambi avranno l'occasione di leggere la poesia in una raccolta che non rischia di oscurare i testi attraverso la selva di commenti e note che contraddistingue molte antologie scolastiche. L'opportunità di ragionare anche sulla capacità dei poeti di usare vari registri linguistici, poi, è un dato di rilievo spesso non considerato nelle varie antologie scolastiche.

¹ Stando alla seconda di copertina, il libro si rivolge a «lettori che hanno la curiosità di riprendere in mano poesie un tempo accostate a scuola» e agli «studenti e gli insegnanti che vogliono scoprire o riscoprire il patrimonio letterario italiano».

La natura giullaresca del *Detto del gatto lopesco* potrebbe offrire, infine, l'opportunità di spiegare alla classe alcuni dettagli non sempre evidenti nelle poesie monumentalizzate. Per esempio, potrebbe far capire allo studente che il Medioevo non è solo abitato da donne angelo o da malinconie poetiche, ma ha anche una natura giocosa. La stessa natura che è presente anche in alcune poesie del Seicento, dove il poetabile si espande e tutto diventa stimolo per il poeta. È il caso della *Bella zoppa* di Giovan Leone Sempronio, una poesia che ci fa riflettere sull'orizzonte amoroso dei lirici barocchi, o dell'*Occhialino* di Lubrano, sonetto dedicato al microscopio. Dal Seicento provengono ben sette poesie di sei poeti diversi: da Marino a Ciro di Pers, fino ad arrivare a Francesco Redi. Un segno evidente della volontà dell'autore di riqualificare i lirici del XVII secolo per molto tempo esclusi dal canone scolastico.

L'antologia di Serianni, dunque, meriterebbe di essere letta in questo senso: un testo che funga da accompagnamento alla storia letteraria, in grado di porgere al lettore (colto o no) gli strumenti adatti all'interpretazione, soprattutto linguistica e retorica, della poesia. La scelta del XXX canto dell'*Inferno* per Dante è quanto mai significativa in questo senso. Un canto, quello in cui il Poeta associa peccatori molto diversi accomunati da una pena consistente in malattie e deformazioni del corpo, che merita a pieno titolo uno spazio nei programmi scolastici e che ci mostra un Dante personaggio intento a osservare il diverbio tra due dannati: lo stile comico, che domina lo scambio di battute con il ritmo di una tenzone, subisce un innalzamento nel momento in cui Virgilio si rivolge a Dante con un rimprovero («per poco che teco non mi risso»), affermando, infine, «che voler ciò udir è bassa voglia». Come Virgilio per Dante, Serianni accompagna il lettore in un viaggio poetico impreziosito da un unico tema di fondo: la lingua. Una lingua italiana che si evolve mentre leggiamo le cento poesie scelte e ci conduce a un'unica conclusione: la poesia non è morta.

Riferimenti bibliografici

Ceresi, Emiliano (2021), «*In serbo cose chiare*». *Intervista a Luca Serianni per l'uscita de "Il verso giusto"*, in «*minima&moralia*», www.minimaetmoralia.it/wp/poesia-italiana/in-serbo-cose-chiare-intervista-a-luca-serianni-per-luscita-de-il-verso-giusto/ (ultima consultazione: 30.01.2021).

Sanguineti, Edoardo (1971), *Poesia italiana del Novecento*, Torino, Einaudi.

Recensione di Salvatore Claudio Sgroi, *Dal Coronavirus al Covid-19. Storia di un lessico virale*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 2020

CLAUDIA TARALLO

CLAUDIA TARALLO (ctarallo@unior.it) è Ricercatrice a tempo determinato di Linguistica italiana presso l'Università degli Studi di Napoli L'Orientale, dove insegna *Lingua e linguistica italiana* e *Laboratorio di italiano scritto* e si occupa di formazione degli insegnanti. Si è addottorata in Studi letterari, linguistici e comparati nel 2017 con la tesi *Una sperimentazione per educare a scrivere: analisi statistiche e valutazioni*. I suoi filoni di ricerca riguardano l'insegnamento dell'italiano a scuola e la lessicografia politico-economica tra Ottocento e Novecento.

Quanto violento sia stato e continui a essere l'effetto del nuovo coronavirus nella nostra vita quotidiana è argomento ormai trito, anche se sempre doloroso. Tutt'altro che scontato è, invece, l'impatto che tutto ciò ha avuto sul piano linguistico. Da dove deriva la parola *coronavirus*? È sempre esistita? Esiste già da tempo ma la usiamo solo da pochi mesi? È maschile o femminile? È un anglicismo? È un anglicismo che contribuirà a far crescere la quota dei prestiti tecnico-scientifici in italiano o è destinato a mutare come il virus stesso?

Sono queste alcune delle domande che Salvatore Claudio Sgroi si pone nel suo ultimo libro *Dal Coronavirus al Covid-19. Storia di un lessico virale*, nell'intento di coinvolgere anche i lettori «laici» – termine con cui nella premessa al volume sono chiamati i non-linguisti – in una riflessione consapevole sull'effetto che l'evento pandemico in corso sta esercitando sulla lingua italiana.

Il volume si articola in diciotto brevi capitoli (cui si aggiunge un'Appendice sul *Dantedì*), nei quali Sgroi descrive e analizza alcune parole virali fornendo informazioni su etimologia, formazione, usi e connessioni interlinguistiche. Si trovano, infine, oltre ai *Riferimenti bibliografici*, un *Indice dei nomi propri*, un *Indice delle parole* e un *Indice dei tecnicismi*.

Si parte dal titolo: il capitolo 1, infatti, è dedicato a *coronavirus*, termine che compare per la prima volta in un repertorio lessicografico specialistico italiano nel 1975 (*Enciclopedia medica italiana*, diretta da Luciano Vella, Firenze, USES Edizioni scientifiche, vol. IV) e per la prima volta in un dizionario enciclopedico nel 1985 (*Lessico Universale Italiano, Supplemento*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana). Considerato l'ordine determinante-testa, *coronavirus* è un anglicismo, composto dal lat. *corona* 'corona' + *virus* 'virus'. L'ipotesi è rinforzata dalla data di prima attestazione: 1970 per Treccani online (febbraio 2020, sezione neologismi), 1990 per ZING (2005), 2003 per DEV-OLI (2004-2005), ma 1968 secondo OED (2002). Alla descrizione analitica del capostipite seguono quelle della sua produttiva famiglia lessicale, costituita da composti binomiali (*emergenza Coronavirus, epidemia Coronavirus, crisi coronavirus, incubo Coronavirus, effetto Coronavirus, test Coronavirus*), composti anglicizzanti (*coronavirus economy, coronavirus bill*), composti esocentrici (*anti coronavirus, post coronavirus*), o ancora da un composto endocentrico (*il dopo coronavirus*, anche nelle varianti *il dopo virus, il dopo-virus, il dopovirus*), un suffissato (*coronavirale*), i composti in *-virus* (*Fontanavirus, poltronavirus*), alcuni neologismi (*sacra-coronavirus, post-coronialismo*), i composti con *corona-* (*corona economy, coronabond, coronabuonus*), tutti attestati in misura più o meno consistente nella stampa online e cartacea.

Interessanti, anche per i non-esperti, sono le note sulla pronuncia anglicizzante *coronavairus*, con riferimento alla pronuncia del ministro degli Esteri Luigi Di Maio in una conferenza del 12 febbraio 2020, e sull'uso al femminile *la coronavirus*. Per il primo caso, i giudizi del gruppo di amici linguisti con cui Sgroi si confronta sono divisi tra pronuncia anglicizzata, gratuita, snob e accettabile. Di quest'ultimo partito è anche l'autore, secondo il quale le critiche mosse al ministro sono infondate e le aggressioni verbali inaccettabili, dal momento che la preferenza per una pronuncia anglicizzata rispetto a quella ortografica sarebbe giustificata dalla «sua struttura morfologica 'destrorsa' (determinante + determinato), nella sua faccia di "signifié" e di "significante grafico" ma non di "significante sonoro"», oltre che dal prestigio dell'inglese/angloamericano (vedi il caso analogo di *mass media*). Diverso il caso di *la coronavirus*, dove la variabilità non riguarda la pronuncia ma potrebbe essere determinata da una continuità fonologica; i casi attestati sono tratti prevalentemente da testi orali prodotti da giornalisti e cronisti televisivi.

Il capitolo si chiude con una scorsa alla diffusione di coronavirus in alcune altre lingue di area europea, che non ne riconoscerebbero la dipendenza dall'inglese.

La stessa progressione tematica è mantenuta nel capitolo 2, in cui Sgroi ricostruisce il percorso storico-etimologico e descrive la struttura morfologica e la produttività lessicale di *Covid-19* (sigla inglese per CO[rona] VI[rus] D[isease]), discutendone sia la diffusione nei principali repertori lessicografici sia l'uso, sempre con un occhio di riguardo all'uso giornalistico in rete.

Un impianto diverso è adottato nei capitoli 3-7, nei quali il commento di *virale*, *antivirale*, *viralità*, *viralizzare*, *viralizzazione*, *virus* e *antivirus* è condotto in chiave più sensibilmente interlinguistica. Il confronto è multiplo e incrocia i dati della letteratura specialistica con quelli dei principali repertori lessicografici di italiano, inglese, francese, portoghese, spagnolo e tedesco. Solo a titolo di esempio, il tecnicismo *virale* è una neoformazione endogena del 1961 (DELI), condizionato in italiano, così come nel fr. *viral* (1950), nel port. *viral* (2004), nello sp. *viral* (1973) e nel ted. *viral* (1982), dall'ingl. *viral*, che attesta per la prima volta il termine nell'accezione biologico-medica nel 1937. Nell'accezione informatica, *virale* è, invece, assente nella lessicografia in inglese, ma è attestato in italiano (*attacco virale*, 2000), in francese (*attaque virale*, 1989) e in tedesco (*virusattacke*, 2001). A condizionarne il senso figurato di 'diffusissimo', utilizzato anche nel titolo dell'opera di Sgroi, torna a essere l'ingl. *viral marketing* (1989) in tutte le lingue commentate.

I capitoli 8 e 9 affrontano il tema dei forestierismi. Su questo punto Sgroi ci tiene a ribadire che, contro ogni purismo *tout court*, i prestiti, oltre che uno dei regolari strumenti di rinnovamento esogeno di un sistema linguistico, rappresentano una risorsa per i parlanti/scriventi, che ne valuteranno l'adeguatezza nei diversi usi della lingua. Le parole discusse sono *lockdown* e *compound*. Per il primo i traduttori italiani sono diversi e sono tutti attestati nel corpus giornalistico di Sgroi ('isolamento', 'reclusione', 'chiusura', 'confinamento'), per il secondo non pare ce ne siano di validi in uso.

Per l'area semantica del distanziamento (*distanziamento sociale*, *distanza sociale*, *distanza interpersonale* ecc.), Sgroi si serve di uno strumento di indagine lessicografica piuttosto recente per allargare il ventaglio delle fonti, fornendo un'analisi dettagliata delle occorrenze registrate nella preziosa banca dati di Google Libri, non solo per le forme in italiano ma anche per quelle in inglese (*social distance*, *social distancing* ecc.), di cui 'distanziamento sociale' sarebbe un calco semantico-strutturale.

Negli ultimi capitoli dell'opera, l'autore approfitta di un calco semantico involontario di papa Francesco, il quale, nell'omelia del 13 aprile 2020, ha parlato di *scienziati* in luogo di 'scienziati', per rilanciare la discussione intorno all'errore (capitolo 13) e per una trattazione, in chiave storica e contrastiva, dell'etimologia controversa del termine *pandemia* e della pronuncia *-ia* / *-ìa* in italiano e in spagnolo (capitoli 14-17).

L'Appendice dell'opera è dedicata a *Dantedì*, parola coniata da Francesco Sabatini in una chiacchierata telefonica con il giornalista del *Corriere della Sera* Paolo Di Stefano per denominare il giorno dell'anno intestato al sommo poeta. La sezione ripercorre la storia della formazione del termine tra dichiarazioni dei padri dell'iniziativa e discussioni tra esperti. La tesi di Sgroi è chiara: *Dantedì* è un neologismo anglicizzante che si configura come traduzione lessicale di *Dante-day*, «in felice e casuale coincidenza (e solo coincidenza) con i composti due-trecenteschi, *lunedì*, ecc., la cui testa *dì* è peraltro semanticamente oscura per i comuni italofoeni». Ma non tutti gli addetti ai lavori sono d'accordo, a partire dallo stesso Sabatini e dal suo allievo Rosario Coluccia.

Il lavoro di Sgroi riesce, con l'ausilio degli strumenti dell'indagine linguistica, da un lato, a costruire un *corpus* di attestazioni utili agli esperti, dal quale partire per nuove ricerche, dall'altro, a coinvolgere anche i laici in una riflessione consapevole sull'alfabetizzazione scientifica e sul cambiamento linguistico, segnando così una traccia intorno alle parole della pandemia, *coronavirus* su tutte, più ampiamente culturale.

Riferimenti bibliografici

DELI = Cortelazzo, Manlio – Zolli, Paolo, *Dizionario etimologico della lingua italiana*, 5 voll., Bologna, Zanichelli, 1979-1988, ried. in 1 vol. 1999 a cura di Michele A. Cortelazzo.

DEV-OLI = Serianni, Luca – Trifone, Maurizio (a cura di), *Il Devoto-Oli. Il vocabolario dell'italiano contemporaneo*, Firenze, Le Monnier, 2004-2005.

Enciclopedia medica italiana (1975), diretta da Luciano Vella, vol. IV, Firenze, USES Edizioni scientifiche.

Lessico Universale Italiano. Supplemento, (1985), Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana.

OED = *Oxford English Dictionary*, Oxford, Oxford U.P., 2002.

ZING = Zingarelli, Nicola, *Vocabolario della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli, 2005.

Recensione di AA.VV., *Facciamo grammatica. Lezioni e attività per la Scuola secondaria di primo grado. Parte prima e Parte seconda*, Bologna, Bonomo editore, 2019 e 2020

DANIELA GRAFFIGNA

DANIELA GRAFFIGNA (daniela.graffigna@gmail.com) è insegnante di Italiano e Latino presso la Scuola Militare “Teulié” di Milano; nel 2018 ha pubblicato, insieme a Daniela Notarbartolo e Giuseppe Branciforti, una grammatica per il biennio della secondaria di secondo grado, *Grammatica e pratica dell’italiano*, in 2 volumi, edita da Bulgarini; collabora con INVALSI in qualità di autore di prove di italiano – riflessione sulla lingua.

I due volumi di *Facciamo grammatica. Lezioni e attività per la Scuola secondaria di primo grado*¹ vogliono essere una «dispensa»² ad uso dei docenti della scuola secondaria di primo grado, ai quali gli autori propongono un percorso di lezioni di grammatica, da loro stessi realizzate e sperimentate in classe. Tuttavia, a dispetto della presentazione, anche grafica, minimalista,

¹ Gianluca Sgroi, Gigliola Anelli, Tommaso Guerrera, *Facciamo grammatica. Lezioni e attività per la Scuola secondaria di primo grado. Parte prima*, Bologna, Bonomo editore, 2019; Gianluca Sgroi, Gigliola Anelli, Tommaso Guerrera, Giacomo Doninelli, *Facciamo grammatica. Lezioni e attività per la Scuola secondaria di primo grado. Parte seconda*, Bologna, Bonomo editore, 2020.

² Così Daniela Notarbartolo nella sua *Introduzione alla Parte prima* (Parte prima, p. 3).

quest'opera si rivela innovativa per quanto attiene l'aspetto contenutistico-metodologico.

I due libri sono articolati in una serie di brevi "lezioni" (35 nella prima parte e 36 nella seconda), ciascuna delle quali dedicata a un preciso argomento: si parte da *Che cos'è la frase* nel primo volumetto, per arrivare, attraverso i concetti di gruppo nominale e concordanza (lezione 6), soggetto (lezione 9), predicazione (lezioni 12-14 e 16), reggenza (lezione 28), inclusione, gruppo complesso (lezione 30), alla presentazione e analisi delle varie espansioni – nominali e verbali – della frase minima, queste ultime prese in considerazione soprattutto nella seconda parte. Nessuno dei concetti della grammatica tradizionale è tralasciato (analisi del sistema verbale, studio delle parti della morfologia – nome, aggettivo, pronome... – e della sintassi della frase – i complementi), ma ciascuno di essi è visto e analizzato in relazione al ruolo che ha nel funzionamento della frase. Sentiamo gli autori:

Il percorso di educazione linguistica che proponiamo prende avvio dall'analisi della frase, in quanto unità della lingua dotata di senso e struttura in cui si realizza la funzione comunicativa (*Parte prima*, p. 5).

La grammatica si fa dunque non a partire dai singoli elementi morfologici (i "pezzi della bicicletta" di prandiana memoria)³, ma a partire dall'unità minima dotata di senso, cioè la frase. In tale ottica, la lezione 2 (*La frase come struttura predicativa*) imposta e fissa in modo semplice e chiaro la base di ogni ragionamento sulla predicazione: in una la frase si dice qualcosa di qualcosa o di qualcuno; la lezione 3 (*La frase minima e la struttura argomentale*) definisce da subito con criteri chiari il perimetro della frase minima, condizione previa necessaria per tutti i passi successivi; le già citate lezioni sulla predicazione sviluppano in modo chiaro e coerente il tema di questa funzione fondamentale, compresa la doppia predicazione, che è un fenomeno frequente nella realtà ma raramente affrontato in modo esplicito nei manuali. Le lezioni 6 (sulla concordanza) e 28 (sulla reggenza) trattano in modo esplicito i due fondamentali tipi di legame utili a descrivere le gerarchie interne alla frase, cui si aggiunge l'inclusione, particolare tipo di reggenza oggetto della lezione 30.

³ La similitudine si trova da ultimo in De Santis, Prandi (2020: 7): «Analizzare le singole parole senza prima averle viste "all'opera" nella frase in cui sono inserite è come cercare di descrivere pedali, manubrio, catena e sellino prima di aver osservato una bicicletta. È un'operazione innaturale e rischiosa, che genera molti dubbi e spesso ci induce in errore perché tendiamo a considerare le parole solo per la loro forma e il loro significato, senza pensare alla loro funzione e collocazione all'interno della frase.» Vale la pena notare, per inciso, come *Facciamo grammatica* si collochi, *si licet parva componere magnis*, sulla linea di De Santis, Prandi 2020 non solo per il modello teorico di riferimento, ma anche per il metodo didattico seguito.

Della *Parte Seconda* piace qui citare la lezione 7 (*Pronomi e altri coesivi*) che porta il tema dei pronomi fuori dalla consueta aridità di trattazione per inserirlo nel più ampio contesto della coesione testuale, con esempi che aprono una prospettiva interessante sulla comprensione e la produzione dei testi; le lezioni 26 (*Complementi e frasi*) e 30 (*Le preposizioni e i complementi*), nelle quali la trattazione delle tradizionalmente separate sintassi della frase e del periodo è affrontata insieme (dunque con un notevole risparmio anche di tempo rispetto alla tempistica tradizionale) e con criteri chiari e nuovi rispetto al “già saputo” dallo studente.

Il concetto di grammatica intesa come “educazione linguistica”, il cui scopo non è l’apprendimento di regole ed eccezioni, ma la comprensione dei meccanismi di funzionamento della lingua, al fine di padroneggiarli consapevolmente⁴, determina anche il metodo utilizzato dagli autori nella realizzazione delle loro lezioni. Ciascuna di esse si apre con una sintetica «Nota per l’insegnante», nella quale si indicano il concetto che si vuole trasmettere agli studenti e le motivazioni delle scelte didattiche compiute; segue poi la sezione «Osservazione e spiegazione in classe», nella quale si riportano gli esempi da sottoporre ai discenti e i passaggi da far loro compiere per condurli a individuare il fenomeno oggetto della lezione. Chiudono la lezione le «Attività», ossia gli esercizi da proporre ai ragazzi, preceduti da una spiegazione, ovviamente rivolta all’insegnante, dello scopo specifico di ciascun gruppo di esercizi. Si vuole cioè che l’esercizio di grammatica non sia percepito né dal docente né di conseguenza dal discente come un’attività fine a sé stessa, ma che sia sempre considerato ed eseguito come funzionale allo scopo (la padronanza linguistica).

E che la grammatica (meglio, l’educazione linguistica) sia considerata e proposta dagli autori come riflessione sulla lingua allo scopo di impadronirsi del suo funzionamento in funzione di una competenza attiva, è dimostrato anche dalla presenza, all’interno del percorso, delle lezioni chiamate «Oltre la grammatica», volte a inserire le competenze grammaticali acquisite in un percorso di comprensione e produzione del testo scritto, cioè a finalizzare la “grammatica” alla “scrittura”⁵:

Le schede “Oltre la grammatica” [...] hanno lo scopo di mostrare che la conoscenza della grammatica non è finalizzata alla grammatica stessa, ma ha

⁴ Come precisato nella già citata *Introduzione*, il testo di riferimento teorico cui gli autori si sono appoggiati è Notarbartolo 2019.

⁵ Si vedano i *Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado* in MIUR (2012: 34): «[l’allievo] Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative al lessico, alla morfologia, all’organizzazione logico-sintattica della frase semplice e complessa, ai connettivi testuali; utilizza le conoscenze metalinguistiche per comprendere con maggior precisione i significati dei testi e per correggere i propri scritti».

una ricaduta immediata sulle competenze dello studente, per esempio sulla scrittura e sulla comprensione (*Parte seconda*, p. 20).

Significativi a questo proposito i titoli e i contenuti di alcune di queste lezioni: *Soggetto e predicazione per leggere epica e poesia* (Parte prima, lezione 4); *Costruzione della frase e punteggiatura* (Parte prima, lezione 21); *Grammatica e problemi di geometria* (Parte seconda, lezione 4); *Estensione del nome nella comprensione di frasi e testi* (Parte seconda, lezione 23); *I circostanziali: ordine delle parole e aspetti comunicativi* (Parte seconda, lezione 31); *Lessico astratto (e non solo) nelle materie di studio* (Parte seconda, lezione 35): la padronanza linguistica è finalmente mostrata e considerata come la competenza trasversale, che riguarda tutte le discipline – perché tutte le discipline si servono della lingua – e alla quale tutte le discipline scolastiche dovrebbero (mai come in questo caso il condizionale è d’obbligo!) contribuire⁶.

È atteso per l’anno venturo il terzo volume dell’opera, dedicato ai materiali da proporre nella classe terza della secondaria di secondo grado. Il testo si pone in ideale continuità con un analogo lavoro realizzato per la scuola primaria (Cavalca, Miserotti 2017), insieme al quale vuole costituire un percorso in verticale per l’intero primo ciclo di istruzione.

Riferimenti bibliografici

Cavalca, Lucia – Miserotti, Danila (2017²), *Il piacere della grammatica. Nuova edizione*, Bologna, Bonomo Editore.

De Santis, Cristiana – Prandi, Michele (2020), *Grammatica italiana essenziale e ragionata Per insegnare, per imparare*, Torino, UTET.

MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf> (ultima consultazione: 25.01.2021).

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

⁶ «La complessità dell’educazione linguistica rende necessario che i docenti delle diverse discipline operino insieme e con l’insegnante di italiano per dare a tutti gli allievi l’opportunità di inserirsi adeguatamente nell’ambiente scolastico e nei percorsi di apprendimento, avendo come primo obiettivo il possesso della lingua di scolarizzazione» (MIUR 2012: 28).

Recensione di Veronica Ujcich, *Grammatica dei bambini: le parole*, Roma, Carocci, 2020

CRISTIANA DE SANTIS

CRISTIANA DE SANTIS (cristiana.desantis@unibo.it) è professoressa associata di Linguistica Italiana e Didattica dell'Italiano presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. Il suo volume più recente è *Grammatica italiana essenziale e ragionata* (con Michele Prandi, UTET Università, 2020).

Ai bambini tutti insieme
passati, presenti, futuri,
a ogni bambina e a ogni bambino.

Così comincia la dedica con cui si apre il primo dei tre volumi della serie *Grammatica dei bambini*, ideata da Veronica Ujcich, insegnante-ricercatrice triestina, e realizzata grazie alla collaborazione con tre colleghe: Stefania Tonello (autrice di un capitolo all'interno di questo volume) e Diana Vedovato e Vera Zanette (autrici del secondo volume della serie, da poco uscito: *Grammatica dei bambini: la frase*)¹. Questa dedica ci fa già intravedere, sulla soglia, molto di quello che si troverà nel libro: l'idea che la riflessione linguistica debba essere fatta con il gruppo dei bambini, nel rispetto delle specificità della loro lingua in costruzione, tenuto conto delle differenze che ci sono tra di loro se singolarmente presi (femmina e maschio, ma non solo). In una scuola che ha fatto dell'individualizzazione dei bisogni

¹ Il terzo volume, in uscita in autunno, porta come sottotitolo *La lingua* e propone percorsi (curati dalle quattro autrici) su lessico, punteggiatura, varietà di lingua.

formativi e della personalizzazione dei programmi la propria bandiera, questo libro ci invita a non perdere di vista la classe come “comunità di apprendimento”, come “ecosistema” complesso nel quale ciascuno deve poter trovare il proprio posto: ben venga allora il maschile generalizzante del titolo, se declinato in quest’ottica inclusiva e non divisiva, allusiva di tante altre differenze che fanno la ricchezza di una classe e che non risultano cancellate, ma messe a fuoco solo in un secondo momento.

Il volume si rivolge esplicitamente all’insegnante di scuola primaria, del quale assume il punto di vista e perfino la voce: nelle lezioni di cui si compone ciascuno dei dieci capitoli vengono di fatto offerte le parole “giuste” per introdurre l’argomento grammaticale che i bambini si apprestano di volta in volta a osservare. Si parte dal nome e si prosegue con l’articolo e l’aggettivo (qualificativo) per poi passare al verbo, ai pronomi personali, alle parole di collegamento (preposizioni e congiunzioni) e agli avverbi, per finire con interiezioni, esclamazioni e onomatopee.

Il metodo è quello laboratoriale, o “per scoperta”, messo a punto da Maria G. Lo Duca (2004, 2018): all’insegnante viene chiesto di

capovolgere lo sguardo, che abitualmente parte dall’alto del docente, della disciplina, dei presunti programmi, dei libri di testo, delle aspettative reali o ipotetiche delle famiglie e dei professori della scuola secondaria, per condividere invece lo sguardo dei bambini (Ujcich 2020: 10).

Se di “grammatica”, anziché di “educazione linguistica”, si parla nel titolo è nel rispetto di questo sguardo, attento alle dinamiche dell’acquisizione della lingua e capace di far emergere la naturale competenza dei bambini (la “grammatica implicita” di cui parlano le *Indicazioni nazionali*), prima di forzarla per adattarla alle regole prescrittive della grammatica adulta.

Il ruolo dell’insegnante in queste pratiche di riflessione sulla lingua è quello di guida, o meglio di regista di un processo condiviso di scoperta che parte dal basso: dalle regolarità che i bambini possono osservare analizzando materiali linguistici autentici (presentati nel libro e messi a disposizione online); dalle ipotesi che arrivano a formulare se stimolati con opportune domande; dalle verifiche che effettueranno per mettere alla prova la bontà delle proprie definizioni; dalla sistematizzazione alla quale si arriverà insieme.

Al(la) regista, viene offerto «il canovaccio (non un copione da apprendere a memoria o uno schedario dal quale attingere per fotocopie)» (p. 31). Ogni lezione è articolata in alcune tappe principali: *Osserviamo e discutiamo*; *Concordiamo una definizione*; *Un po’ di allenamento*; seguono gli *Approfondimenti* e le *Proposte per esploratori curiosi*, oltre a una rubrica di scrittura “creativa” (*La grammatica stimola la fantasia*). Ciascuna delle attività proposte è articolata in tre livelli: livello base (L1), intermedio (L2) e avanzato (L3). Come spiega l’autrice nell’*Introduzione*, «in ogni classe si trovano alunni

con diverse competenze linguistiche [...] e metalinguistiche (capacità di ragionamento astratto)» (p. 18). Il sistema per livelli permetterà di realizzare percorsi personalizzati (tenuto conto non solo dei bambini con disturbi dell'apprendimento, ma anche di quelli con alto potenziale cognitivo, che rappresenterebbero circa il 4% degli alunni), ma anche di programmare per l'intera classe un percorso spiraliforme, che per ciascun argomento parta dalle prime scoperte per poi tornarvi con l'obiettivo di approfondire negli anni successivi. Significativo il fatto che, nella presentazione delle attività, non si faccia riferimento a una classe specifica, ma ai "prerequisiti" necessari per affrontare un dato argomento o il relativo approfondimento.

Si tratta, evidentemente, di materiali modulabili e adattabili a realtà complesse: molto diversi da quelli offerti dai libri di testo e dalle guide didattiche, «sempre più orientati verso logiche commerciali anziché di rigore didattico» (p. 18) e «spesso ancorati all'idea di una sequenza di apprendimenti obbligatori per ogni singola classe» (p. 19), diversamente da quanto richiederebbero i documenti ufficiali, che hanno sostituito alla logica dei *programmi* prescrittivi quella delle *indicazioni* di obiettivi di apprendimento da raggiungere alla fine di ogni ciclo attraverso un curriculum che si sviluppi in verticale (evitando anticipazioni indebite e continue ripetizioni), adattandosi alle esigenze della "comunità classe". I libri di testo non vengono per questo scartati, ma relativizzati nel loro peso sulle pratiche didattiche: il docente, dopo averli scelti, deve selezionarne le parti e mettere in dialogo i bambini con il testo, sollecitandone la reattività e lo spirito critico:

il libro di testo rappresenta semplicemente un'altra fonte sulla quale mettere alla prova quanto scoperto insieme [...]. Ricordiamoci che è possibile utilizzare solo le pagine che ci sembrano utili e saltarne altre, si possono eventualmente correggere insieme ai bambini consegne ambigue ed eventuali definizioni poco chiare, si possono tagliare le frasi che non sono adeguate in determinati esercizi (p. 19).

Uno dei pregi del volume è quello di riuscire a integrare, intorno ai temi della riflessione linguistica, tutte le abilità di base che la scuola è tenuta a sviluppare: in primo luogo il parlato e l'ascolto, perché il metodo laboratoriale richiede la partecipazione e la collaborazione dei bambini, che sono sollecitati ad ascoltare i propri compagni oltre che l'insegnante, a intervenire rispettando i turni di parola ed entrando con pertinenza nella discussione; in secondo luogo la lettura e la scrittura, perché ogni attività diventa l'occasione non solo per scrivere sul proprio quaderno le definizioni emerse dalla discussione collettiva, ma per leggere e manipolare testi avvincenti (l'immane Gianni Rodari, Italo Calvino, Roald Dahl, Erik Orsenna, ma anche una preziosa e inedita *Grammatica in versi* del 1948, opera di Raffaele Sartorelli), da cui partire per inventare altri testi o mettere alla prova la fantasia con giochi di parole (che si rivelano, indirettamente, preziosi alleati per il consolidamento

ortografico). Non solo: anche le discipline diverse dall'italiano possono diventare occasione per riflettere sulla lingua con modalità laboratoriale: per attivare il ragionamento e favorire la comprensione dei testi.

Prendiamo, a titolo illustrativo, il capitolo dedicato al nome, che è il primo e il più graduale: si parte da una serie di frasi che richiedono di essere completate con nomi referenziali. Si procede quindi alla discussione con l'obiettivo di trovare le caratteristiche comuni tra le parole inserite e di raggrupparle eventualmente in gruppi più piccoli (tra parentesi quadra vengono suggerite all'insegnante le consegne da dare e le possibili reazioni dei bambini). Si concorda una prima definizione che viene messa alla prova e ampliata mediante l'introduzione di nomi non referenziali (giustamente viene ridimensionata l'opposizione concreto/astratto). Si passa quindi a osservare alcune caratteristiche morfologiche del nome, come la forma variabile in base al numero (viene suggerito di far disegnare nomi riferiti a referenti singoli o multipli), o l'esistenza di forme diverse (maschili e femminili) per i nomi di esseri animati. E così via, di scoperta in scoperta. Con l'avvertenza che i bambini più piccoli potrebbero farsi distrarre troppo dal significato della parola: la prova suggerita nell'*Introduzione* per testarne la capacità di riflessione metalinguistica (collegata allo sviluppo del pensiero astratto) è quella del gatto:

È possibile porre un quesito di questo tipo alla classe: "Se dico: 'Mio nonno ha dei gatti', che cosa potreste dirmi della parola *gatti*?". I bambini possono rispondere con due diversi tipi di frasi [...]. Se rispondono solo con frasi del tipo "Io ho un gatto", "anche mia nonna" ecc., anche una volta reiterata la richiesta di concentrarsi sulla *forma* della parola *gatti*, dimostrano di concentrarsi ancora esclusivamente sul referente; sarà allora necessario attendere [...]. Se invece qualcuno comincia a proporre frasi del tipo "vuol dire che ne ha più di uno", "vuol dire che sono tanti", dimostra di essere in grado di concentrarsi sul significante (p. 32).

Attraverso i ragionamenti dei bambini più esperti, si cercherà poi di fare emergere anche quelli dei meno esperti, sfruttando la loro capacità di "muovere i discorsi" (Spadotto 2013).

Merita una lettura attenta anche il corposo capitolo sul verbo, scritto da Stefania Tonello (insegnante-ricercatrice che al tema aveva già dedicato un interessante studio: Tonello 2011). Colpiscono la selezione forte (solo il modo indicativo), la gradualità delle proposte, la varietà dei percorsi sempre precisi e documentati (anche nelle fonti che li hanno ispirati), pensati per esplorare la ricchezza di significati, funzioni e forme del verbo. Concentrarsi sul modo indicativo e vederlo "in azione" in diversi tipi di testi consente di approfondire aspetti (come la differenza tra tempi deittici e tempi anaforici o dell'antioriorità, o gli usi aspettuali del presente) che raramente vengono affrontati anche nei cicli successivi. Con un'attenzione sempre vigile per le difficoltà che possono incontrare i bambini nella coniugazione di forme

(come quelle del passato remoto) che meno si usano nel parlato ma che diventano imprescindibili nella narrazione di fantasia.

Una delle acquisizioni più importanti del libro mi sembra la capacità di isolare e osservare una serie di fenomeni ascrivibili a una sorta di “interlingua di apprendimento” che accompagna i bambini nelle varie tappe della costruzione di una più matura competenza linguistica nella propria lingua materna (o di scolarizzazione):

i bambini possiedono una lingua con caratteristiche proprie, dovute al processo di apprendimento (gli ipercorrettismi ad esempio, cioè quando i bambini sovraestendono una regola a contesti particolari in cui non va applicata) e alle esigenze comunicative legate alle loro esperienze di vita (il bellissimo imperfetto ludico: “facciamo che io ero...”) (p. 20).

Questo aspetto era già stato anticipato in altre pubblicazioni dell'autrice principale, in particolare nel volume nato dalla sua tesi di dottorato (Ujcich 2010), ma lo si ritrova anche nel volumetto comparso per Carocci Faber nel 2011 e nel 2020 in una nuova edizione: *Grammatica e fantasia. Percorsi didattici per l'uso dei verbi nella scuola primaria*. Qui, partendo dalla riflessione sui salti temporali presenti in testi narrativi prodotti dai bambini, l'insegnante-ricercatrice metteva in discussione la validità della regola scolastica “un solo tempo per testo”, riconoscendo nei tentativi maldestri dei bambini (ricalcati magari sulle modalità del parlato) l'intuizione profonda della necessità di segnalare attraverso le forme verbali i punti di svolta nella storia. Di qui una riformulazione della “regola” che tenga conto della complessità degli usi verbali ed eviti di indurre i bambini in errore e nell'inautenticità dell'italiano “scolastico”:

In qualsiasi testo anche leggermente articolato devono essere presenti più tempi, sia nel testo parlato che nel testo letterario. Questo accade perché i tempi verbali non indicano variazioni solo sull'asse del tempo ma anche rispetto ad altri parametri. All'interno dei testi, tempi diversi hanno funzioni diverse (sfondo, primo piano, commento, segnalare il discorso diretto, introduzione, conclusione ecc.), occorre tuttavia scegliere quale “tempo-guida” usare per far procedere l'azione e attorno al quale devono ruotare, in maniera coerente, gli altri tempi necessari nel testo (Ujcich 2020: 42).

Anche nel nostro volume non mancano esempi di intuizioni dei bambini messe a frutto dall'insegnante: scopriamo così che i bambini fanno fatica a riconoscere come forme verbali paroline come *è, fa, va, dà*, per esempio, «perché ritengono che le parole brevi non possano portare il peso di informazioni e significati che porta il verbo» (p. 25).

L'errore, in quest'ottica, diventa occasione di scoperta, di osservazione e sistematizzazione delle intuizioni dei bambini anziché motivo di paura e di umiliazione. Ne esce profondamente rivista anche la pratica della correzione, che deve tenere conto delle intenzioni dei bambini e delle possibilità effettive

della loro lingua, evitando sia di guardare al parlato con la lente deformante dello scritto, sia di sovrapporre la lingua adulta dell'insegnante scolarizzato a quella in formazione del bambino. Si tratta insomma di rispettare le fasi evolutive della scrittura, tenuto conto della complessità del passaggio «dal parlato alla grammatica» (Voghera 2017). In fondo, come ci insegnano le neuroscienze, l'evoluzione dell'intelligenza umana è strettamente legata al modo in cui vari aspetti della lingua parlata trovano una graduale sistematizzazione nella lingua scritta (Wolf 2009).

L'insegnante che opera in modalità laboratoriale dovrà inoltre prestare orecchio alla lingua viva, per evitare incoerenze: a che pro correggere il presente *pro* futuro quando anche noi adulti lo usiamo continuamente? Siamo sicuri che si tratti di un errore e non, piuttosto, di una possibilità di scelta ammessa in una lingua in movimento come l'italiano, e che gli scritti dei bambini ci mettono sotto gli occhi? In effetti,

alcuni di quelli che vengono considerati errori nei testi scritti dai bambini sono in realtà segnali di usi grammaticali e testuali *possibili* nel nostro sistema linguistico, che spesso trovano spiegazione nelle descrizioni grammaticali più approfondite (p. 11).

Non si tratta di rovesciare il rapporto adulto-bambino, né di puntare a una illusoria simmetria di ruoli: il primo rimane «l'esperto, colui che è capace di trovare metodologie e informazioni, che è in grado di tenere il timone della discussione»; il bambino deve essere però ascoltato, preso sul serio e rispettato: le sue intuizioni sulla lingua rappresentano certo una tappa nel percorso di apprendimento, ma possono rivelare aspetti profondi che spesso la banalizzazione dell'insegnamento elementare tende ad appiattare. Il bambino, insomma, deve essere messo in grado di fare quello che è in grado di fare in quel momento, ed essere al contempo incoraggiato a spingersi in avanti, nella direzione di uno sviluppo (quello linguistico) che è continuo e che non può mai dirsi concluso, neppure per l'insegnante più preparata.

L'autrice non nasconde le difficoltà insite in un approccio che richiede all'insegnante di assumere una postura diversa da quella abituale e di rinunciare alla prevedibilità della lezione più tradizionale (leggo dal libro di testo – commento – faccio fare l'esercizio): occorrono fiducia e rispetto nei confronti di bambini, nonché la capacità di riconoscerli (o di guidarli a diventare) una comunità di apprendimento. Occorre tempo per allenarli a lavorare in modo collaborativo. Occorre pazienza: la risorsa più rara e facilmente erodibile in un momento storico che – non a caso – privilegia gli approcci “a volo d'uccello”, pronti a offrire soluzioni semplici per problemi complessi.

Riferimenti bibliografici

- Lo Duca, Maria G. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Roma, Carocci.
- Lo Duca, Maria G. (2018), *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, Roma, Carocci.
- Spadotto, Dino (2013), *I bambini che muovono i discorsi. Pratiche dialogiche nella scuola primaria*, Perugia, Morlacchi.
- Tonello, Stefania (2011), *Il tempo verbale: un percorso di riflessione linguistica per la scuola primaria*, in Loredana Corrà – Walter Paschetto (a cura di), *Grammatica a scuola*, Milano, FrancoAngeli (collana GISCEL), pp. 254-262.
- Ujcich, Veronica (2010), *I tempi dei testi. Analisi dei tempi verbali in testi narrativi prodotti a scuola*, Padova, CLEUP, 2010.
- Ujcich, Veronica (2020), *Grammatica e fantasia. Percorsi didattici per l'uso dei verbi nella scuola primaria*, 2^a ed., Roma, Carocci Faber (1^a ed. 2011).
- Vedovato, Diana – Zanette, Vera (2021), *Grammatica dei bambini: la frase*, Roma, Carocci Faber.
- Voghera, Miriam (2017), *Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma dei testi spontanei*, Roma, Carocci.
- Wolf, Maryanne (2009), *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, traduzione di Stefano Galli, Milano, Vita e Pensiero.
-

Recensione di Matteo Viale, *I fondamenti linguistici delle discipline scientifiche. L'italiano per la matematica per le scienze a scuola*, Padova, Cleup, 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.

La separazione fra “mondo” umanistico e “mondo” scientifico è fra le più radicate nella percezione comune ed è stata tradizionalmente presente nella didattica dei vari ordini di scolarità, facendosi più marcata al crescere degli stessi. Ciò è indiscutibile tanto quanto lo è la volontà, chiara ormai da decenni e anche esplicitata nelle *Indicazioni nazionali*, di porvi rimedio: il lavoro interdisciplinare o, almeno, sinergico fra discipline (semplificando: fra italiano e altre materie, soprattutto scientifiche) è auspicato, caldeggiato, sostenuto come una delle chiavi necessarie per un più solido percorso di educazione linguistica. Tra visione tradizionale e prospettive pedagogiche attuali resta comunque il nodo cruciale della messa in pratica nei contesti formativi, a scuola come all'università. Chi se ne occupa? Come fare? Al di là degli aspetti teorici, quali sono le piste concrete di lavoro percorribili?

Le domande potrebbero essere moltissime e, per un docente che desideri chiarirsi le idee al riguardo, il volume di Matteo Viale offre numerose entrate in materia e svariate risposte. L'opera, però, non è intesa solo per un pubblico di docenti, ma anche per quelle ricercatrici e quei ricercatori attivi nei campi

della linguistica e delle scienze che abbiano la curiosità di porsi in dialogo proficuo fra loro, soprattutto in chiave didattica. Questa adeguatezza a destinatari diversi si verifica perché il libro – agile e chiaro alla lettura, e ricchissimo di esempi concreti e di elaborati reali – presenta il giusto equilibrio fra teoria e pratica: un’efficace e mirata selezione teorica per dare senso e solidità al lavoro, seguita da capitoli incentrati su esperienze di lavoro maturate a scuola e in contesto di formazione insegnanti (di vari ordini di scolarità).

L’opera è organizzata in tre macro-sezioni funzionali e complementari l’una all’altra per offrire un quadro esaustivo del discorso ormai da anni esplorato dall’autore: *La trasversalità dell’educazione linguistica* (dedicata a ripercorrere, per elementi cruciali, lo sviluppo dell’idea di un’educazione linguistica che sia territorio operativo comune alle diverse discipline); *Il linguaggio della matematica e delle scienze* (dedicata a chiarire anche ai non specialisti che cosa sono le “lingue speciali” nel quadro delle varietà dell’italiano, con particolare attenzione ai tratti che esse assumono all’interno dei testi scolastici); *Il testo scientifico come palestra di educazione linguistica* (dedicata a illustrare varie e originali proposte operative di lavoro su testi tecnico-scientifici e funzionali, con abbondanza di esempi chiarificatori delle piste prospettate).

Come si è accennato, la seconda sezione è incentrata sulle lingue speciali, con specifica attenzione al linguaggio specialistico del manuale di scienze e alla componente linguistica della matematica. Si tratta evidentemente di due nodi di grande rilievo, rispetto ai quali sono osservati – con le dovute differenze a seconda della disciplina – aspetti chiave come la componente lessicale (specialistica e non solo), e quella morfosintattica e microtestuale, nonché le possibili interferenze con gli usi comuni della lingua, spesso fonte di “misconcezioni”; ciò soprattutto pensando allo specifico della matematica, in cui abbondano termini frutto di rideterminazioni semantiche, ma comunque portatori di più significati: *base, figura, lato...* e l’elenco potrebbe essere lunghissimo. Tutto ciò l’autore ha cercato di osservarlo tenendo conto del punto di vista della lingua, del docente e dell’allievo: cosa non da poco, se si pensa alla difficoltà di mettere in dialogo punti di vista spesso non così vicini. Da segnalare anche un’appendice con materiali prodotti da studenti di scuola secondaria di primo grado, alle prese con un inedito lavoro di osservazione linguistica del manuale di scienze.

È però la terza sezione quella ancora più legata alle pratiche didattiche, perché essa propone quattro originali piste di lavoro, che permettono di vedere il testo scientifico non come un oggetto intoccabile, ma, secondo le parole dell’autore stesso, come una «palestra di educazione linguistica». Sì, perché per cominciare a costruire un approccio diverso a certi testi è fondamentale scardinare alcuni elementi di rigidità consolidati: ad esempio, quello che sul testo tecnico-funzionale (un bugiardinio) e scientifico (un libro

di testo, un problema matematico) non si possa agire per capirlo meglio, per addentrarsi nei suoi meccanismi. Attività cognitivamente profonde e didatticamente proficue come la revisione-riscrittura (di parti di manuale, di problemi matematici), la pista della narrazione (ad esempio con contenuto geometrico), o, addirittura, il “gioco” letterario basato sul cambiamento di stile (ad esempio di un problema, stabile nel contenuto ma esprimibile in moltissime forme) ispirato ai celebri *Esercizi di stile* di Raymond Queneau sono proposte non solo creative e stimolanti, ma ottime per attivare la comprensione profonda. E sono anche utili per spingere docenti e allievi a interrogarsi e a interrogare i testi in modo nuovo, a tutte le età, con attenzione alla gradualità. I numerosi esempi originali portati nel volume illustrano e spiegano bene la bontà di simili piste, e sono di indubbio valore in quanto proposti e sperimentati dall'autore stesso insieme a colleghe e colleghi di altre discipline.

In chiusura, torniamo al titolo, perché in esso si trovano la chiave e il senso, la motivazione e la giustificazione anche agli occhi del lettore: “i fondamenti linguistici”, cioè i principi linguistici che stanno alla base delle discipline scientifiche. Ecco: senza la consapevolezza (che il libro aiuta a costruire) della lingua come strumento per comprendere e comunicare la scienza, ma anche come elemento fondativo delle discipline scientifiche stesse, l'educazione linguistica e chi se ne occupa mancano di un tassello fondamentale. Fondamentale perché difficilmente c'è piena padronanza linguistica senza passare dall'appropriazione delle sue diverse varietà e dei suoi sottoinsiemi specialistici (sperimentandoli, discutendoli, trasformandoli), così come difficilmente si ha autentico apprendimento scientifico senza passare dalla lingua che lo veicola. Se è indubbio che ciò un insegnante lo coglie regolarmente nella vita scolastica, è però altrettanto vero che spesso manca il supporto teorico e pratico a sostegno di un “sentire” diffuso: in questo senso, l'opera di Matteo Viale – di cui si attende a breve una nuova edizione *open access* presso l'editore Bononia University Press – si configura come un importante lavoro scientifico e come un'utile e spendibile lettura da riportare tra i banchi di scuola.
