

DIDIT

Didattica dell'italiano
Studi applicati di lingua e letteratura

#1

2021
ISSN 2674-1210



Scuola universitaria professionale
della Svizzera italiana

SUPSI

phGR

Didattica dell'italiano
Studi applicati di lingua e letteratura

ottobre 2021

n.1

***DIDIT. Didattica dell'italiano.
Studi applicati di lingua e letteratura***

Un progetto di

Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione
Dipartimento formazione e apprendimento
Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI DFA)
Piazza San Francesco 19
6600 Locarno

e

Cattedra speciale per la didattica integrata del plurilinguismo con focus sull'italiano
Alta scuola pedagogica dei Grigioni (PHGR)
Scalärastrasse 17
7000 Coira

Direzione

Luca Cignetti (SUPSI DFA)
Silvia Demartini (SUPSI DFA)
Simone Fornara (SUPSI DFA)
Vincenzo Todisco (PHGR)

Redazione

Fabiana Calsolaro (PHGR)
Francesca Cangemi (PHGR)
Luca Cignetti (SUPSI DFA)
Stefania Cramerì (PHGR)
Silvia Demartini (SUPSI DFA)
Simone Fornara (SUPSI DFA)
Sara Giulivi (SUPSI DFA)
Elisa Désirée Manetti (SUPSI DFA)
Livia Radici Tavernese (SUPSI DFA)
Vincenzo Todisco (PHGR)
Maria Chiara Moskopf-Janner (PHGR)
Valeria Manna (PHGR)
Luigi Menghini (PHGR)

Coordinamento redazionale e segreteria

Elisa Désirée Manetti (SUPSI DFA)
Maria Chiara Moskopf-Janner (PHGR)

Coordinamento editoriale

Claudia Di Lecce (SUPSI DFA)

Progetto grafico e impaginazione

Jessica Gallarate (SUPSI DFA)

Progetto grafico sito web

Adamo Citraro (SUPSI DFA)

In copertina:

Statua di Dante Alighieri
realizzata da Ugo Zannoni
(Piazza dei Signori, Verona, 1865)
Fotografia di Marcus Ganahl
Licenza [Unsplash](#)

*DIDIT. Didattica dell'italiano. Studi applicati di
lingua e letteratura* è una rivista *open access*
distribuita con [Licenza Creative Commons
Attribuzione – Non commerciale – Non opere
derivate 4.0 Internazionale](#)

Copyright: © The Author(s) 2021

Tutti gli articoli sono sottoposti a un procedimento
di revisione con il sistema del “doppio cieco”.

La rivista è consultabile
in formato digitale al seguente indirizzo:
www.rivistadidit.ch

Pubblicazione annuale

Anno I, vol. 1

ISSN 2674-1202 (print)
ISSN 2674-1210 (online)

Comitato scientifico

Giuseppe Antonelli (Università di Pavia)
Linda Bisello (Università della Svizzera italiana)
Raffaella Castagnola Rossini (DECS e Università di Zurigo)
Roberta Cella (Università di Pisa)
Elisa Corino (Università di Torino)
Dario Corno (Università del Piemonte Orientale)
Michele Cortelazzo (Università di Padova)
Tatiana Crivelli Speciale (Università di Zurigo)
Silvia Dal Negro (Università di Bolzano)
Paolo Divizia (Masaryk University)
Federico Faloppa (University of Reading)
Angela Ferrari (Università di Basilea)
Stefania Ferrari (Università del Piemonte Orientale)
Giuliana Fiorentino (Università del Molise)
Christian Genetelli (Università di Friburgo)
Nicola Grandi (Università di Bologna)
Riccardo Gualdo (Università degli Studi della Tuscia di Viterbo)
Giacomo Jori (Università della Svizzera italiana)
Letizia Lala (Università di Losanna)
Cristina Lavinio (Università di Cagliari)
Maria G. Lo Duca (Università di Padova)
Silvana Loiero (GISCEL e Università di Bologna)
Stefano Losa (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana)
Federico Luisetti (Università di San Gallo)
Giuseppe Manno (Scuola universitaria professionale della Svizzera nordoccidentale)
Fabio Merlini (Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale)
Johanna Miecznikowski Fuenfschilling (Università della Svizzera italiana)
Bruno Moretti (Università di Berna e Osservatorio linguistico della Svizzera italiana)
Stefano Ondelli (Università degli studi di Trieste)
Massimo Palermo (Università per Stranieri di Siena)
Gabriele Pallotti (Università di Modena e Reggio Emilia)
Giuseppe Patota (Università di Siena-Arezzo)
Matteo Pedroni (Università di Losanna)
Carlo Enrico Roggia (Università di Ginevra)
Luca Serianni (Università di Roma, La Sapienza)
Alberto Sobrero (Università del Salento)
Antonio Sorella (Università di Chieti-Pescara)
Patrizia Sposetti (Università di Roma, La Sapienza)
Lorenzo Tomasini (Università di Losanna)
Matteo Viale (Università di Bologna)
Paul Videsott (Università di Bolzano)

Indice

<u>Editoriale</u>	VII
di Luca Cignetti, Silvia Demartini, Simone Fornara e Vincenzo Todisco	
Studi e ricerche	
<u>Formazione delle parole e terminologia grammaticale: proposte per il mondo della scuola</u>	11
di Maria G. Lo Duca	
<u>Parlare in pubblico: un'abilità trascurata nella didattica dell'italiano come L1</u>	33
di Giuliana Fiorentino	
<u>Plurilinguismo nell'area ladina dell'Alto Adige. Quando plurilinguismo istituzionale e individuale si intrecciano</u>	55
di Ruth Videsott	
Esperienze didattiche	
<u>Connessioni. Intrecci di testi, parole e storie, per ascoltare l'altro e sé stessi</u>	87
di Daniele Dell'Agnola	
<u>Il pretesto. Insegnare a leggere letteratura per realizzare di essere come tutti</u>	101
di Livia Radici Tavernese	
<u>GRUPIT: un dialogo tra pratica e teoria</u>	117
di Stefania Crameri	
<u>Venite A spasso con noi!</u>	131
di Daniela Kappler	
<u>Recensioni e segnalazioni</u>	153

Editoriale

Prende l'avvio, con questo fascicolo, *DIDIT. Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura*, una nuova rivista scientifica nata dalla collaborazione tra il Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione del Dipartimento formazione e apprendimento della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana e l'Alta scuola pedagogica dei Grigioni. Alla rivista partecipano quindi due istituzioni universitarie che si occupano della formazione degli insegnanti del Ticino e dei Grigioni, i due cantoni svizzeri in cui l'italiano è lingua ufficiale (nei Grigioni accanto al tedesco e al romancio): un contesto del tutto particolare, che vede l'italiano insieme lingua di scolarizzazione e lingua prima (in Ticino e nel Grigioni italiano), lingua seconda (in Ticino) e lingua straniera nella scuola dell'obbligo (nella parte tedesca del Canton Grigioni). In una realtà così peculiare dal punto di vista linguistico e culturale, *DIDIT* intende offrire uno strumento di ricerca e aggiornamento rivolto a chi opera, per ragioni di studio o di lavoro, nell'ambito della didattica dell'italiano come lingua prima, come lingua seconda o come lingua straniera. Vista la particolare situazione linguistica del Canton Grigioni, del limitrofo Alto Adige e tenuto conto delle diverse altre lingue presenti sul territorio grigionese e ticinese accanto alle lingue ufficiali, la nuova rivista prende in considerazione anche la ricerca sulla didattica del plurilinguismo. In questo senso la rivista si presenta come luogo di scambio scientifico privilegiato e unico nel panorama delle pubblicazioni scientifiche presenti sul territorio nazionale svizzero e come uno dei pochi strumenti a livello internazionale che prendono in esame l'italiano nei diversi contesti di insegnamento; l'obiettivo sul medio-lungo termine è di configurarsi come un punto di riferimento nel campo degli studi sulla didattica dell'italiano e del plurilinguismo, caratterizzati dal costante connubio tra dimensione teorica e dimensione applicativa.

DIDIT è divisa in tre sezioni: *Studi e ricerche*, *Esperienze didattiche* e *Recensioni e segnalazioni*. La prima, affidata alla penna di studiose e studiosi di chia-

ra fama nel settore della didattica della lingua e della letteratura italiana (in questo primo numero Maria G. Lo Duca e Giuliana Fiorentino e, per la tematica del plurilinguismo, Ruth Videsott), accoglie approfondimenti teorici su temi afferenti agli ambiti didattici sopra ricordati. La seconda è dedicata a esempi di applicazioni e percorsi didattici, affidati a studiose e studiosi, ricercatrici e ricercatori, docenti attive e attivi nella scuola di ogni ordine e grado (in questo numero Livia Radici Tavernese, Daniele Dell'Agnola, Stefania Crameri e Daniela Kappler). La terza presenta, infine, recensioni di libri e studi che possono contribuire all'innovazione didattica nelle discipline di riferimento e a segnalazioni di opere – come albi illustrati, poesie, raccolte di racconti e romanzi – rivolte a lettori di diverse fasce di età.

Tenuto conto dei contesti minoritari con cui si vede confrontato l'italiano in Svizzera, la rivista ambisce a diventare anche uno strumento per il sostegno e la promozione della lingua italiana in questo contesto nazionale, e non solo. In tal senso, si propone di estendere il proprio orizzonte agli studi sulla didattica dell'italiano in un'accezione ampia, che accolga prospettive plurali e sguardi capaci di spaziare dalla teoria all'applicazione pratica, avendo sempre come obiettivo di fondo un aggiornamento costante sulle strategie, sui metodi, sulle ricerche volte a migliorare e a innovare l'insegnamento dell'italiano. In tal modo la rivista garantisce lo scambio e la comunicazione tra il mondo della ricerca e quello della scuola, a livello nazionale e internazionale: attraverso la scelta dei temi, degli ambiti di ricerca e di riflessione, *DIDIT* vuole così rispondere alle sfide didattiche e teoriche poste alla disciplina e stimolare il dibattito scientifico e pubblico.

Luca Cignetti, Silvia Demartini, Simone Fornara, Vincenzo Todisco

STUDI E RICERCHE

 DIDIT

Formazione delle parole e terminologia grammaticale: proposte per il mondo della scuola

Word formation and grammatical terminology: proposals for schools

Maria G. Lo Duca

Università di Padova

✉ mariag.loduca@unipd.it

Riassunto / Il saggio si pone l'obiettivo di affrontare e sperabilmente chiarire alcuni snodi problematici relativamente al settore della formazione delle parole in italiano. Si presenta come una breve rassegna di parole tecniche – composizione, parole composte e parole polirematiche, conversione, parasintesi – che vengono illustrate attraverso degli esempi pertinenti, allo scopo di chiarire i fatti linguistici cui esse rimandano. Interlocutore ideale di questo saggio è il docente di italiano, o lo studente universitario che si prepara a diventarlo. A questo lettore ideale si offrono dati e ragionamenti che tentano di spiegare almeno alcune delle principali acquisizioni della ricerca moderna su questi temi, nella speranza che il chiarimento concettuale si accompagni ad una più sicura professionalità docente, in grado di adottare a ragion veduta l'inevitabile terminologia e scegliere con cognizione di causa i testi scolastici.

Parole chiave: conversione; composizione; formazione delle parole; parole polirematiche; parasintesi.

Abstract / This paper aims to address and hopefully clarify some problematic issues related to Italian word formation. The contribution is presented as a brief review of technicalities – such as composition, compound words and multiword expressions, conversion, parasynthesis – which are illustrated through pertinent examples to clarify the linguistic facts they refer to. Italian language teachers, either already in charge or still graduating, are the main addressees of this essay. These ideal readers are offered data and

© 2021 Maria G. Lo Duca. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione](http://www.centrocompetenzedidattica.it) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [DFA-SUPSI](http://www.dfa-supsi.it) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](http://www.altascuolapedagogica.it). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

arguments that attempt to explain at least some of the main achievements of modern research on these issues, hoping that with these tools the conceptual clarification will be accompanied by a more confident teaching professionalism – namely by adopting the suitable terminology and making an informed choice of school texts.

Keywords: conversion; composition; word formation; multiword expressions; parasynthesis.

Premessa

Mi sono di recente occupata di formazione delle parole, un settore su cui sono a più riprese tornata nella mia vita di studiosa: a cominciare dalla mia tesi di dottorato, poi diventata libro (Lo Duca, 1990), in cui in verità mi occupavo di acquisizione di alcuni procedimenti derivativi dell'italiano, per finire a quello che, nelle mie intenzioni, vorrebbe essere un resoconto agile e aggiornato del campo di studi, offerto non tanto agli studiosi, quanto agli studenti di lettere e di linguistica, e agli insegnanti di italiano (Lo Duca, 2020). Già in quest'ultima opera mi sono dovuta porre il problema della terminologia (e delle connesse partizioni), che ho risolto sulla base della letteratura di riferimento, senza por-mi il problema degli usi scolastici, che ad uno sguardo superficiale sembrano peraltro abbastanza in linea con le scelte terminologiche degli studiosi del settore. Oggi ritorno su alcune questioni soprattutto terminologiche, per cercare di contribuire a chiarire e a mettere ordine. Sono infatti convinta che la terminologia non è una variabile di poco conto nello studio di una disciplina, e condivido in pieno un'idea di Adriano Colombo, espressa con la solita lucidità, cioè che «dietro l'approssimazione terminologica ci può essere una certa approssimazione concettuale» (Colombo, 2009, p. 285). Nell'intento, quindi, di chiarire i concetti, scriverò del modo di denominarli.

Ho organizzato questo intervento intorno ad alcune parole tecniche di questo settore della grammatica dell'italiano. All'interno poi dei vari paragrafi mi soffermerò su alcuni casi problematici che sono diversamente etichettati dai diversi autori, nella speranza di contribuire a fugare almeno in parte qualche dubbio o insicurezza.

1. Formazione delle parole o morfologia lessicale

Cominciamo dai termini che più spesso si usano per designare il campo disciplinare di cui ci occuperemo. Le due locuzioni designano in realtà lo stesso ambito della grammatica. Forse “formazione delle parole” è più trasparente, ma indica né più né meno che l’oggetto di studio della morfologia lessicale. La quale è uno dei due grandi rami in cui viene solitamente suddivisa la morfologia: lessicale e flessiva.

Della morfologia flessiva non parleremo, ma è quella di gran lunga più nota e praticata nella scuola: si occupa, come è risaputo a) della forma delle parole, normalmente suddivise in sottoclassi, le tradizionali “parti del discorso”, oggi più spesso denominate “categorie lessicali” o “classi di parole”; b) dei cambiamenti di forma che le parole (variabili) subiscono, secondo i parametri del genere e del numero per i nomi, gli articoli, gli aggettivi e i pronomi; della persona, del tempo, del modo, della diatesi e dell’aspetto, per i verbi. Questo ramo della morfologia ha goduto e gode di grande attenzione e considerazione in ambito scolastico, tanto da essere denominato “morfologia” *tout court*.

La morfologia lessicale copre invece l’ampio settore della formazione delle parole, e studia i procedimenti attraverso cui, in una data lingua, si formano le nuove parole, a partire da materiale lessicale – parole, affissi – già presenti nella lingua. Ignora per lo più i fenomeni del prestito, a meno che le singole unità lessicali, prestate all’italiano da altre lingue, non risultino a loro volta coinvolte in procedimenti formativi di vario genere (*jeans-eria*, *computer-ese*, *chatt-are*, *fine settimana*, calco di *week-end*).

Nella scuola, nell’affrontare questo capitolo della grammatica dell’italiano, ci si ferma di solito alla derivazione e alla composizione, mentre ricevono poca o nessuna considerazione altri temi studiati dalla morfologia lessicale, altre possibilità dell’italiano, quali la conversione, la parasintesi, la retroformazione, la sostituzione, l’accorciamento, la reduplicazione, la formazione di sigle e di parole macedonia. Eppure sono fenomeni interessanti, alcuni marginali, altri molto produttivi e ossessivamente presenti nelle nostre vite¹, e, a giudicare

1 Si pensi, solo per fare un esempio, all’imperversare recente di sigle, o acronimi, in tutti gli ambiti disciplinari, *in primis* nel linguaggio burocratico che accompagna in ogni suo atto la vita della scuola.

dalle incertezze e dai veri e propri errori di etichettatura che vedo frequenti nei libri destinati alle scuole, non sarebbe male fare chiarezza almeno su alcuni di questi fenomeni e condurre su di essi, se è il caso, una riflessione mirata. E questo non per imparare qualche parola tecnica in più (obiettivo lontanissimo dai miei interessi), ma per individuare, attraverso le parole che li designano, oggetti linguistici degni di attenzione. Per adesso accade che i procedimenti che questi termini designano vengono o ignorati, o, il che è più grave, erroneamente etichettati dai libri di testo e ascritti di *default* all'area della derivazione o della composizione. Il che crea spesso delle contraddizioni evidenti con le sistemazioni che gli stessi libri di testo danno dei vari fenomeni, e, negli insegnanti e studenti più accorti, domande destinate a restare senza risposta.

Naturalmente anche per questo settore della grammatica bisognerebbe pensare ad una progressione dei contenuti e relative terminologie, con un graduale approfondimento dei temi e conseguente ampliamento del bagaglio terminologico che vadano di pari passo con la crescita cognitiva e linguistica degli studenti. Ma non prenderò in considerazione questo aspetto del problema, e dunque non mi chiederò se e quando un certo procedimento, e relativo termine che lo designa, vadano inseriti in un curriculum scolastico. Il mio intento di oggi è contribuire a svecchiare la cultura morfologica degli insegnanti, suscitando dubbi ma anche suggerendo qualche soluzione, e nel contempo alimentando, sperabilmente, il desiderio di saperne di più.

2. Composizione, e dintorni

Il capitolo della composizione trova sempre un suo spazio nei libri per le scuole. Normalmente vi sono elencate formazioni costituite da due parole aventi vita autonoma nel lessico, e il cui significato, unitario e ben riconoscibile, è compositivo, dato cioè dalla somma del significato delle due parole coinvolte: quindi, ad esempio, *capoclasse* (nome + nome, equivalente a 'capo della classe'), *camposanto* (nome + aggettivo, 'campo reso santo dalla presenza dei morti'), *portaombrelli* (verbo + nome, 'oggetto in cui si mettono gli ombrelli'), *agrodolce* (aggettivo + aggettivo, riferito a qualcosa 'che ha gusto insieme agro e dolce'), *sempreverde* (avverbio + aggettivo, riferito ad una pianta 'che è sempre verde, le cui foglie non cadono durante l'inverno'), *capovolgere* (nome + verbo,

‘voltare qualcosa in modo che ciò che prima era la testa si trovi nella parte inferiore’), e così via. Sono i casi più noti e assodati, che trovano di solito posto nelle grammatiche. Qualcuno vi aggiunge i composti con costituenti di origine greca o latina del tipo *biologia*, *geografia*, *democrazia*, che tanta diffusione e spazio hanno nelle discipline, e i cui elementi costitutivi (attenzione!) sono diversamente denominati dai diversi autori: «prefissoidi» e «suffissoidi» (Migliorini, 1963; Serianni, 2000; nella manualistica scolastica in genere); «semiparole» (Scalise in tutti i suoi lavori, e da ultimo in Scalise & Bisetto, 2008); «confissi» (De Mauro, 1999-2000; Sgroi, 2003); infine, in modo più generico, «elementi formativi» (Iacobini, 2004, 2010; Lo Duca, 2020) e «formanti» (Dardano, 2009).

Il mio intento di oggi è soffermarmi non già su questi casi assodati, ma su alcuni casi problematici, sottogruppi di parole che ultimamente hanno ricevuto nuova attenzione dagli studiosi del settore. Si tratta di sequenze che condividono con le parole composte il fatto di essere degli agglomerati di più parole autonome aventi un significato unitario (ne fa un’utile rassegna Masini, 2012). Alcuni esempi sono le parole elencate in (1) e (2) che appartengono a varie categorie lessicali: vi sono elencati nomi (N), verbi (V), aggettivi (Agg), avverbi (Avv). Chiameremo queste sequenze semplicemente parole composte? O hanno dei comportamenti tali per cui è giusto distinguerle e dare loro un nome specifico?

- | | |
|---|--|
| (1) <i>ferro da stiro</i> _N
<i>senza arte né parte</i> _{Agg}
<i>andare in porto</i> _V
<i>a tempo pieno</i> _{Avv} | (2) <i>cartone animato</i> _N
<i>alla mano</i> _{Agg}
<i>stare fresco</i> _V
<i>a regime</i> _{Avv} |
|---|--|

2.1 Parole composte e parole polirematiche

Negli studi di morfologia lessicale si distingue tra parole composte e parole polirematiche. In realtà il termine ‘polirematico’², di chiara origine greca, significa letteralmente ‘composto da più parole’. Ma siccome anche i composti sono formati da più parole, qual è esattamente il confine tra i due sottogruppi? Perché i morfologi hanno sentito il bisogno di suddividere e diversificare? È certo

2 ‘Polirematico’ si oppone a ‘monorematico’, che significa ‘formato da una sola parola’.

che alcuni repertori lessicografici contengono liste di parole polirematiche: così De Mauro et al. (1993) e De Mauro (1999-2000). È giusto accogliere anche nella scuola questa distinzione?

Nel *Quadro di riferimento delle prove Invalsi di italiano* (2018) la scelta è fatta: nell'elencare gli indici relativi ai diversi ambiti grammaticali su cui vertono le prove, alla voce *Formazione delle parole* compaiono i seguenti indici: «Parole semplici e parole complesse; parole di base e parole derivate; parole alterate; parole composte; parole polirematiche (*ferro da stiro, asilo nido*)» (p. 12). È significativo che l'Istituto accompagni con esempi solo il termine ritenuto probabilmente meno noto o meno condiviso dai docenti. E si noti che gli esempi sono due: una parola a tre membri, una a due, come nei nostri due gruppi (1) e (2).

Vediamo allora le ragioni dei morfologi, o almeno di qualcuno di essi. Tutti individuano la categoria delle parole polirematiche, chiamate anche 'parole sintagmatiche', 'composti sintagmatici', 'unità lessicali superiori', 'espressioni multiparola'. Ma mentre alcuni inseriscono senz'altro il paragrafo sulle parole polirematiche all'interno del capitolo sulla composizione (Voghera, 2004; Dardano, 2009; Lo Duca, 2020), altri preferiscono trattarne in uno spazio dedicato (ad es. Micheli, 2020), presentando le polirematiche come delle parole a metà strada tra i composti e i sintagmi veri e propri (Scalise & Bisetto, 2008, p. 209), di cui spesso condividono la struttura: come nel caso del sintagma *casa di campagna* e della polirematica *carta di credito*. I criteri per distinguere il primo dalla seconda sono, tra gli altri:

1. la coesione interna, cioè l'inseribilità o meno di materiale lessicale tra i costituenti, sempre possibile nei sintagmi (*una casa bellissima di campagna*), spesso impossibile o almeno innaturale nelle polirematiche (**una carta scaduta di credito* vs. *una carta di credito scaduta*);
2. la sostituibilità di uno dei due membri con altre parole, purché ovviamente coerenti sul piano semantico, sempre possibile nei sintagmi (*villa di campagna, casa di periferia*), per lo più impossibile nelle polirematiche (**documento di credito, *carta di acquisto*).

Si tratta di criteri di massima, che generalmente funzionano anche se non in tutti i casi con la stessa forza e con la stessa regolarità.

Per quanto riguarda invece la distinzione tra parole composte e parole polirematiche, quali sono i criteri su cui si basano i morfologi per distinguere i due sottogruppi? I quali peraltro condividono molte importanti proprietà: hanno un significato unitario, riconosciuto come tale dai parlanti; sono generalmente dotati di coesione interna, quindi non tollerano inserzioni di elementi estranei tra i costituenti; non ammettono di solito la sostituzione di uno dei costituenti. In che cosa si differenziano, dunque?

Bisetto (2004, p. 36) suggerisce dei criteri che, spogliati dei loro risvolti più tecnici, si potrebbero facilmente adottare anche a scuola. Il primo criterio è formale: le parole composte sono formate da due parole autonome, le polirematiche da due, tre o più. Quindi le parole elencate in (1) sono tutte polirematiche, perché formate da tre o più parole. Le parole elencate in (2), invece, sono a due costituenti, e potrebbero essere sia composte che polirematiche. Come faremo a distinguere?

A questo punto entra in gioco il secondo criterio, che è di tipo semantico: il significato delle parole composte è, come abbiamo già detto, compositivo, dato cioè dalla somma dei significati dei due elementi costitutivi. Nel caso però delle formazioni in (2) il significato non è compositivo: un *cartone animato* non è una ‘carta spessa e pesante dotata di movimento’ ma ‘un tipo di film costruito secondo una tecnica particolare’; e dire di qualcuno che è *alla mano* non significa dire che è ‘vicino alla mano’ (di chi?), ma piuttosto che è ‘semplice, cortese, disponibile’; *stare fresco* non significa ‘stare in una temperatura fresca’ ma piuttosto ‘trovarsi in una brutta situazione’; infine *a regime* non richiama nessuno dei molti significati di *regime* ma indica ‘il momento in cui qualcosa raggiunge il suo pieno sviluppo’. Chiameremo dunque polirematiche anche questi agglomerati a due costituenti di significato non compositivo.

Sulla base di questo criterio le parole in (3) sono parole composte, perché hanno un significato compositivo; le parole in (4) sono parole polirematiche, con significato idiomatico, non compositivo.

(3) *treno merci**vagone ristorante**guerra lampo* ('guerra rapida come un lampo')*cassa integrazione**diritto dovere*(4) *asilo nido**anima gemella**passo falso**giornale radio**sotto torchio*

Non viene invece mai invocato il criterio assunto dalle poche grammatiche scolastiche che parlano di polirematiche – o più spesso di 'unità lessicali superiori' o 'unità lessicali complesse' – vale a dire la scrittura univertata dei componenti nelle parole composte e, al contrario, la scrittura separata nelle polirematiche. Secondo questo criterio tutte le parole in (3) e in (4) sarebbero polirematiche, ma, del tutto incoerentemente, spesso questo o quel membro compare nelle liste delle parole composte. La verità è che nella resa grafica delle parole composte non esiste una norma condivisa, per cui gli stessi dizionari registrano *capocarceriere* e *capo carceriere* o *acquasanta* e *acqua santa*, e non sono rari i casi in cui compare anche il trattino di separazione tra i due costituenti, come in *sala-computer* o *diritto-dovere*, senza che sia possibile risalire a una qualche regolarità di comportamento (Micheli, 2020, p. 111; Lo Duca, 2020, p. 85). Ma, indipendente dal modo in cui sono scritti, questi esempi, tutti a due costituenti e di significato compositivo, sono dai morfologi etichettati come parole composte.

E tuttavia, il criterio semantico che ci aiuta a distinguere le parole composte da quelle polirematiche a due costituenti è, appunto, un criterio semantico, che interroga la sensibilità del parlante di oggi, ma non tiene conto della storia e dell'evoluzione delle parole. Ci sono formazioni che, nate con significato compositivo, si sono poi evolute nel tempo acquisendo significati metaforici, e le due letture spesso convivono nelle stesse formazioni: come nel caso di *alta tensione* ('tensione elettrica superiore a 30.000 volt' e 'stato ansioso, condizione di angoscia e forte apprensione') o di *bandiera bianca* ('bandiera bianca usata in guerra in segno di resa' e 'rinuncia a perseguire un piano, un progetto'). Come etichetteremo queste formazioni, composte o polirematiche?

La risposta non è molto importante, e anche gli studiosi del settore ammettono che «il confine tra di essi è spesso difficile da tracciare» (Micheli, 2020, p.

194). Ma se con i nostri studenti saremo giunti fin qui nel ragionamento potremo dirci soddisfatti, avremo già ottenuto lo scopo che qualsiasi attività riflessiva sulla lingua deve proporsi: che è non già quello di mettere le etichette giuste, ma di acquisire i mezzi per mettere ordine tra i fatti linguistici, esplorarne le proprietà e chiarire i concetti. Ragionare sul significato letterale o figurato delle formazioni multilessicali, risalire alla loro storia consultando un dizionario cartaceo o on-line, questi sono sicuramente esercizi utili sia ad ampliare il bagaglio lessicale dei giovani, sia ad affinare la loro sensibilità lessicale: obiettivi, questi sì, di tutto rispetto, da perseguire dal primo all'ultimo anno di scuola, università compresa.

Rimangono fuori da questa bipartizione alcune sottocategorie che a volte trovano posto nella trattatistica scolastica: come ad esempio le 'parole-frase' e i 'conglomerati'³. Quanto alle prime, questa categoria compare almeno in due grammatiche scolastiche fra le più adottate: Zordan (2019) e Sensini (2018). Zordan dà come esempi di parole-frase *cerniera lampo* e *gonna pantalone*, cui accompagna questa definizione: «sono espressioni che nascono dall'accostamento di due parole le quali rimangono separate l'una dall'altra, cioè non si fondono per dar vita a un'unica parola, come invece avviene nelle parole composte propriamente dette». Criterio assolutamente fallace, come abbiamo già scritto e come tutti i morfologi non mancano di notare. Anche un sito frequentato, temo, da molti insegnanti (lagrammaticaitaliana.it) dà la stessa definizione e alcuni esempi (*cane poliziotto*, *uomo ragno*, *romanzo fiume*).

Da tutti questi esempi ricavo che vengono denominati parole-frase quei composti (che in letteratura vengono da qualcuno chiamati 'appositivi' o 'giustapposti') con struttura N-N, in cui il secondo elemento è un nome che fa da modificatore del nome testa del composto, e richiede una interpretazione figurata: così una *cerniera lampo* è 'una cerniera che si chiude con la stessa velocità di un lampo' e un *uomo ragno* è un 'uomo che si arrampica come un ragno'. È certamente un bene riflettere sulle particolari proprietà semantiche e sintattiche di queste parole, ma nei libri citati non lo si fa, e ci si limita a dire che si tratta di parole «che riassumono, sostituendola, un'intera frase» (Zordan, 2019, p. 799).

3 Devo questi dati sulle grammatiche scolastiche a Maria Cristina Peccianti, che pubblicamente ringrazio.

Ma questo è un criterio vaghissimo, che potrebbe applicarsi a migliaia di parole, e non solo composte e derivate: così ad esempio il *portasci* (parola composta) è un ‘supporto per il trasporto di sci che si applica sul tetto o sul retro della vettura’; il *contatore* (parola derivata) è un ‘apparecchio che segnala il numero di operazioni effettuate da una macchina o dispositivo’; il *divano* (parola semplice) è un ‘ampio sedile imbottito, destinato a più persone’. Tutto questo per dire che non vedo la necessità di accorpare parole come *romanzo fiume* o *gonna pantalone* in una sottocategoria dedicata. Basterà accogliere la sistemazione adottata nei trattati di morfologia lessicale, che elencano queste formazioni tra le parole composte del tipo N-N.

Anche i ‘conglomerati’ sono una sottocategoria di cui potremmo facilmente fare a meno. Il vocabolario Treccani in rete ne dà la seguente definizione: «unità lessicale composta, risultante dalla fusione di più parole, per lo più due verbi, cristallizzati in una sola locuzione invariabile, usata come s.m.». Gli esempi riportati sono *saliscendi* e *tiremmolla*, coerenti con la definizione. Sia la grammatica di Sensini (2018, p. 176) che quella di Serianni, Della Valle e Patota (2017, p. 99) parlano di conglomerati: ma quest’ultima elenca *fuggifuggi* e *dormiveglia* sia tra i «composti veri e propri» sia tra i «conglomerati». Nella riflessione moderna sulla composizione queste formazioni (che sono pochissime, anche perché il procedimento non è più produttivo in italiano) vengono molto più semplicemente etichettate come parole composte del tipo V+V. È del tutto inutile appesantire la memoria degli studenti con una etichetta così poco rappresentativa⁴.

2.2 Verbi sintagmatici, verbi polirematici o verbi composti?

Sono i verbi elencati in (5), studiati in italiano per la prima volta in modo mirato da Simone (1997, p. 157) che li ha denominati ‘verbi sintagmatici’, sulla falsariga dell’inglese *phrasal verbs*, cui assomigliano molto.

4 Qui sarebbe da aprire una parentesi, su questo eccesso di zelo di cui danno spesso prova le grammatiche scolastiche, particolarmente abili a denominare con termini appositi gruppi, sotto-gruppi, sotto-sotto-gruppi. Ma mi riservo di tornare sull’argomento in una prossima occasione.

- (5) *andar(e) via/su/giù*
buttar(e) via/giù
mettere sotto/giù
tirare su

Sono formazioni molto diffuse in vari dialetti italiani (Iacobini & Masini, 2009) e nel parlato, e sembra che il loro numero sia in crescita. Come si vede dagli esempi, si tratta di verbi a due costituenti, un verbo per lo più di movimento e un avverbio di tipo locativo che specifica la direzione del movimento (*andare fuori*, *buttare via*), con significato compositivo. Tuttavia a volte l'avverbio è pleonastico, nel senso che si limita a rafforzare il significato del verbo (come in *uscire fuori*, *salire su*, *buttare giù*), mentre non sono rari i casi in cui il significato non è più compositivo, ma metaforico, in tutto o in parte: come in *fare fuori* nel senso di 'uccidere', 'eliminare', o *andare dietro a qualcuno* nel senso di 'corteggiare', o *mettere sotto* nel senso di 'investire' (detto di un autoveicolo).

Una prova del fatto che si tratti di agglomerati unitari è data dal troncamento che il costituente verbale a volte subisce (e le forme tronche sono forse addirittura più frequenti delle corrispondenti forme piene): scrivendo, e soprattutto parlando, usiamo dire *andar via*, *buttar giù*, *salir su*, *metter via*, e l'insieme tende a costituire un'unica parola fonologica con accento principale sul costituente avverbiale (Simone, 1997, p. 167).

Una ulteriore prova è data dalla coesione interna di queste formazioni, che sembrano condividere con le parole composte e con le parole polirematiche la proprietà di non poter essere interrotte da altro materiale lessicale: così *buttare giù la pasta* suona molto più naturale di *buttare la pasta giù*, e *andare via di corsa* pare meglio formato di *andare di corsa via*. Sono tuttavia agglomerati che rispondono al test in modo non sempre coerente, probabilmente in via di lessicalizzazione specie in alcuni usi ricorrenti, che hanno spesso sviluppato dei significati metaforici: come ad esempio *tirare su un bambino*, nel significato di 'allevare, educare un bambino' o *andare dietro a qualcuno* nel senso di 'corteggiare'. Il problema è che queste stesse sequenze possono essere usate anche nel loro significato letterale, compositivo, e in questo caso i due costituenti possono essere interrotti, come in *ti dispiacerebbe tirare il bambino/il pacco su?*;

il mio gatto va sempre dietro ai topi. In questi casi i complessi verbali in discussione vanno interpretati come dei sintagmi verbali.

Lo statuto incerto di queste formazioni è evidenziato anche dalla diversa terminologia con cui vengono designate: la dicitura di ‘verbi sintagmatici’ proposta, come abbiamo già detto, da Simone (1997), è stata adottata da molti altri studiosi (tra cui Iacobini & Masini, 2009; Jansen, 2011; Masini, 2012); altri li inseriscono nel gruppo delle parole composte (Lo Duca, 2020, p. 97) o polirematiche (Voghera, 2004, pp. 65-66; Micheli, 2020, pp. 194-195), a seconda che accentuino la composizionalità (composti) o la non composizionalità (polirematiche) del significato. Ma anche in questo caso l’etichetta non è importante. È importante invece che docenti e studenti abbiano chiare le particolari caratteristiche di questo sottogruppo di verbi (di cui c’è poca o nessuna traccia nelle grammatiche scolastiche) e le ragioni della diversità delle denominazioni, da cui non dovrebbero lasciarsi intimidire, scegliendo quella che pare più semplice, o più coerente, o più condivisa.

3. Conversione

Non so se e quanto si parli di *conversione* nei libri per le scuole⁵, ammetto che non ho condotto sul tema nessuna ricerca specifica. Ma so per certo che alcune parole formatesi per conversione creano difficoltà di analisi in molti docenti, non aiutati in questo dai libri in adozione nelle loro classi. Proverò dunque a chiarire il fenomeno generale, per passare poi a esaminare alcuni casi particolarmente spinosi.

Conversione indica «il fenomeno per cui una parola ‘si converte’ da una categoria lessicale all’altra senza aggiunta di morfemi derivazionali, assumendo, in questo passaggio, le caratteristiche prototipiche della categoria di arrivo» (Lo Duca, 2020, p. 105). La conversione è, dunque, «un processo che possiamo definire di transcategorizzazione» (Scalise & Bisetto, 2008, p. 198). Un esempio classico di conversione in italiano è costituito dai casi in cui degli aggettivi diventano nomi senza l’aggiunta di suffissi derivazionali. Il fenomeno, che in questo caso si risolve in un processo di nominalizzazione, riguarda in modo parti-

5 Ma sempre Maria Cristina Peccianti mi dice che non ne ha mai trovato traccia.

colare alcune sottocategorie di aggettivi: ad esempio gli aggettivi etnici (*i vini francesi, le canzoni napoletane*) possono essere usati come nomi, a indicare gli abitanti del luogo (*i/le francesi, un/una francese; le napoletane, una napoletana*) e anche la lingua, questa volta sempre col genere maschile e l'articolo determinativo (*il francese, il napoletano*); gli aggettivi di colore, usati come nomi, possono designare il colore (*mi piace molto il verde*), gli aderenti a un gruppo o a un'ideologia (*i verdi, i rossi*) o una squadra sportiva (*gli azzurri*). Lo stesso dicasi di casi come *il bello, l'utile*, che designano nomi di qualità, resi più spesso attraverso dei procedimenti derivativi (rispettivamente *bell-ezza, util-ità*).

In morfologia lessicale il fenomeno della conversione viene anche chiamato, soprattutto da alcuni studiosi di scuola generativa, 'derivazione zero', o 'suffissazione zero' (Salvi & Vanelli, 2004; Scalise, 1995), denominazione che richiama una sorta di «suffisso "astratto", non realizzato foneticamente» (Salvi & Vanelli, 2004, p. 335) e reso col simbolo Ø, «a sottolineare il fatto che il cambio categoriale comporta sempre l'aggiunta di un affisso, il quale però può, a certe condizioni, risultare fonologicamente vuoto» (Lo Duca, 2020, p. 105). Ad essere ancora più precisi, si potrebbe anche argomentare a favore di una qual certa differenza tra i due termini, e di conseguenza tra i diversi fenomeni, come fanno ad esempio Scalise e Bisetto (2008, pp. 197-199), ma non li seguiremo su questa strada.

Come la maggior parte degli autori (ad esempio Thornton, 2004; Grossmann, 2004; Iacobini, 2010b), considererò sinonimi i due termini e userò 'conversione', che trovo più neutro rispetto alle diverse teorie linguistiche, limitandosi il termine a descrivere l'operazione superficiale di passaggio, di trasferimento o, appunto, conversione di una parola da una categoria lessicale ad un'altra.

3.1 Conversione o derivazione? Da nome a verbo e da verbo a nome

Normalmente nei trattati di morfologia lessicale relativi all'italiano (Grossmann & Rainer, 2004; Lo Duca, 2020; Micheli, 2020) tra i primi casi di conversione viene elencato un sottogruppo di parole esemplificato da *sale* → *sal-are*, *squama* → *squam-are*, *zucchero* → *zuccher-are*, con base nominale, o da *calmo* → *calm-are*, *preciso* → *precis-are*, *stanco* → *stanc-are* con base aggettivale. Viene ricordato anche qualche raro caso di formazioni verbali da basi avverbiali, come *addosso*

→ *addoss-are*, *attraverso* → *attravers-are*. Perché questi casi sono considerati forme di conversione e non di derivazione? Non si era detto che nella conversione la parola di base cambia categoria lessicale senza l'aggiunta di morfemi derivazionali?

In realtà *-are*, che abbiamo aggiunto alle parole in esempio, non è un morfema derivazionale (come *-eggiare* in *caldo* → *cald-eggiare*, o *-ificare* in *vino* → *vin-ificare*, o *-izzare* in *canale* → *canal-izzare*). È un morfema flessivo, e l'italiano, si sa, è una lingua flessiva, dunque un nome non può diventare verbo senza assumere necessariamente le marche morfologiche del verbo. In inglese, che è una lingua con scarsa morfologia, la conversione è un fenomeno più trasparente: *stop* vuol dire 'fermata' ma anche 'fermare', come *water* vuol dire 'acqua' e anche 'dare acqua, innaffiare'. Ma in italiano se da un nome si forma un verbo è di tutta evidenza che il verbo dovrà assumere il morfema flessivo dei verbi: nei nostri esempi le parole di base, rispettivamente *sale*, *squama*, *zucchero*, *calmo*, *preciso*, *stanco* perdono il morfema flessivo finale (che determina la classe flessiva del nome o dell'aggettivo), e al suo posto assumono la vocale tematica (in questo caso *-a-*) e il morfema dell'infinito dei verbi, quindi *sal-a-re*, *squam-a-re* o *calm-a-re*, *stanc-a-re*, allineandosi così ai verbi della I coniugazione⁶.

Ma sorge immediato un problema: che cosa ci fa dire, negli esempi fatti, che il processo non sia avvenuto al contrario? Che cioè dai verbi *salare*, *squamare*, *stancare* non si siano formati, per conversione, *sale*, *squama* e *stanco*? Il ragionamento fatto sopra potrebbe adattarsi molto bene anche a questa possibilità: dei verbi perderebbero il morfema flessivo della I coniugazione per adattarsi alle caratteristiche morfologiche delle categorie di arrivo: un nome maschile in *-e*, plurale in *-i*, per *sale*; un nome femminile in *-a*, plurale in *-e*, per *squama*; un aggettivo della I classe in *-o/-i*, *-a/-e* per *stanco* e così via. E dunque come si fa in questi casi a capire la direzione del cambiamento? Dai nomi ai verbi, o dai verbi ai nomi?

6 Risultano piuttosto rare le formazioni che assumono la vocale tematica *-i-*, dando origine a verbi della III coniugazione (come in *favor-i-re*, *snell-i-re*), procedimento che Grossmann (2004, p. 534) giudica oggi non più produttivo.

Tanto più che per un altro sottogruppo di parole, non meno numeroso e apparentemente simile, l'analisi che viene fatta è opposta. Per *accusa*, *proroga*, *conquista* e per *arrivo*, *spaccio*, *salto*, nomi rispettivamente femminili e maschili, tutti morfologicamente relati a verbi (*accusare*, *prorogare*, *conquistare* e *arrivare*, *spacciare*, *saltare*), l'analisi di gran lunga prevalente tra i morfologi è la seguente: questi nomi si sono formati, per conversione, dai rispettivi verbi, quindi *accusare* → *accusa*, come *saltare* → *salto*. Che cosa fa arrivare a questa conclusione?

Una via per controllare la direzione del cambiamento potrebbe essere quella di consultare, per ognuna di queste parole, un buon dizionario etimologico, per tentare di stabilire quale parola sia attestata per prima, il nome o il verbo, e stabilire per questa via la direzione del cambiamento. Ma si tratta di una via complessa e poco sicura, che in qualche caso ci direbbe non già la parola apparsa per prima, ma la parola di cui la prima attestazione nota è più antica. Nuove esplorazioni potrebbero sempre rimettere in discussione conclusioni che parevano assodate.

La soluzione al problema va dunque cercata altrove. Proviamo a ragionare sull'esito semantico di tutte queste formazioni. A differenza di *sale*, *squama*, *zuccherò* che designano ciò che potremmo chiamare genericamente 'oggetti' o 'sostanze', tutti i nomi che vengono dati come formati dai rispettivi verbi di base per conversione sono nomi d'azione: *accusa* e *proroga* sono rispettivamente 'l'atto dell'accusare' e 'l'atto del prorogare', così come *arrivo* e *spaccio* sono 'l'atto dell'arrivare' e 'l'atto dello spacciare'. Quello della formazione di nomi d'azione da verbi è peraltro una eventualità tutt'altro che rara nella lingua italiana (e non solo), e non si limita alla conversione, ma riguarda in modo assai più rilevante – per numerosità dei procedimenti e delle formazioni – la derivazione. Ci sono molti suffissi che formano nomi di azione da verbi: dai più produttivi *-zione* (*segrega-zione*, *trasforma-zione*) e *-mento* (*abbina-mento*, *posse-di-mento*), a *-tura* (*pota-tura*, *spremi-tura*), *-aggio* (*lav-aggio*, *pest-aggio*), *-anza* (*milit-anza*, *toller-anza*), *-io* (*balbett-io*, *miagol-io*) ed altri. In tutti i casi i nomi di azione derivati da verbi hanno la stessa parafrasi, 'atto di V', quindi 'atto del segregare', 'atto dell'abbinare', 'atto del potare' e così via. Grazie alla presenza del suffisso, in questi casi non abbiamo dubbi: la direzione del cambiamento è chiara, e va dal verbo al nome.

Ma allora, se i nomi di azione si formano a partire dal verbo corrispondente, non c'è motivo di credere che nei casi di conversione le cose stiano diversamente. Basterà a questo punto riflettere sulle trasformazioni formali subite da questi tre diversi gruppi di parole:

- A. *arrivare* → *arrivo*, 'atto dell'arrivare'
saltar → *salto*, 'atto del saltare'
acquistare → *acquisto*, 'atto dell'acquistare'
- B. *conquistare* → *conquista*, 'atto del conquistare'
ricercare → *ricerca*, 'atto del ricercare'
bonificare → *bonifica*, 'atto del bonificare'
- C. *promettere* → *promesso* → *promessa*, 'atto del promettere'
bere → *bevuto* → *bevuta*, 'atto del bere'
schiarire → *schiarito* → *schiarita* 'atto dello schiarire'

Il gruppo A esemplifica nomi formati dalla radice del verbo, rispettivamente *arriv-*, *salt-*, *acquist-* e assunzione del genere maschile e della classe flessiva dei nomi in *-o*, plurale in *-i*. I nomi in B si sono formati dal tema del verbo, quindi dalla radice + la vocale tematica in *-a* (da notare che le formazioni di questo tipo hanno come base verbi della I coniugazione), il che determina l'assunzione del genere femminile e della classe flessiva dei nomi in *-a*, plurale in *-e*. I nomi del gruppo C si sono formati non già dal tema dell'infinito dei rispettivi verbi di base, ma dal tema del participio passato, con assunzione del genere femminile e della classe flessiva dei nomi in *-a*, plurale in *-e*. Questo terzo sottogruppo è molto produttivo, e comprende anche formazioni da participi passati irregolari (*correre* → *corso* → *corsa*, *scrivere* → *scritto* → *scritta*, *leggere* → *letto* → *letta*)⁷.

7 In realtà, se consultassimo un dizionario etimologico, potremmo scoprire che alcune di queste formazioni non si sono formate in italiano ma sono di origine latina, e sono passate in italiano a processo di formazione già avvenuto. Questo non inficia il nostro ragionamento. In morfologia lessicale è buona regola assumere «una prospettiva sincronica, che guarda all'oggi con la sensibilità del parlante di oggi» (Lo Duca, 2020, p. 14). Solo di fronte a casi formalmente o semanticamente irregolari sarà utile ricorrere alla storia. Ad esempio: parole come *mangione*, *borbottone*, *araffone* si sono formate regolarmente dai rispettivi verbi di base (*mangi-one*, *borbott-one*, *araff-one*) ed esibiscono una semantica trasparente e regolare, rispettivamente 'persona che mangia tanto, in modo smodato', 'persona che borbotta continua-

E qui mi fermo, anche se il capitolo della conversione non si esaurisce a questi pochi casi (per una presentazione sistematica ma non troppo tecnica della materia rimando a Lo Duca, 2020, pp. 105-117). Prima di concludere, vorrei però precisare un ultimo punto: ho chiamato nomi di azione i nomi formati da verbi per conversione, assimilandoli ai nomi di azione formati da verbi per derivazione. Tuttavia qualcuno potrebbe nutrire dei dubbi sulla semantica di alcuni degli esempi fatti. In realtà molti dei cosiddetti nomi di azione, lo sono in certi contesti ma non in altri. Prendiamo due esempi, due nomi formati da verbi, l'uno per derivazione, l'altro per conversione. *Pubblicazione*, formato per derivazione da *pubblicare*+*-zione*, indica l'atto del pubblicare in *la pubblicazione del romanzo è stata vietata*, il risultato del pubblicare in *il candidato ha presentato le sue pubblicazioni*. Anche *parcheggio*, nome d'azione formato per conversione da *parcheggiare*, designa l'atto del parcheggiare in *di fronte a casa mia il parcheggio è vietato*, un nome di luogo in *di fronte a casa mia c'è un parcheggio*. Anzi, se consulto un dizionario, la prima accezione che viene data di *parcheggio* è proprio la seconda ('area riservata alla sosta dei veicoli').

I due esempi ci ricordano che, come ci avvertono tutti gli studiosi del settore (Gaeta, 2002, 2004; Fiorentino, 2010), i nomi di azione, tendenzialmente astratti, hanno spesso subito, e continuano a subire, slittamenti di significato potendo designare anche oggetti più concreti: come i risultati dell'azione, ad esempio *pubblicazione*, già visto, o *guadagno* in *i suoi guadagni sono modesti*; il luogo in cui si realizza l'azione, come *parcheggio* o *accampamento*, quest'ultimo derivato; lo strumento con cui si realizza l'azione, ad esempio *cambio* in *il cambio di quest'auto non funziona*.

4. Parasintesi

È un fenomeno forse marginale, ma vale la pena di soffermarvisi brevemente perché interessa parole molto frequenti nella lingua, e il mancato riconosci-

mente', 'persona che arraffa più che può'. Anche *dormiglione* significa 'persona che dorme molto, in modo eccessivo', quindi la semantica è coerente con quella dei deverbali in *-one*. Ma sul piano formale non ci siamo: dal verbo *dormire* avremmo dovuto avere **dorm-one*, non *dormigli-one*. A questo punto vale la pena di consultare un dizionario etimologico, il quale ci dirà subito che *dormigli-one* si è formato da *dormigli-are*, forma arcaica di *dormire*. Tutto ciò per dire che quando non riusciamo a spiegarci certe anomalie, conviene esplorare la storia delle parole e ripercorrerne l'evoluzione.

mento di questo procedimento genera incertezze di analisi e conseguentemente errori. È una categoria individuata relativamente di recente negli studi di morfologia lessicale, e ad esempio ancora nella grammatica di Fornaciari (1931⁸, p. 118) alcuni parasintetici (*accoppiare*, *accavallare*) vengono tranquillamente elencati tra i verbi prefissati, e questa sistemazione perdura ancora oggi in molti libri destinati alle scuole (e non solo). Ma se fossero dei verbi prefissati, quali sarebbero i verbi cui il prefisso si attacca, visto che **coppiare* e **cavallare* non esistono?

In realtà la parasintesi è un procedimento complesso che comporta un doppio movimento: a partire da nomi e da aggettivi si formano verbi per prefissazione e per conversione, e questi due procedimenti avvengono contemporaneamente. Ad esempio il verbo *in-caten-are* si è formato da *catena* grazie alla contemporanea assunzione del prefisso *in-* e la conversione del nome di base in verbo, e quindi l'assunzione del suffisso flessivo dei verbi della prima coniugazione. Lo stesso potremmo dire per *im-bottigliare-are* o *ab-botton-are*, denominali, e per *ar-ricch-ire* o *s-vil-ire*, deaggettivali, che assumono invece il suffisso flessivo dei verbi della terza coniugazione.

Come ho già detto, formazioni di questo tipo vengono spesso etichettate tra le parole prefissate, o anche tra le parole suffissate, a seconda che si dia rilevanza al prefisso, o che si interpreti erroneamente la conversione come un fatto di suffissazione. In realtà non esistono né i verbi **bottigliare*, **bottonare*, **ricchire*, **vilire* (se esistessero potremmo dire che *im-bottigliare*, *ab-bottonare*, *ar-ricchire*, *s-vilire* si sono formati per prefissazione); né i nomi **imbottiglia/e*, **abbottona/e*, o gli aggettivi **arricco/a/hi/he*, **svilo/i/a/e* (se esistessero potremmo parlare di conversione in verbi di nomi e di aggettivi). Quindi dobbiamo supporre che questi verbi si siano formati attraverso un doppio procedimento simultaneo, di prefissazione e di conversione, e quindi è giusto chiamarli con un nome dedicato.

Una questione spinosa per un non linguista, e che potrebbe confondere gli studenti, è la forma dei prefissi: se guardiamo agli esempi, dobbiamo supporre che i segmenti *in-*, *im-*, *ab-*, *ar-*, *di-* siano tutti dei prefissi? Alcuni di questi effettivamente lo sono (*in-*, *s-*), e li ritroviamo in questa stessa forma in centinaia di parole dell'italiano; tutti gli altri, invece, sono delle varianti (la parola tecnica è

‘allomorfi’) di suffissi molto ben conosciuti quali, appunto, *in-* e *ad-*. Dunque in *im-bottigliare* il prefisso *in-* diventa *im-* perché precede una parola che inizia per una occlusiva bilabiale, e lo stesso accade in molti altri parasintetici (*im-beccare*, *im-boccare*, *im-paccare*, *im-pallidire*), che si uniformano ad una regola molto generale dell’italiano. Per quanto riguarda invece il prefisso *ad-*, esso rimane inalterato solo se la parola di base inizia per vocale (*ad-agiare*, *ad-escare*). In tutti gli altri casi subisce un processo di assimilazione alla consonante iniziale della parola di base: quindi non solo *a(d)b-bottonare* e *a(d)r-ricchiare*, ma anche *a(d)l-leggerire*, *a(d)f-faticare*, *a(d)c-caldare*, *a(d)g-gravare* e così via.

Conclusioni

Spero di essere riuscita nell’intento che mi ero prefissata: dimostrare che la terminologia grammaticale non è una variabile di poco conto in un programma ben meditato di riflessione sulla lingua. Per un docente di italiano usare i termini tradizionali può essere una scelta comoda, ma a condizione di avere ben chiari in testa gli oggetti linguistici cui quei termini si riferiscono. Il problema, per un docente poco esperto di grammatica moderna, è che i termini della tradizione a volte sono stati abbandonati, più spesso sono stati ridefiniti dalla ricerca grammaticale di questi ultimi decenni, e può accadere che termini tradizionali come, ad esempio, parola derivata o parola composta, abbiano subito dei rimaneggiamenti importanti che ne hanno modificato, più o meno profondamente, il raggio di applicazione.

In quest’opera di revisione e scandaglio, che i mezzi tecnologici moderni hanno reso infinitamente più facile proprio nel campo dello studio del lessico, l’individuazione di proprietà e comportamenti regolari da parte di piccoli o grandi sottogruppi di parole ha spesso reso inevitabile l’adozione di un termine dedicato, poco noto al grande pubblico. Di questi nuovi termini si sono talvolta impadroniti i libri di testo per le scuole di ogni ordine e grado, che li hanno usati in modo a volte maldestro, limitandosi per lo più ad accoglierli come sinonimi di termini tradizionali, con cui vengono fatti convivere nella stessa pagina (clamoroso e ben noto il caso di ‘espansione’, usato senza ulteriori specificazioni come sinonimo moderno del più generico ‘complemento’). Vorrei dire agli inse-

gnanti di vigilare: non sempre il termine moderno rende più attuale e in linea con la ricerca il loro insegnamento. Dietro un termine nuovo c'è per lo più un oggetto linguistico spesso già noto, ma diversamente analizzato e accorpato, e quindi etichettato. Cambiargli nome senza cambiare analisi e prospettive di solito non funziona, e ha purtroppo l'esito di aumentare la confusione, già grande sotto il cielo grammaticale.

Bibliografia

- Colombo, A. (2009). Il pronome determinativo. *Studi linguistici italiani*. XXXV (II)/2009, 285-293.
- Dardano, M. (2009). *Costruire parole. La morfologia derivativa dell'italiano*. Bologna: Il Mulino.
- De Mauro, T., Mancini, F., Vedovelli, M., & Voghera, M. (1993). *LIP. Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Milano: Etaslibri.
- De Mauro, T. (1999-2000). *GRADIT. Grande Dizionario italiano dell'uso* (6 + 1 voll.). Torino: Utet.
- Fiorentino, G. (2010). Azione, nomi di. In R. Simone, G. Berruto & P. D'Achille (a cura di), *Enciclopedia dell'Italiano* (vol. I, pp. 135-138). Roma: Istituto dell'Enciclopedia italiana. https://www.treccani.it/enciclopedia/nomi-di-azione_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/
- Gaeta, L. (2002). *Quando i verbi compaiono come nomi: un saggio di morfologia naturale*. Milano: Franco Angeli.
- Gaeta, L. (2004). Nomi d'azione. In M. Grossmann & F. Rainer (a cura di), *La formazione delle parole in italiano* (pp. 314-351). Tübingen: Max Niemeyer.
- Grossmann, M. (2004). Conversione in verbi. In M. Grossmann & F. Rainer (a cura di), *La formazione delle parole in italiano* (pp. 534-546). Tübingen: Max Niemeyer.
- Grossmann, M., & Rainer, F. (a cura di) (2004), *La formazione delle parole in italiano*. Tübingen: Max Niemeyer.

- Iacobini, C. (2004). Composizione con elementi neoclassici. In M. Grossmann & F. Rainer (a cura di), *La formazione delle parole in italiano* (pp. 69-95). Tübingen: Max Niemeyer.
- Iacobini, C. (2010a). Elementi formativi. In R. Simone, G. Berruto & P. D'Achille (a cura di), *Enciclopedia dell'Italiano* (vol. I, pp. 416-418). Roma: Istituto dell'Enciclopedia italiana. https://www.treccani.it/enciclopedia/elementi-formativi_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/
- Iacobini, C. (2010b). Conversione. In R. Simone, G. Berruto & P. D'Achille (a cura di), *Enciclopedia dell'Italiano* (vol. I, pp. 292-294). Roma: Istituto dell'Enciclopedia italiana. https://www.treccani.it/enciclopedia/conversione_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/
- Iacobini, C., & Masini, F. (2009). I verbi sintagmatici dell'italiano tra innovazione e persistenza: il ruolo dei dialetti. In A. Cardinaletti & N. Munaro (a cura di), *Italiano, italiani regionali e dialetti* (pp. 115-135). Milano: Franco Angeli.
- Invalsi (2013). *Quadro di riferimento della prova di italiano*. https://invalsi-area.prove.cineca.it/docs/file/QdR_Italiano_Obbligo_Istruzione.pdf
- Jansen, H. (2011). Sintagmatici, verbi. In R. Simone, G. Berruto & P. D'Achille (a cura di), *Enciclopedia dell'Italiano* (vol. II, pp. 1348-1352). Roma: Istituto dell'Enciclopedia italiana.
- Lo Duca, M. G. (1990). *Creatività e regole. Studio sull'acquisizione della morfologia derivativa dell'italiano*. Bologna: il Mulino.
- Lo Duca, M. G. (2020). *Italiano: la formazione delle parole*. Roma: Carocci.
- Masini, F. (2012). *Parole sintagmatiche in italiano*. Roma: Caissa Italia.
- Micheli, M. S. (2020). *La formazione delle parole. Italiano e altre lingue*. Roma: Carocci.
- Migliorini, B. (1963³). I prefissoidi. Il tipo *aeromobile*, *radiodiffusione*. In Id. (a cura di), *Saggi sulla lingua del Novecento*, (pp. 9-60). Firenze: Sansoni.

- Salvi, G., & Vanelli, L. (2004). *Nuova grammatica italiana*. Bologna: il Mulino.
- Scalise, S. (1995). La formazione delle parole. In L. Renzi, G. Salvi & A. Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione* (vol. III, pp. 473-516). Bologna: il Mulino.
- Scalise, S., & Bisetto, A. (2008). *La struttura delle parole*. Bologna: il Mulino.
- Sensini, M. (2018). *Con metodo*. Milano: Mondadori Education.
- Serianni, L. (con la collaborazione di A. Castelveccchi) (2000²). *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi*, con un *Glossario* di G. Patota. Milano: Garzanti.
- Serianni, L., Della Valle, V., & Patota, G. (2017). *Italiano Plurale. Grammatica e scrittura*. Milano-Torino: Pearson Italia.
- Sgroi, S. C. (2003). Per una ridefinizione di “confisso”: composti confissati, derivati confissati, parasintetici confissati vs etimi ibridi e incongrui. *Quaderni di Semantica*, 24(I)/2003, 81-153.
- Simone, R. (1997). Esistono verbi sintagmatici in italiano? In T. De Mauro & V. Lo Cascio (a cura di), *Lessico e grammatica. Teorie linguistiche e applicazioni lessicografiche* (pp. 155-170). Roma: Bulzoni.
- Thornton, A. M. (2004). Conversione. In M. Grossmann & F. Rainer (a cura di), *La formazione delle parole in italiano* (pp. 501-533). Tübingen: Max Niemeyer.
- Zordan, R. (2019). *A rigor di logica*. Milano: Rizzoli Education.

Parlare in pubblico: un'abilità trascurata nella didattica dell'italiano come L1

Public speaking: a neglected skill in the teaching of Italian as First language

Giuliana Fiorentino
Università del Molise

✉ giuliana.fiorentino@unimol.it

Riassunto / L'articolo riflette criticamente sulla didattica del parlato pubblico in Italia auspicando una sua maggiore diffusione. La riflessione si basa da un lato sulla letteratura reperibile in italiano (perlopiù costituita da interventi proposti ai convegni del GISCEL) e dall'altro su un piccolo corpus di parlato pubblico prodotto da studenti universitari in contesto formativo. Il quadro che emerge dalla letteratura – che riguarda quasi esclusivamente il contesto scolastico – evidenzia la quasi totale assenza di una didattica e di una riflessione sul parlato in ambito accademico, e rispetto alla didattica del parlato pubblico a scuola sembrerebbe che le proposte siano rimaste in buona misura rare e circoscritte. Il quadro che si può ricavare, pur con molte cautele, dalle prove di parlato pubblico analizzate consente di evidenziare alcuni elementi problematici del parlato degli studenti universitari e di indicare alcuni possibili spunti per un curriculum di didattica del parlato tra scuola e università.

Parole chiave: parlato pubblico; didattica; italiano L1; curriculum.

Abstract / In this article we critically reflect on the didactics of public speaking in Italy, hoping for a wider spread of its practice. These considerations are based on the one hand on the literature available in Italian (mostly made up of interventions proposed at the conferences of GISCEL) and on the other hand on a small corpus of public speaking produced by university students in an educational context. The picture that emerges from the literature – which is related almost exclusively to the school context – high-

© 2021 Giuliana Fiorentino. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione](http://www.centrocompetenzedidattica.it) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [DFA-SUPSI](http://www.dfa-supsi.it) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](http://www.altascuolapedagogica.it). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

lights the lack of didactics and reflection on speech in the academic context. Moreover, these data highlight the fact that proposals regarding the didactics of public speaking at school seem to be still rare and very limited. The picture that can be cautiously drawn from the public speaking tests analyzed makes it possible to highlight some problematic elements of university students' speaking abilities and to show some possible ideas for a teaching curriculum on speech between school and university.

Keywords: public speaking; teaching; Italian as First language; curriculum.

1. Introduzione: quale educazione al parlato?

L'obiettivo di questo lavoro è riflettere sulla esistenza e/o necessità di una didattica esplicita del parlare in pubblico (*public speaking*) in contesto universitario (e scolastico). La ricerca, che ha un taglio puramente qualitativo basandosi su un piccolo corpus di interazioni orali, intende mostrare alcuni aspetti critici delle performance orali di matricole (quindi tendenzialmente studentesse e studenti appena usciti dal percorso scolastico), per ragionare su metodologie didattiche del parlato e su un possibile curriculum di didattica del parlare in pubblico. I dati su cui si basa questo studio, come si dirà meglio anche più avanti, sono interazioni realizzate da un gruppo di matricole di scienze della comunicazione dell'ateneo in cui insegno (Università del Molise) durante un corso di abilità linguistiche (in parte riconducibili alle cosiddette *soft skills*) e di introduzione alla linguistica che si svolge subito prima dell'inizio dei corsi universitari curriculari (l'anno accademico di riferimento è il 2020-2021, ma l'esperienza è portata avanti da oltre dieci anni).

Come evidenziato nel titolo, lo scenario in cui ci muoviamo è quello della consapevolezza (ma anche della volontà di verificare in modo più approfondito tale aspetto) di una certa criticità che si riscontra nel parlato di molti studenti universitari, sia che tale abilità riguardi il parlato unidirezionale degli esami orali, sia che riguardi interventi durante le lezioni, sia infine che riguardi rare occasioni di presentazioni orali programmate all'interno delle attività curriculari.

I presupposti di questa analisi sono svariati ed è opportuno richiamarli. Innanzitutto a) l'idea che sia possibile e necessaria una didattica esplicita del parlato; b) inoltre che la didattica esplicita del parlato debba avviarsi fin dalle

scuole e debba abbracciare diversi tipi di testi orali in modo che la competenza orale degli studenti non si eserciti nelle sole 'interrogazioni' (sull'interrogazione come prova utilizzata con sistematicità nelle scuole italiane si veda Altichieri et al., 1997); c) infine che l'apprendimento delle abilità linguistiche – sia che avvenga seguendo delle regole *top-down*, sia che si basi sull'esperienza e sull'osservazione critica di materiali altrui e si sviluppi quindi anche per 'copia' e imitazione – vada calato in un addestramento globale alla comunicazione e al potenziamento della *competenza comunicativa* (per una definizione di questa nozione si veda Hymes, 1972, ma si veda anche Perri, 2018 per un intervento di sintesi critica di tale nozione).

La didattica esplicita del parlato sembra essere abbastanza poco praticata in Italia a livello accademico: le molteplici offerte di corsi di *public speaking* che è possibile individuare interrogando il web riguardano perlopiù enti di formazione privati o anche solo individui (che si autodefiniscono 'coach'): ad una rapida ricerca sembra che ci sia soltanto un corso offerto da un'università, anch'essa privata, la LUISS, che si inserisce in una introduzione alle cosiddette *soft skills*¹. Pertanto per discutere di quale possa essere un curriculum di educazione al parlato ci si rivolgerà sostanzialmente a quanto viene proposto nei segmenti scolastici che precedono la formazione universitaria. Del resto questa scelta ha una sua fondatezza se si considera che i dati di parlato su cui si basa questa ricerca sono stati registrati in un corso introduttivo alle abilità linguistiche che viene indirizzato alle matricole, quindi le competenze e abilità degli studenti coinvolti rispecchiano la formazione scolastica ricevuta fino al momento dell'iscrizione all'università.

Spostato quindi il problema dell'educazione al parlato all'analisi dei segmenti di istruzione che precedono la formazione universitaria, per individuare articoli e interventi dedicati a tale tema ci siamo rivolti soprattutto alla produzione editoriale legata ai convegni promossi dal GISCEL, Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica costituitosi nel 1973, che è «un "intellettuale collettivo" che raccoglie studiosi di linguistica e insegnanti di tutti

1 Il corso insegnato da circa 12 anni presso l'università del Molise non è dedicato esclusivamente al parlato, ma certamente potrebbe annoverarsi tra le poche esperienze di tale didattica a livello accademico.

gli ordini di scuola interessati agli studi di teoria e descrizione dei fenomeni linguistici e alla pratica educativa nel settore dell'educazione linguistica» (dal sito web dell'associazione <https://giscel.it/chi-siamo/>).

Nell'ambito dei quaderni del GISCEL ci sono diversi volumi che sono dedicati al parlato, tra questi, segnaliamo (partendo dal più recente e risalendo a ritroso nel tempo) Voghera et al., 2020; De Renzo & Tempesta, 2014; Piemontese, 2000; Corrà & Deon, 1997; Brasca & Zambelli, 1992; Lavinio & Sobrero, 1991. Ai titoli legati all'attività del GISCEL si possono aggiungere alcuni altri volumi di educazione linguistica i cui curatori e i cui contributi provengono grosso modo dallo stesso gruppo di studiosi che gravitano intorno al GISCEL.

Non abbiamo la pretesa nello spazio di quest'articolo di accennare a tutte le ricerche raccolte in questi volumi: si tratta, in molti casi, soprattutto di descrizioni ragionate di valide esperienze didattiche nel campo dell'educazione al parlato o di descrizioni del parlato degli studenti. Ci limiteremo a presentare i lavori che hanno fornito maggiori stimoli per la presente ricerca.

In un lavoro del 2000 (Brasca & Ravizza, 2000, p. 113), le autrici individuavano una lista dei tipi di interazione orale in cui sono coinvolti gli studenti nel contesto scolastico. Considerando soltanto quelli in cui sono gli studenti a prendere la parola (quindi escludendo le lezioni e le spiegazioni tenute dai docenti), i tipi si riducono alle interrogazioni, ad altri tipi di esposizioni orali o di relazioni programmate su contenuti disciplinari, alle interazioni col docente e col resto della classe di carattere più libero su argomenti personali o socio culturali o di tipo disciplinare, come ad esempio nel caso di partecipazione interattiva alla spiegazione, alle interazioni tra pari sia di carattere informale (conversazioni su aspetti personali) sia di carattere strutturato come nel caso di lavori di gruppo, discussioni, assemblee. Si fa infine riferimento al parlato e ascolto in situazione di simulazione, e in questo tipo sono menzionate le drammatizzazioni.

Dallo studio citato (Brasca & Ravizza, 2000) si ricava un'idea centrale, che in parte riguarda anche altre attività scolastiche, e cioè che in buona misura il parlare in pubblico in contesto scolastico sia caratterizzato da scarso 'realismo', scarsa autenticità, e da una significativa riduzione della gamma di finalità che possono caratterizzare la comunicazione orale. L'interazione orale, e la performance dello studente in essa (d'ora in poi ci riferiremo a questo tipo di parlato

come *parlato scolastico*) non è infatti valutato nella sua pienezza e quindi anche come prova del livello di competenza raggiunto in quest'abilità, ma serve piuttosto come momento di verifica di saperi e di acquisizione di contenuti. Le correzioni che il docente fa probabilmente riguardano la forma linguistica, e meno spesso si discute della struttura testuale del discorso orale e di come il discorso vada realizzato per raggiungere un certo fine comunicativo. Poiché il fine di molte delle attività di parlato scolastico non è verificare l'acquisizione di questa abilità quanto verificare il possesso di conoscenze disciplinari, le correzioni del docente più probabilmente riguardano la correttezza dei contenuti esposti.

Inoltre se l'interrogazione è condotta dal docente sotto forma di domande che si susseguono secondo uno schema definito dal docente, non è dato modo allo studente di organizzare un discorso e di trovare una propria chiave di presentazione, ma egli si limiterà a rispondere alle richieste e a fare in modo che il contenuto delle risposte rispecchi quanto appreso dai libri o comunque quanto atteso dal docente. Una maggiore autonomia nell'elaborazione e la necessità di produrre un discorso orale persuasivo potrebbero riguardare le presentazioni orali assegnate dai docenti agli studenti, ma il reale spazio e peso che esse hanno nella valutazione dello studente andrebbe chiarita, e comunque anche in questo caso si deve capire se la valutazione riguarda la performance in quanto prova di capacità di parlare in pubblico o in quanto prova di acquisizione e rielaborazione di saperi.

A conferma di un interesse non sempre esplicito per il parlato inteso come abilità, un'abilità che implica diverse competenze e non solo quella linguistica, si veda Lavinio e Sobrero (1991). Il volume, il cui pregio non è qui messo in discussione, s'intitola *La lingua degli studenti universitari* e presenta una evidente asimmetria nel modo di trattare la scrittura e il parlato degli studenti universitari. È diviso in due parti: la prima parte è dedicata alle *forme di scrittura*, la seconda a *fenomeni del parlato*. Mentre nella prima parte (i cui saggi sono molto noti e citati e sono stati anche ampiamente commentati e confrontati da chi scrive con ricerche recenti sulla scrittura degli studenti universitari, cfr. Fiorentino, 2015), affrontando la scrittura, si discute sì di lingua utilizzata negli scritti dagli studenti universitari, ma le questioni linguistiche si legano alle considerazioni sulle tipologie di testi utilizzati nel curriculum accademico (Lavinio, 1991), sui

corsi per imparare a scrivere all'università (Romanello, 1991), sulle competenze testuali oltre che linguistiche (Tempesta, 1991; Caffi, 1991), nella seconda parte i quattro contributi dedicati al parlato si occupano esclusivamente di lingua e in particolare segnalano in che modo sono realizzati nella lingua parlata degli studenti universitari alcuni fenomeni morfosintattici e lessicali: il lessico tecnico (Berretta, 1991), vari fenomeni di substandard (Bozzone Costa, 1991), le frasi relative (Bernini, 1991), il passivo (Bazzanella, 1991). È interessante osservare che i dati discussi dai quattro autori derivano indifferentemente da materiale registrato all'università durante gli esami, o in occasione di altre interazioni orali, in contesto pur sempre accademico e formale, come discussione di relazioni, tesine e conversazioni con i docenti (Berretta, 1991), oppure da materiale prodotto da studenti universitari in contesto altro, informale (a casa, con amici, ecc.) e quindi si tratta di parlato colloquiale (il caso dei contributi di Bozzone Costa, 1991 e di Bernini, 1991, considerando che quest'ultimo utilizza lo stesso corpus raccolto da Bozzone Costa, 1991); in un ultimo caso (Bazzanella, 1991) il corpus da cui sono estratti i dati è formato da produzioni di studenti in contesto accademico, ma si considerano sia fonti scritte (esami, tesi, ecc.) sia fonti orali (esami, relazioni, ecc.)². Questa asimmetria conferma il quadro che abbiamo tratteggiato per il contesto scolastico, in cui il parlato non viene né 'praticato' come un'abilità a sé da addestrare, esercitare, allenare né di conseguenza studiato come un'abilità che si dispiega in modi diversificati in base al contesto d'uso.

Un paio d'anni più tardi Orletti (1993) proponeva in un breve lavoro alcuni spunti *Per una educazione al parlato*. Nel suo contributo la studiosa fa cenno alla fioritura di studi sul parlato (a partire dagli anni '80 del secolo scorso) nella linguistica italiana e non soltanto, con la prevalenza di ricerche che, almeno in

-
- 2 L'utilizzo di materiale così disomogeneo, che risponde all'interesse di rappresentare, come si evince dal titolo del volume, non tanto la lingua formale ('accademica') usata dagli studenti all'università, ma più semplicemente *la lingua degli studenti universitari*, va però considerato – in questa sede – un elemento di debolezza di queste analisi o comunque un fattore che, se non attentamente sottolineato, può portare a generalizzazioni infondate e ad altrettanto pericolose sovrapposizioni tra fatti che invece sarebbero meglio riconducibili alla variabilità diafasica, e altri legati alle dimensioni diamesica o anche diastratica.

Italia, descrivono soprattutto gli aspetti morfosintattici e lessicali grazie ai quali il parlato – utilizzando il codice fonico e appoggiandosi alla multimodalità – si distingue dalla scrittura e dal codice grafico (Orletti, 1993, pp. 65-66). L'attenzione della studiosa però si concentra sulla necessità di costruire «una etnografia dei diversi usi del parlato in una determinata cultura» (Orletti, 1993, p. 66), senza la quale è difficile riconoscere «la rilevanza di un'educazione al parlato come obiettivo dell'educazione linguistica» (p. 66). Il saggio prosegue con una descrizione dei diversi fattori che servono a descrivere un'etnografia dei diversi usi del parlato e che determinano la diversificazione dei tipi di parlato: innanzitutto si distingue tra situazioni a dominanza di parlato e situazioni a dominanza di comportamento non verbale (Orletti, 1993, p. 67); inoltre tra le situazioni a dominanza di parlato si suggerisce di distinguere le diverse situazioni in base al rapporto col destinatario (con la conseguenza di produrre maggiore o minore interattività) e in base alle finalità comunicative (costruzione di relazioni sociali, trasmissione di conoscenze, ad esempio). Le diverse situazioni si correlano alla presenza o assenza di specifici tratti linguistici (lessico, sintassi, e così via). La breve rassegna di possibili situazioni comunicative si chiude con il riferimento al *parlato pubblico* e alle sue peculiarità, e al fatto che esso è oggetto di un certo mercato di corsi e investimenti in termini di formazione (a livello privato e pubblico soprattutto in ambito aziendale). La studiosa conclude con l'analisi di quali situazioni dovrebbero entrare in un curriculum di educazione al parlato a scuola. Tra queste si suggerisce di affinare l'uso del parlato per trasmettere conoscenze, considerandolo non solo un'abilità linguistica ma un'abilità di studio (Orletti, 1993, p. 72). Prendendo spunto da un volume sull'insegnare a parlare (Brown et al., 1984) Franca Orletti propone alcuni tipi di attività pensate per ragazzi del biennio superiore che possono addestrare a diversi tipi di parlato come la descrizione di relazioni statiche, l'espressione di relazioni dinamiche, l'espressione di relazioni astratte (questi ultimi compiti coprono anche la situazione dei testi argomentativi).

Nonostante qualche elemento di vaghezza che si osserva quando si passa alla parte esemplificativa delle pratiche didattiche e dei suggerimenti, l'articolo di Orletti (1993) è utile per molteplici ragioni, innanzitutto per gli spunti preziosi che offre in merito al tema dell'educazione al parlato, in secondo luogo per

aver posto la questione in chiave etnografica, un punto di partenza rilevante (e poco chiaro nel mondo scolastico) per identificare la varietà di situazioni e contesti d'uso del parlato. Ma il contributo di Orletti (1993) è utilissimo anche perché ci consente di stabilire che il dibattito sull'educazione al parlato negli anni '90 in Italia era abbastanza fermo, e che non esisteva una pratica educativa in tal senso. Il timore è che poco o nulla sia cambiato dagli anni '90 ad oggi.

Un ultimo spunto per costruire questo percorso di studi italiani che riflettono sull'educazione al parlato è offerto da alcuni saggi contenuti in Piemontese (2000), volume dedicato ai *bisogni linguistici delle nuove generazioni*. Anche in questo volume gli studi che si occupano del parlato sono minoritari (Milia & Lecca, 2000; Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica [GISCEL] Veneto, 2000) a fronte di quelli che analizzano la lingua scritta. Il saggio di Milia e Lecca (2000) si basa a) su interviste semistrutturate fatte a un gruppo di 8 parlanti di età compresa tra i 20 e i 25 anni; b) su un questionario seguito poi da brevi interviste di verifica fatte a un campione di 119 studenti di triennio delle scuole superiori; c) da interviste libere fatte a circa 90 studenti di triennio delle superiori. Da questa indagine le autrici ricavano idee dei giovani intervistati in fatto di lingua, norma, parlato, comunicazione e percezione e autovalutazione delle proprie capacità comunicative. Le autrici rilevano come «occorrerà pure accettare il fatto che giovani come quelli da noi intervistati, che hanno frequentato la scuola media inferiore dopo l'introduzione dei Programmi del '79 che raccomandano ampio spazio al parlato, pare non abbiano avuto grandi occasioni di riflettere sul loro parlato e di migliorarlo senza inseguire la grammatica dello scritto» (Milia & Lecca, 2000, pp. 52-53). E di nuovo nelle conclusioni osservano come gli studenti non sembrano consapevoli «delle differenze tra modalità orale e scritta della lingua. I criteri con cui analizzano il parlato di compagni/e e insegnanti fanno riferimento soprattutto a categorie del modello grammaticale e dell'analisi logica, e alla forma della lingua scritta» (Milia & Lecca, 2000, p. 66). L'altro saggio sul parlato contenuto del volume (GISCEL Veneto, 2000) analizza le capacità dimostrate nel parlato nei tre ordini di scuole (primaria, secondaria di primo e secondo grado) per verificare cosa accade lungo il percorso scolastico in particolare in relazione alla qualità linguistica (complessità sintattica, appropriatezza lessicale, ma anche intrica-

tezza del discorso) dei testi orali prodotti dagli studenti nelle varie fasce di età e alla efficacia comunicativa. Un elemento interessante – ai fini della nostra ricerca – è la panoramica che il saggio del GISCEL Veneto (2000) offre sulle molteplici attività che possono essere proposte a scuola per lavorare e riflettere sul parlato: dal laboratorio proposto nella scuola primaria, alla realizzazione di testi caratterizzati da diverso grado di pianificazione nella scuola superiore di primo grado e di secondo grado. Tra le conclusioni a cui giungono gli autori, è interessante il riferimento al fatto che la mancanza di una chiara percezione da parte degli studenti (ma forse aggiungerei noi anche da parte dei docenti) delle specificità dello scritto e del parlato e l'assenza di modelli e di esercitazioni mirate, porta gli studenti a produrre un parlato 'scolastico' poco naturale, e chiaramente modellato sulla norma scritta (GISCEL Veneto, 2000, p. 98). Per questo motivo soprattutto a livello di scuola superiore di primo grado gli autori suggeriscono un addestramento al parlato che spinga gli studenti a produrre testi più chiaramente orientati sul parlato, più autentici, ad esempio caratterizzati da ridondanze, parafrasi, focalizzazioni e riprese (GISCEL Veneto, 2000, p. 100) che rendono più naturale ed efficace un testo orale. Lo spazio individuato per questo addestramento specifico è quello del Laboratorio. Nella scuola superiore si propongono diverse attività, più o meno strutturate, per sviluppare la capacità di parlato pubblico, producendo sia testi referenziali di tipo prettamente scolastico, sia testi argomentativi, sia infine discussioni libere intorno a temi dati. In conclusione l'articolo dimostra un chiaro interesse per la didattica esplicita del parlato, per il suo studio a scuola e per la creazione di una riflessione sui processi che portano alla realizzazione di testi orali efficaci.

Segnaliamo – a conclusione di questa breve rassegna di studi sulla didattica del parlato – il fatto che un discreto interesse per l'abilità dialettica e per l'argomentazione, e quindi per un certo tipo di parlato pubblico, si sta diffondendo più di recente nel mondo scolastico anche italiano, se consideriamo la fioritura di iniziative nelle scuole italiane relativamente al *debate* che è una metodologia didattica usata in molti paesi europei – anche a livello curricolare – per insegnare agli studenti ad argomentare pro o contro un argomento o un'affermazione misurandosi in squadre in un dibattito ordinato e rispettoso (si veda ad esempio il progetto delle *Olimpiadi di debate*, presentato nelle pagine del sito

<https://www.debateitalia.it/pagine/il-progetto-1> e l'ulteriore sitografia ivi raccolta <https://www.debateitalia.it/pagine/sitografia> in cui si trovano riferimenti ad altre iniziative sia nel contesto nazionale sia in quello internazionale).

In sintesi abbiamo cercato di ricostruire il tipo di interesse e attenzione che ha ricevuto l'educazione al parlato nella scuola italiana: il percorso tracciato dalle varie letture citate non pretende di essere esaustivo, ma gli indizi raccolti confermano abbastanza chiaramente il quadro critico a cui abbiamo fatto riferimento a inizio paragrafo. Le ricche e stimolanti esperienze didattiche discusse nei convegni del GISCEL sembrano destinate, dopo 20 anni, a restare ancora rare e legate quasi solo alla buona volontà di singoli docenti motivati (e preparati). I tempi invece sono maturi per diffondere e rendere più pervasive le riflessioni sul parlato che da questi studi abbiamo ricavato, come dimostriamo nei prossimi paragrafi.

2. Il corpus: metodi e risultati

Il corpus di dati su cui si basa questo studio – come anticipato – è costituito da attività (dialoghi di *role-playing*) realizzate durante il corso di abilità linguistiche offerto a inizio anno accademico alle matricole di Scienze della Comunicazione dell'università del Molise.

Il corso si svolge in modalità intensiva (25 ore in una settimana) ed è un percorso laboratoriale di riflessione sulle situazioni e pratiche comunicative unitamente alle riflessioni sulla lingua e sugli aspetti grammaticali che diventano rilevanti nelle diverse situazioni. Ciascuna delle quattro abilità comunicative (parlare, ascoltare, scrivere, leggere) viene presentata ed esplorata in una giornata di lavoro. Le attività laboratoriali sono proposte come occasione di verifica immediata e opportunità di applicazione delle brevi considerazioni teoriche presentate a inizio giornata e sono ricondotte sempre al contesto accademico. Ad esempio nell'abilità dell'ascolto si propongono videolezioni di livello accademico alle quali poi sono associate l'attività di scrittura di note e appunti o la ricostruzione della scaletta dell'oratore o l'osservazione dell'uso del non verbale da parte di oratori esperti. Le videolezioni di argomento disciplinare vengono poi osservate dal punto di vista linguistico, ad esempio con considerazioni sul linguaggio specialistico (con riferimento al lessico), sui connettivi, sull'uso di

marche discorsive che organizzano e tengono coeso il discorso orale. I contenuti sono scelti tra quelli vicini al particolare corso di studi: lo sforzo è di creare un contesto di lavoro motivante e realistico, indicando l'utilità e la spendibilità immediata di quanto appreso nel contesto di studio che le matricole stanno per intraprendere.

Per quanto riguarda il parlato le attività che vengono proposte sono molteplici e gli scopi da raggiungere altrettanto ampi. L'obiettivo fondamentale – dato il tempo limitato – è di sollecitare la curiosità e riflessione sul parlato in quanto abilità autonoma e dotata di sue peculiarità rispetto allo scritto. La modalità con cui vengono proposte le attività è progressiva (da attività che richiedono minore preparazione ad altre via via più pianificate) e il clima è in parte ludico o comunque si mira a suscitare interesse e a presentare le attività come sfide linguistico-cognitive da risolvere.

Le attività di parlato iniziano col richiedere un breve discorso di autopresentazione alla classe, imponendo un numero limitato di secondi di durata (massimo 60). Gli studenti hanno qualche minuto per prepararsi, ma spesso si accorgono di non riuscire neppure a 'occupare' l'intero spazio assegnato, pur trattandosi di un compito piuttosto facile (parlare di sé). Successivamente lo stesso compito viene svolto con un tema assegnato (motivare la scelta del percorso di studi, oppure la scelta dell'ateneo molisano, pro e contro, ecc.) e viene data la possibilità di scrivere una scaletta. Successivamente ancora si propone di svolgere la stessa attività non davanti al gruppo di colleghi del corso, ma registrando in solitudine un file audio che verrà poi ascoltato dalla classe. Infine si propongono attività di esposizione orale di contenuti disciplinari letti oppure ascoltati. Accanto al parlato monologico si sollecitano attività dialogiche del genere utilizzato anche nella didattica delle lingue straniere (il *role playing*) per valutare soprattutto l'efficacia comunicativa e la capacità di riuscire convincenti e spontanei.

Intorno a ciascuna delle attività svolte il docente sollecita la riflessione degli studenti e li spinge ad analizzare le performance ascoltate sulla base di alcuni parametri preventivamente condivisi con loro. Si invitano i partecipanti a confrontare le diverse performance osservando in che modo influiscono i diversi elementi di contesto: ad esempio si confronta il parlato a braccio con il par-

lato basato su una scaletta; il tema libero o comunque personale con il tema preassegnato e su contenuti di studio; l'esposizione davanti al pubblico con la registrazione in solitudine di un file audio. Gli studenti sono guidati a rendersi conto degli aspetti linguistici come la correttezza di un discorso oppure la selezione lessicale. Si osserva in che modo chi parla gestisce la comunicazione non verbale (posture, tic, dondoli, mimica facciale, ecc.) o quella paraverbale (intonazione e ritmo dell'eloquio), inoltre si valutano l'originalità dei contenuti e la felicità pragmatico-comunicativa dei discorsi prodotti.

L'analisi del parlato su cui ci concentriamo è quella dei dialoghi di *role-playing*. I criteri di analisi sono i cinque che abbiamo elencato sopra: a) analisi linguistica (correttezza, scelte lessicali); b) gestione del non verbale (posture, tic, dondoli, mimica facciale, ecc.); c) gestione del paraverbale (intonazione e ritmo dell'eloquio); d) originalità tematica; e) felicità pragmatico-comunicativa del testo prodotto.

Durante il corso anche gli studenti che ascoltano sono invitati a commentare e discutere le performance dei colleghi in modo che l'attenzione sia mantenuta alta e allo stesso tempo ci si abitui a un dialogo tra pari sugli apprendimenti. La consegna del compito è la seguente:

T1

Role playing: attività che si svolge a coppie. I due studenti realizzano un colloquio di lavoro di circa 2 minuti: il datore di lavoro rivolge le domande all'aspirante lavoratore. Le posizioni lavorative sono preassegnate a partire da un elenco dato (barista, babysitter, dogsitter, buttafuori, receptionist, cameriere, animatore, bagnino, commesso/a ecc.) e sono legate perlopiù al genere di lavori che spesso svolgono proprio studentesse e studenti. L'obiettivo principale è che l'aspirante lavoratore/ lavoratrice convinca il datore / la datrice di lavoro di essere il/la migliore candidato/a per quel lavoro.

I dialoghi che abbiamo trascritto sono in tutto dieci e si sono svolti in un'ora di lezione. La trascrizione corrisponde a un corpus di 2.600 parole circa. Sottoponendo il corpus nella sua interezza all'analisi automatica (abbiamo utilizzato sia il sito www.corrige.it che assegna un indice di leggibilità basato sull'applicazione della formula di Gulepease sia il demo di Read.it, consultabile alla pagina <http://www.italianlp.it/demo/read-it/>, che è uno «strumento di valutazio-

ne della leggibilità per quanto riguarda l'italiano, che combina le tradizionali caratteristiche del testo grezzo con informazioni lessicali, morfo-sintattiche e sintattiche») abbiamo ricavato alcune informazioni di carattere generale sulla lingua dei dialoghi.

Il testo ha un indice medio di leggibilità pari a 56/100 che significa un testo facile per chi ha un diploma superiore, difficile per chi ha la licenza media, molto difficile per chi ha la licenza elementare. È costituito da 121 periodi, con una media di 21,6 parole per periodo. Le parole sono mediamente di cinque caratteri. I periodi sono articolati mediamente in 3,5 proposizioni, con un'alta prevalenza di principali (90,2%) sulle subordinate (9,8%); le proposizioni sono mediamente fatte di 6,2 parole. Dal punto di vista lessicale il testo presenta un 78% di lemmi del Vocabolario di Base, VdB (secondo l'analisi di Corrige il 93% dei lemmi appartiene al VdB) con una *type/tokens ratio* abbastanza alta, pari al 60%³.

Oltre ai pochi dati estratti automaticamente possiamo aggiungere che i testi risultano abbastanza fluidi linguisticamente, ma caratterizzati dalle tipiche disfluenze del parlato come allungamenti di vocale, qualche riempitivo come *allora* a inizio turno, soprattutto a inizio dialogo, ma in quantità neppure eccessiva, e da qualche caso di falsa partenza o di riformulazione; esempi in (1) e (2):

- (1) [B] no credo sia un lavoro molto an- / nonostante sia molto impegnativo anche molto divertente⁴
- (2) [A] allora salve ho letto un annuncio riguardo delle lezioni private e vorrei sapere in che materia / di quali materie si occupa / cioè quali materie offre

3 Il dato non è ritenuto del tutto affidabile se si considera che, come evidenziato da vari studi (cfr. Heaps, 1978; Tweedie & Baayen, 1998; Covington & McFall, 2010), la percentuale di parole uniche rilevate in un corpus è molto influenzata dalle dimensioni del corpus stesso (ovvero dal numero di *tokens*): corpora più piccoli hanno una TTR più alta. Il calcolo della TTR permette comunque di ottenere indicazioni di massima sul grado di ricchezza lessicale del testo analizzato.

4 I dialoghi sono trascritti in ortografia italiana con pochissimi diacritici per renderli altamente leggibili. Si usa talvolta la sbarra obliqua per segnalare una nuova unità sintattica. A è stato usato per indicare i turni del datore di lavoro e B per quelli dei candidati.

Mentre i primi studenti mostrano un certo imbarazzo soprattutto nell'avvio del dialogo, si veda l'esempio in cui ciò è più evidente:

- (3) [A] eh oddio non so come iniziare eh buonasera lei ha chiamato per un colloquio?

Nell'arco dell'ora, forse anche avvalendosi delle osservazioni critiche che vengono via via mosse a chi ha già presentato il dialogo, gli studenti successivi appaiono più spigliati e questo si osserva anche in alcune scelte come una migliore organizzazione di aspetti testuali, ad esempio l'apertura e chiusura delle conversazioni con saluti iniziali (4) e finali (5) e (6) abbastanza tipici del genere testuale intervista conoscitiva in contesto lavorativo:

- (4) [A] buonasera
[B] buonasera
(5) [A] va bene le farò sapere al più presto
[B] va bene grazie
(6) [A] va benissimo le faremo sapere
[B] La ringrazio buona giornata

Perlopiù gli studenti che svolgono il ruolo di datori di lavoro si rivolgono con il Lei all'interlocutore, ma in un dialogo si passa dal Lei al Tu, per poi ritornare al Lei.

Per quanto concerne l'analisi linguistica possiamo aggiungere che alcuni errori rilevati nei dialoghi riguardano le scelte lessicali, come nel caso riportato in (7) dove la studentessa utilizza il termine *stazza* invece di *taglia*, riferendosi a un cane:

- (7) [B] e ho lavorato sia con *cani di grande stazza* sia con cani anche più piccoli quindi credo di poter lavorare con lei

In qualche caso la scelta lessicale può essere contestata per un eccesso di informalità, come nell'esempio riportato in (8) dove viene utilizzato il verbo *stare dietro a*:

- (8) [A] allora lei mi ha detto che ha già avuto esperienza ha lavorato in altri asili sa che cosa significhi *stare dietro a dei bambini*

Nello stesso dialogo, peraltro, la stessa studentessa usa un'espressione molto più adeguata:

- (9) [A] no un asilo per l'infanzia noi cerchiamo qualcuno che *accudisca i bambini* in un asilo

L'uso di espressioni poco formali (alcune altre evidenziate in corsivo negli estratti successivi, (ad esempio nell'estratto riportato come (16)) anche la scelta del *salve* come formula di saluto sono elementi che si collocano nella stessa tipologia di 'errore', cioè l'adozione di un registro troppo informale e che rischia in un attimo di risultare substandard (come il caso di *frequentare ripetizioni* dell'estratto (16)).

In un altro caso la scelta lessicale inappropriata nasconde forse la scarsa conoscenza di ciò di cui si parla, come nel caso riportato in (10) dove non si può parlare genericamente di *arti marziali*, dato che le discipline sono molte e ciascuna misura a proprio modo il livello di perizia raggiunto da chi si allena e non necessariamente la cintura nera costituisce il livello massimo:

- (10) [B] sono una delle persone più qualificate in questo campo perché sono vincitrice per tre volte del primo premio regionale per quanto riguarda il body building e *sono cintura nera in arti marziali*

Per quanto riguarda la gestione del non verbale (posture, tic, dondolii, mimica facciale, ecc.) poiché il corso si è svolto online non è stato possibile osservare tutti i parametri: in particolare non si sono potute valutare pienamente la postura dei due interlocutori – che si vedevano solo online in piattaforma – e la gesticolazione. In qualche caso è stato fatta notare l'adozione di movimenti inappropriati (dondolio del busto oppure il toccarsi continuamente il viso).

Un aspetto interessante rilevato attraverso l'osservazione della mimica facciale è che questo è il canale che meglio tradisce – con sorrisi e sguardi divertiti

– la consapevolezza da parte degli studenti che si stanno simulando situazioni e contenuti non reali, laddove invece il canale verbale cerca di calarsi – con maggiore o minore efficacia – nei ruoli assegnati.

Per quanto concerne la gestione del paraverbale (intonazione e ritmo dell'eloquio) si osserva che talvolta il dialogo risulta molto lento, tradendo il lavoro di pianificazione non del tutto fluido, e non del tutto naturale. Questo secondo aspetto di nuovo ha a che fare con la consapevolezza di essere in contesto di simulazione.

Se però è accettabile che persone non abituate a recitare possano provare imbarazzo e dimostrare scarsa perizia nel simulare situazioni e ruoli non reali, magari mai vissuti (soprattutto nel ruolo di datore di lavoro), meno accettabile è il fatto che nei dialoghi si evidenzino aspetti contenutistici e pragmatici di scarsa efficacia e appropriatezza. In questo caso infatti gli studenti avendo avuto un certo preavviso e avendo ricevuto istruzioni dettagliate avrebbero potuto pianificare un dialogo verosimile.

Dal momento che il corpus è limitato, presentiamo – in un modo che non può che essere poco sistematico – alcune delle questioni più interessanti che sono emerse.

Ad esempio dal punto di vista della struttura del dialogo si osserva che in quasi tutti è omessa la richiesta al candidato di presentarsi facendo riferimento a propri titoli, curriculum, esperienza. Unica eccezione la seguente, dove però la richiesta è formulata in modo generico:

- (11) [A] buonasera lei è qui per il colloquio
[B] sì *salve buonasera* Sono la signora XXXX piacere
[A] piacere mi parli di lei

Questo dà modo all'interlocutore di divagare in modo spesso poco pertinente, ed infatti la risposta a (11), che riportiamo come estratto (12), è poco centrata sulla presentazione delle proprie qualità:

- (12) [B] allora io ho visto il vostro annuncio come animatore per animatrice in questo caso per il vostro villaggio sarà la mia prima esperienza perché ho avuto

altri tipi di lavoro però siccome mi sono sempre rimessa in gioco e mi piace anche comunque il contatto con le persone ho deciso di propormi per insomma per questo lavoro che voi richiedete che lei richiede

L'assenza di uno schema chiaro ricavabile dai dialoghi realizzati (le interviste iniziano in modo diverso e spesso le domande sembrano estemporanee, si veda ad esempio l'attacco dell'estratto (13)) è forse l'elemento di testualità che meglio dimostra la scarsa abitudine a pianificare i discorsi. Non si è avuto modo di discutere esplicitamente di questo aspetto con gli studenti, ma la sensazione è che ad alcuni almeno possa sfuggire del tutto che anche un discorso si pianifica sulla base di un piano testuale tipico del genere testuale che si sta realizzando. La studentessa che apre il dialogo con il turno riportato nell'estratto (14) ad esempio è l'unica a inserire nell'esordio i requisiti imprescindibili previsti dal datore di lavoro:

- (13) [A] allora ho ricevuto la sua candidatura per il lavoro di buttafuori e ne ho preso visione volevo per prima cosa chiederle perché ha scelto questo lavoro che è prettamente maschile e se si ritrova in quelli che sono i requisiti fisici per affrontare questo lavoro
- (14) [A] Io mi chiamo Giovanna e sono la direttrice di quest'hotel abbiamo ricevuto tramite mail il suo curriculum e le vorrei far sapere che ci sono tre requisiti fondamentali ovvero avere un diploma avere almeno 18 anni e saper parlare bene inglese e almeno un'altra lingua mi parli brevemente di lei

Un aspetto molto carente è quello delle motivazioni: in almeno due casi la motivazione a candidarsi per una certa posizione lavorativa è legata paradossalmente all'inesperienza e quindi alla voglia di fare nuove esperienze, al rimettersi in gioco (come nell'estratto (12) già visto), o addirittura al desiderio di migliorare il proprio 'carattere' (15):

- (15) [A] Come mai è interessata a questo lavoro
[B] perché sono una persona introversa e credo che il lavoro di animatrice possa aiutarmi a migliorare questo aspetto del mio carattere
[A] capisco e ha esperienze passate cioè ha avuto esperienze già in questo campo

[B] no questa sarebbe la prima volta

[A] ho capito quindi il tuo unico motivo è diciamo migliorare questo tuo aspetto caratteriale oppure hai anche altre motivazioni

Allo stesso modo risulta complicato individuare e riferire i propri punti di forza, senza cadere nella ripetizione dei concetti o anche in una pericolosa banalità:

- (16) [B] secondo me il vantaggio che posso offrire a un eventuale alunno è che anche io ai tempi delle superiori *ho frequentato delle ripetizioni* (sic!) e quindi so come un alunno vuole che ci si interfacci con lui e anche magari come non rendere troppo pesante il metodo di studio quindi semplificando l'apprendimento diciamo

[A] che cosa credi di avere rispetto agli altri ragazzi che offrono ripetizioni / hai un buon livello di preparazione?

[B] sì però appunto più che altro penso di avere una certa empatia con gli studenti che hanno bisogno di ripetizioni proprio perché anche io ai tempi ero *sulla stessa situazione* (sic!)

- (17) [A] mi elenchi il suo principale punto di forza il suo principale punto di debolezza

[B] il mio punto di forza sicuramente – che in questo caso potrebbe essere fondamentale – è la spiccata capacità di lavorare in team, nel team / punto di debolezza per per ora a parte l'orario perché sono comunque mamma non penso di avere punti deboli

Alle volte infine ci sono delle lampanti incongruenze, come la domanda – che si trova in almeno tre dialoghi – di quali siano le preferenze di orario dell'aspirante lavoratore (normalmente è il datore di lavoro che stabilisce l'orario in base alle sue esigenze):

- (18) [A] Ok è disponibile in tutte le fasce orarie o ha delle preferenze

- (19) [A] bene e riguardo agli orari lei ha delle preferenze perché questo lavoro almeno nel mio locale è prettamente notturno quindi vorrei sapere se lei ha delle difficoltà a lavorare in orari notturni

Pur nella consapevolezza di aver tracciato solo qualche spunto di riflessione per ricerche che dovrebbero essere condotte in modo certamente più sistematico e con un corpus di ampio respiro, meglio strutturato e un campione di studentesse e studenti più rappresentativo, crediamo che il lavoro proposto possa avere una sua utilità. Le considerazioni introduttive (paragrafo 1) e le osservazioni sui dati linguistici (paragrafo 2) sono tristemente coerenti: ad una mancanza o assenza totale di didattica esplicita relativamente all'abilità del parlare e di riflessione sulle specificità linguistiche del parlato, che caratterizza in buona misura l'esperienza scolastica delle nostre matricole, corrisponde una certa incapacità a gestire appropriatamente nell'oralità testi relativamente semplici e compiti comunicativi abbastanza circoscritti.

L'esperienza maturata nel tempo durante il corso di abilità linguistiche dimostra però che è possibile osservare dei miglioramenti, anche piccoli – già considerando le attività iniziali e confrontandole con quelle successive. I miglioramenti si possono valutare nella qualità dei discorsi prodotti e rispecchiano un aumento di consapevolezza da parte degli studenti, frutto dell'impegno didattico che curi esplicitamente il parlato.

Bibliografia

- Altichieri, L., Bonetti, L., Iannacci, P., & Ridolfi G. (1997). «Parlar bene» a scuola: dal parlare al parlato formale nella scuola media. In L. Corrà & V. Deon (a cura di), *“Maxima debetur puero reverentia”*. Esperienze di interazione verbale in classe (pp. 89-127). Firenze: La Nuova Italia.
- Bazzanella, C. (1991). Il passivo nella produzione scritta e orale: forme e funzioni. In C. Lavinio & A. A. Sobrero (a cura di), *La lingua degli studenti universitari* (pp. 189-212). Firenze: La Nuova Italia.
- Bernini, G. (1991). Frasi relative nel parlato colloquiale. In C. Lavinio & A. A. Sobrero (a cura di), *La lingua degli studenti universitari* (pp. 165-187). Firenze: La Nuova Italia.
- Bozzone Costa, R. (1991). Tratti substandard nel parlato colloquiale. In C. Lavinio & A. A. Sobrero (a cura di), *La lingua degli studenti universitari* (pp. 123-163). Firenze: La Nuova Italia.

- Brasca, L., & Ravizza, G. (2000). Didattica dell'italiano: le abilità linguistiche. In D. Bertocchi, L. Brasca, S. Citterio, D. Corno & G. Ravizza (a cura di), *Insegnare italiano. Un curriculum di educazione linguistica* (pp. 88-173). Firenze: La Nuova Italia.
- Brasca, L., & Zambelli, M. L. (a cura di) (1992). *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Brown, G., Anderson A., Shillcock R., & Yule G. (1984). *Teaching Talk*. Cambridge: CUP.
- Caffi, C. (1991). Aspetti pragmatici e testuali delle introduzioni a tesi di laurea e specializzazione in materie scientifiche. In C. Lavinio & A. A. Sobrero (a cura di), *La lingua degli studenti universitari* (pp. 71-98). Firenze: La Nuova Italia.
- Corrà, L., & Deon, V. (a cura di) (1997). *"Maxima debetur puero reverentia". Esperienze di interazione verbale in classe*. Firenze: La Nuova Italia.
- Covington, M. A., & McFall, J. D. (2010). Cutting the Gordian knot: The moving-average type-token ratio (MATTR). *Journal of Quantitative Linguistics*, 17, 94-100.
- De Renzo, F., & Tempesta, I. (a cura di) (2014). *Il parlato a scuola – Indicazioni per il primo ciclo d'istruzione*. Roma: Aracne.
- Fiorentino, G. (2015). Aspetti problematici del discorso accademico: un'analisi dei riassunti delle tesi di laurea. *Cuadernos de Filología Italiana*, 22, 263-284. http://dx.doi.org/10.5209/rev_CFIT.2015.v22.50961
- GISCEL Veneto (2000). Competenza sintattica in testi orali di tipo formale e autopercezione degli studenti nella scuola elementare, media e superiore. In E. Piemontese (a cura di), *I bisogni linguistici delle nuove generazioni* (pp. 91-116). Firenze: La Nuova Italia.
- Heaps, H. S. (1978). *Information retrieval: Computational and theoretical aspects*. Orlando, FL: Academic Press.

- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. In J. B. Pride & J. Holmes (a cura di), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Lavinio, C. (1991). I problemi della scrittura. In C. Lavinio & A. A. Sobrero (a cura di), *La lingua degli studenti universitari* (pp. 13-30). Firenze: La Nuova Italia.
- Lavinio, C., & Sobrero, A. A. (a cura di) (1991). *La lingua degli studenti universitari*. Firenze: La Nuova Italia.
- Milia, L., & Lecca, M. T. (2000). Problemi di autopercezione e di valutazione della comunicazione spontanea dei giovani. In E. Piemontese (a cura di), *I bisogni linguistici delle nuove generazioni* (pp. 39-69). Firenze: La Nuova Italia.
- Orletti, F. (1993). Per una educazione al parlato. In F. Orletti (a cura di), *L'educazione linguistica nella scuola superiore: un itinerario formativo* (pp. 63-77). Firenze: La Nuova Italia.
- Perri, A. (2018). La competenza comunicativa: mezzo secolo di una nozione scomoda. *Rivista di psicolinguistica applicata*. XVIII, 97-112.
- Piemontese, E. (a cura di) (2000). *I bisogni linguistici delle nuove generazioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Romanello, M. T. (1991). Imparare a scrivere all'università. In C. Lavinio & A. A. Sobrero (a cura di), *La lingua degli studenti universitari* (pp. 31-45). Firenze: La Nuova Italia.
- Sobrero, A. A. (1991). Prefazione. In C. Lavinio & A. A. Sobrero (a cura di), *La lingua degli studenti universitari* (pp. 1-9). Firenze: La Nuova Italia.
- Tweedie, F. J., & Baayen, R. H. (1998). How variable may a constant be? Measures of lexical richness in perspective. *Computers and the Humanities*. 32, 323-352.
- Voghera, M., Maturi, P., & Rosi, F. (a cura di) (2020). *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*. Firenze: Cesati.

Plurilinguismo nell'area ladina dell'Alto Adige. Quando plurilinguismo istituzionale e individuale si intrecciano

Multilingualism in the Ladin area in South Tyrol. The interplay between institutional and individual multilingualism

Ruth Videsott

Libera Università di Bolzano

✉ ruth.videsott@unibz.it

Riassunto / La convivenza storica di più lingue, elemento determinante delle vallate ladine in Alto Adige, ha contribuito all'instaurarsi di un plurilinguismo istituzionale sul territorio oltre che a creare un contesto sociolinguistico notevolmente eterogeneo, se si considerano i vari repertori linguistici individuali della comunità linguistica ladina. Con il presente contributo ci si propone di gettare luce sul ruolo del plurilinguismo scolastico/istituzionale per rafforzare la consapevolezza della diversità linguistica in merito al repertorio linguistico individuale e comunitario. Partendo da una breve analisi di interviste con bambini ladino-foni in età prescolare, si illustreranno alcuni brevi *passaggi di lingua*, per avanzare una riflessione sulla dimensione funzionale del plurilinguismo. Inoltre, alcune considerazioni in ottica di didattica delle lingue nelle scuole ladine amplieranno i risultati emersi.

Parole chiave: plurilinguismo istituzionale; repertori linguistici; minoranze linguistiche; plurilinguismo ricettivo e produttivo; didattica plurilingue.

Abstract / The historical coexistence of several languages, as the situation in the Ladin valleys in South Tyrol presents itself, has contributed to the establishment of institutional multilingualism in the territory as well as to a remarkably heterogeneous sociolinguistic context, if we consider the various individual linguistic repertoires of the Ladin speech community. In this contribution, the intention is exactly to discuss the role of school/institutional multilingualism in the development of linguistic diversity awareness, with re-

© 2021 Ruth Videsott. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione](#) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [DFA-SUPSI](#) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](#). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

gard to the linguistic repertoire of the individual speaker as well as of the community. Starting from a brief analysis of interviews with Ladin L1 children of pre-school age, some passages of language transition and change will be illustrated, in order to reflect on the functional dimension of plurilingualism. Furthermore, a few considerations from the perspective of language teaching in Ladin schools will expand on the results that emerged.

Keywords: institutional multilingualism; linguistic repertoires; linguistic minorities; receptive and productive multilingualism; multilingual teaching.

1. Introduzione

Il presente contributo espone alcune considerazioni sull'acquisizione e sulla didattica delle lingue in un contesto di plurilinguismo storico, quale è l'Alto Adige. Si tratta di un territorio di frontiera storicamente soggetto a tentativi di assimilazione linguistiche e culturali, pertanto la convivenza di più lingue al suo interno è uno dei fenomeni che maggiormente lo caratterizza. Ancora più singolare risulta essere la situazione linguistica delle vallate ladine in quest'area, la *minoranza nella minoranza*. In effetti, l'unità della *Ladinia storica* in Tirolo si dissolse dopo la Prima guerra mondiale. Ne seguì una tripartizione amministrativa in due regioni e tre province¹, che perdura da quasi 100 anni, influenzando sulla distribuzione dei codici e sul repertorio linguistico comunitario, come anche sui diversi repertori linguistici individuali dei parlanti (cfr. tra gli altri Fiorentini, 2020)². Nelle vallate di Badia e Gardena (provincia di Bolzano) e nella Val di Fassa (provincia di Trento), situate nella regione Trentino-Südtirol, vige una tutela speciale per le lingue di minoranza. Nella sostanza, il ladino è lingua amministrativa rispettivamente nelle due province dal 1989 e dal 1993, in quanto

- 1 Tale divisione avvenne nel 1927 e fu la conseguenza delle scelte fasciste di Mussolini e Tolomei per perseguire il piano di uno stato autoritario. Già nel 1923 i comuni ladini di Ampezzo, Livinallongo e Colle Santa Lucia vennero assegnati alla provincia di Belluno, mentre le tre valli restanti rimasero nella provincia di Trento. Nel 1927, le valli di Badia e Gardena furono assegnate alla provincia di Bolzano come ultima azione verso una divisione amministrativa definitiva dei ladini.
- 2 Rimandiamo tra gli altri a Videsott, Videsott & Casalicchio (2020, pp. 11-19), Rührlinger (2005), Goebel (1999) per un approfondimento sulle conseguenze linguistiche, sociali e culturali che questa rottura provocò per la popolazione ladina.

«gli statuti di autonomia delle province autonome di Bolzano e Trento influiscono [...] direttamente sulla legislazione che riguarda lo status del ladino» (Iannàcaro, Dell'Aquila & Chiocchetti, 2020, p. 378)³. Per i ladini, un'importante tutela legislativa, nonchè uno dei maggiori punti di forza, è la presenza della loro lingua nelle istituzioni scolastiche. Benché ci siano delle differenze tra le vallate ladine dell'Alto Adige e i ladini nel Trentino proprio per quanta riguarda l'uso del ladino nella scuola (cfr. in particolare Rifesser & Videsott, 2011 e Verra, 2020), il ruolo fondamentale che essa svolge per la salvaguardia e il mantenimento del ladino è indiscutibile⁴.

Tutt'altra è la situazione nelle località ladine della provincia di Belluno, regione Veneto, dove il ladino è lungi dal trovarsi sul medesimo livello di tutela delle altre varietà. Di fondamentale importanza è stata pertanto la legge italiana 482 del 1999 (cfr. anche Iannàcaro, Dell'Aquila & Chiocchetti, 2020, pp. 381-382). Per il resto, in queste zone il ladino non è lingua amministrativa e istituzionale e di conseguenza il suo uso è maggiormente limitato ai domini familiari e amicali⁵.

La presenza di un plurilinguismo storico *de jure*, seppure la minoranza ladina si trovi su diverse unità amministrative, l'instaurarsi in area ladina di un neoplurilinguismo⁶ attraverso le lingue di nuova immigrazione e, più in generale,

3 Il plurilinguismo presente nella regione Trentino-Südtirol è tutelato dalla legge di autonomia regionale del 1972 e dalla legge nazionale 482/99. Come ricordano Iannàcaro, Dell'Aquila & Chiocchetti (2020, p. 379) «la tutela del ladino è una conseguenza della tutela delle locali popolazioni germanofone», in particolare per le valli di Badia e Gardena. In effetti, gli sforzi per raggiungere un'autonomia da parte della comunità germanofona a partire dal Dopoguerra hanno avuto al contempo ripercussioni sulla popolazione ladina.

4 Oltre a questa fondamentale funzione di tutela della lingua, in studi recenti si è osservato come la scuola in quanto istituzione normativizzante di una lingua di minoranza, possa anche influire sugli atteggiamenti verso di essa e sull'uso di certi suoi fenomeni grammaticali, nel senso di un «buon uso» della lingua, da parte di giovani parlanti (cfr. a questo proposito Ghilardi & Videsott, 2020 e Videsott & Ghilardi, 2021).

5 Va specificato pertanto, che dal 2015 esistono attività di insegnamento del ladino nelle scuole di Fodom (e dall'anno scolastico 2015/2016 anche a Cortina d'Ampezzo), le quali «dipendono in larga misura dall'adesione dei genitori degli alunni e dal sostegno dell'amministrazione scolastica» (Verra, 2020, p. 413).

6 È ovvio che questo *nuovo* plurilinguismo non caratterizza solamente le aree ladine, ma tutto il territorio dell'Alto Adige in generale. A questo proposito cfr. per esempio Zanasi & Platzgummer (2018).

la globalizzazione, hanno promosso un dibattito politico-linguistico in un'ottica plurilingue applicata alla didattica.

Stando all'analisi linguistica statistica più recente in Alto Adige (Astat, 2014, p. 3), sappiamo che in questa provincia il 7% dei parlanti si dichiara «monolingue assoluto»⁷, mentre per i parlanti ladini – così almeno la popolazione adulta – possiamo dichiarare con assoluta certezza che non ci sono parlanti monolingui (Fiorentini, 2020, p. 482). Posto che sono i parlanti stessi a definire a quale gruppo linguistico appartengono, il fattore rilevante è che la distribuzione dei parlanti nei vari gruppi linguistici nella provincia di Bolzano ha ovviamente anche ripercussioni sul sistema di educazione linguistica nel territorio. Se, da una parte, abbiamo degli approcci orientati maggiormente verso un contesto di monolinguisma per quanto riguarda le scuole di lingua tedesca e, in parte anche di lingua italiana⁸, nel senso di un *monolingualer Habitus der multilingualen Schulen* (Gogolin, 1994), le scuole delle località ladine possono considerarsi plurilingue a tutti gli effetti (cfr. § 3 *infra*). In area altoatesina non abbiamo quindi un sistema scolastico basato su un approccio linguistico-didattico univoco, ma esso si adatta piuttosto ai vari bisogni linguistici e sociolinguistici dei diversi gruppi linguistici.

Questo contributo si propone di focalizzare l'attenzione sull'area ladina e di proporre una riflessione su come il plurilinguismo istituzionale e quello individuale possano incrociarsi e influenzarsi a vicenda, soprattutto durante l'età infantile dei parlanti (§ 2 e § 3). A questo scopo, verranno analizzate alcune in-

7 Rimandiamo ad Astat (2012, pp. 4-5) per un quadro statistico dettagliato sui parlanti dell'Alto Adige. In questo contributo ci limitiamo ad indicare i numeri dell'ultimo censimento della popolazione del 2011: si può notare che il 69,41% degli abitanti dell'Alto Adige si dichiara appartenente al gruppo tedesco, il 26,06% al gruppo italiano, il 4,53% al gruppo ladino; quest'ultimo corrisponde a 20.548 parlanti. Tuttavia, bisogna considerare che questi numeri risalgono a un censimento di 10 anni fa. Solamente il censimento dell'autunno 2021 potrà darci i numeri attuali, sulla base dei quali possiamo confermare o non quanto appena illustrato.

8 Tale affermazione non corrisponde ovviamente a tutte le realtà scolastiche della provincia di Bolzano. In particolare, nelle scuole tedesche dei grandi centri e nella Bassa Atesina si stanno attualmente creando dei progetti incentrati proprio sull'approccio plurilingue, vista la situazione sociolinguistica molto eterogenea dei giovani parlanti (per approfondire la situazione sociolinguistica della Bassa Atesina in Alto Adige cfr. Ciccolone, 2016).

terviste effettuate con 12 bambini e bambine di età compresa tra i 3 e i 6 anni della Val Badia e Val Gardena con ladino L1, nel quadro del progetto *AcuiLad* (§ 3), per riscontrare come i loro diversi repertori linguistici individuali siano flessibili nella gestione delle varie lingue presenti nel contesto pluridiomatico in cui si trovano. Le implicazioni didattiche che tale riflessione comporta saranno discusse nell'ultima sezione (§ 4).

2. Contesto sociolinguistico e repertori linguistici nell'area ladina dell'Alto Adige

La nozione di dilalìa proposta da Berruto (1995, p. 226) per indicare contesti dove entrambi i codici (A e B) della comunità linguistica vengono «alternativamente o congiuntamente» usati nelle stesse situazioni comunicative, descrive quasi perfettamente il contesto sociolinguistico ladino delle varietà ladine settentrionali⁹. Sempre Berruto (2007, p. 38) considera il repertorio linguistico della Val Badia e Val Gardena sovraccarico, vista la compresenza del tedesco e dell'italiano nei contesti d'uso più formali (H)¹⁰, mentre il ladino pare essere in leggera minoranza d'uso. Tuttavia, anche nei poli più bassi (L), dove è chiaramente dominante il ladino, il tedesco e l'italiano sono presenti come codici d'uso dei parlanti¹¹. La definizione di repertorio linguistico qui condivisa si orienta a Dal Negro e Guerini (2007, p. 17), riallacciandosi al contempo a Berruto (1995), in quanto si tratta «dell'insieme dei sistemi linguistici parlati all'interno di una comunità». Più che sul repertorio comunitario, sarà però sul repertorio individuale che si focalizzerà l'interesse, quindi «sull'insieme di lingue o di varietà di lingua parlate da un singolo individuo» (*ibid.*).

La maggior differenza che intercorre tra i repertori parlati nelle valli ladine in Alto Adige e le varietà ladine meridionali è l'importante presenza del tedesco (standard, così come anche i vari dialetti sudtirolesi) per i primi, mentre «è quasi irrilevante, invece, il legame alla comunità tedesca» (Dell'Aquila & Ian-

9 Con varietà settentrionali intendiamo il ladino della Val Badia e il gardenese (cfr. a questo proposito anche Fiorentini, 2020).

10 Le dizioni H e L rientrano negli ambiti funzionali descritti da Dal Negro e Iannàccaro (2003, p. 436).

11 Cfr. Fiorentini (2020, p. 483) e Dell'Aquila e Iannàccaro (2006, pp. 53-97) per una discussione più approfondita sulla distribuzione dei vari codici nei parlanti dell'area ladina-dolomitica.

nàccaro, 2006, p. 99) per i parlanti fassani, come anche per le due varietà ladine bellunesi (fodom e ampezzano).

La situazione sociolinguistica nelle valli ladine dell'Alto Adige è quindi da considerarsi estremamente eterogenea, non solamente da un punto di vista di repertorio comunitario, ma soprattutto all'interno della comunità linguistica stessa. Infatti, oltre ad una distribuzione di diversi codici nella comunità, possiamo ipotizzare che le varie biografie linguistiche dei parlanti siano molto più disperate al suo interno.

Una delle questioni più delicate in un contesto sociolinguistico come quello appena descritto è data dalla definizione che riguarda le varie lingue apprese dai parlanti che vivono nelle vallate ladine. Considerando la L1 come la prima lingua/le prime lingue che si acquisisce/acquisiscono in maniera naturale a seconda della qualità dell'*input*, del contesto sociale e delle predisposizioni biologiche e cognitive del bambino (cfr. Hufeisen, 2010, pp. 201-202), ci troviamo spesso in difficoltà nel determinare una chiara differenza tra la L1 e L2 e nel descrivere con esattezza quest'ultima. La definizione di L2 poggia comunque sul fatto che si tratta di una lingua acquisita in maniera naturale dopo la L1 e che si tratta di una varietà usata come codice di comunicazione e non solamente in contesti di apprendimento¹². Date le varie dimensioni di bilinguismo e plurilinguismo¹³, il fattore età è in questo caso un criterio fondamentale proprio per questioni terminologiche. Per quanto riguarda i piccoli parlanti ladini possiamo parlare di plurilinguismo precoce in tutti i casi, anche se le casistiche e quindi le costellazioni linguistiche sono molto diverse. Abbiamo da una parte casi di bi- o plurilinguismo precoce consecutivo tipici per bambini con ladino L1 e che acquisiscono l'italiano e il tedesco in maniera indiretta nei primi anni di vita, in particolare attraverso i mass media e, in parte, anche attraverso il tu-

12 Questo è per esempio il caso di una lingua straniera (LS), come lo è l'inglese per la maggior parte dei parlanti ladini in età infantile. Cfr. anche Hufeisen (2010, pp. 202-204) sull'acquisizione di una L2 in contesto istituzionale.

13 Cfr. a questo proposito Cognigni (2020, pp. 29-40), la quale offre una panoramica sulle varie dimensioni che possono essere caratterizzanti per descrivere contesti di plurilinguismo: a) il fattore età; b) l'interdipendenza linguistica e il ruolo del transfer; c) l'organizzazione cognitiva delle lingue; d) l'uso funzionale delle abilità linguistiche; e) il valore sociale e le rappresentazioni delle lingue.

rismo. Con mass media intendiamo in questo caso principalmente l'offerta radiofonica e televisiva, molto scarsa in lingua ladina rispetto al tedesco e all'italiano. È quindi inevitabile che i piccoli parlanti vengano molto presto a contatto con le due lingue maggiori proprio a causa dell'insufficienza dell'offerta mediatica nella loro lingua. La forte presenza del turismo nelle località ladine è un altro parametro importante che influisce indirettamente sull'uso linguistico, sia dal punto di vista ricettivo che produttivo, dei parlanti. Un contatto maggiormente diretto con un plurilinguismo più attivo per questa categoria di giovani parlanti si manifesta appena entrano in un'istituzione formativa dove, come vedremo *infra*, l'approccio plurilingue viene dinamicamente vissuto. Riteniamo quindi che per questo gruppo di parlanti ladini l'italiano e il tedesco siano L2, ma non in senso di acquisizione consecutiva completa della seconda lingua, ma parzialmente simultanea alla L1, dove almeno la capacità ricettiva viene comunque acquisita prima dell'entrata nelle istituzioni scolastiche. Una schematizzazione di questo processo di acquisizione porterebbe a quanto segue: $L1 > /+ L2^1 + L2^2$.

A questa categoria si affiancano i parlanti da considerarsi tipici del bi- o plurilinguismo precoce simultaneo, in quanto vengono acquisite parallelamente due o più lingue già nei primi anni di vita. La rappresentazione schematica corrisponderà pertanto a $L1^1 + L1^2 (+ L1^3) > L2$. Nella maggior parte dei casi si tratta di combinazioni linguistiche con italiano, tedesco (da intendersi per lo più come varietà del dialetto sudtirolese) e ladino, ma abbiamo anche lingue non tipiche del territorio che arricchiscono i vari repertori linguistici, come spagnolo, francese, polacco, croato, rumeno, serbo per citarne alcune. Negli ultimi anni, infatti, stanno tendenzialmente aumentando i contesti di lingue di migrazione, quindi parlanti che per vari motivi sono emigrati dal loro paese di origine e si sono stabiliti nel territorio ladino, dove spesso nessuna delle tre lingue ufficiali fa parte del loro repertorio linguistico. Le varie costellazioni linguistiche e la distribuzione dei codici in questi casi è molto eterogenea e strettamente individuale¹⁴. È molto probabile che in questi contesti il valore sociale dato alla propria L1 diminuirà a scapito delle lingue formative presenti nelle istituzioni e la/le L1 si limiterà/limiteranno a essere usata/e in contesti puramente familiari

14 Mioni (1998, p. 395) parla in questo caso anche di «portatori di repertori linguistici complessi».

o in alcuni casi amicali. Nelle riflessioni di Berruto (2009) in merito ai cambiamenti post-migratori dei parlanti, emerge soprattutto il fatto che molto spesso la lingua dominante o le lingue dominanti del paese ospitante andrà ad occupare il livello più alto del repertorio, insieme alla lingua dominante del repertorio originale (Arici *et al.*, 2020, p. 312). Ci troviamo quindi ad affrontare il passaggio da uno sviluppo ottimale del plurilinguismo (De Rosa, 2008)¹⁵, che caratterizza l'uso delle lingue ufficiali nelle vallate ladine in Alto Adige, a uno sviluppo *gerarchico* del plurilinguismo, per il quale le varie lingue di migrazione presenti sul territorio non assumono un valore sociale e d'uso pari a quello delle lingue storiche.

3. Il ruolo del plurilinguismo istituzionale e le sue conseguenze sul repertorio linguistico individuale

Come già ricordato da più parti, l'Alto Adige è un territorio con una distribuzione linguistica regolamentata a livello amministrativo. Al plurilinguismo individuale si aggiungono quindi un plurilinguismo comunitario e infine un plurilinguismo istituzionale. Per quanto riguarda quest'ultimo, il sistema scolastico ladino, che è disciplinato dall'articolo 19 del 2° Statuto di autonomia della provincia di Bolzano¹⁶, prevede per le scuole delle località ladine un modello paritetico, sulla base del quale il tedesco e l'italiano rappresentano le due lingue dominanti, in quanto lingue curriculari e veicolari, mentre il ladino rimane mera lingua curriculare, con due ore di insegnamento settimanali. Nelle scuole dell'infanzia, invece, il modello è più flessibile. Il ladino funge teoricamente da metalingua, ma a seconda del contesto sociolinguistico in classe può cambiare anche l'uso linguistico.

15 Stando a De Rosa (2008, p. 18), uno sviluppo ottimale del plurilinguismo si manifesta quando «tra nucleo familiare e sistema sociale si instaura uno scambio positivo».

16 Cfr. Giunta provinciale di Bolzano, *Manuale dell'Alto Adige con lo Statuto di autonomia*, <https://www.provincia.bz.it/politica-diritto-relazioni-estere/autonomia/downloads/manuale-alto-adige.pdf>. Per una panoramica dettagliata e aggiornata sulle scuole ladine, rimandiamo a Verra (2020). Ulteriori accenni al modello linguistico ladino si trovano tra l'altro in Videsott (2020) e Videsott (2021).

Tale plurilinguismo scolastico trova riscontro sia nella consapevolezza che negli atteggiamenti linguistici dei giovani parlanti in merito ai loro repertori linguistici. In effetti, il fatto di essere bi- o plurilingui – sia a livello di *performance* sia a livello di comprensione della lingua – va di pari passo con una consapevolezza da parte del parlante di conoscere le lingue del proprio repertorio (Marcato, 2012, p. 16). Stando a Baker (1992, p. 97) l'educazione plurilingue può avere delle ripercussioni positive sugli atteggiamenti verso una seconda lingua o verso una lingua di minoranza. Vedremo, infatti, come i piccoli parlanti di madrelingua ladina nutrano già in età prescolare (5-6 anni) una coscienza del fatto che conoscono più lingue, mentre in età inferiore questa consapevolezza non sempre emerge in maniera evidente.

3.1 Come funziona il plurilinguismo nelle scuole ladine?

La scuola dell'infanzia ladina prevede di regola l'uso di tutte e tre le lingue con un focus particolare sul ladino. Ciò significa, in teoria, che il ladino dovrebbe essere la lingua usata maggiormente durante la pratica educativa, accompagnata da attività mirate in tedesco e italiano. A proposito di un'educazione plurilingue, Verra (2020, p. 407) avanza una riflessione alquanto critica circa lo sviluppo di un'identità linguistica in un contesto minoritario: «Ci si chiede anche come nella percezione del bambino il ladino possa conservare il suo valore primario di elemento identitario, a fronte di una pratica educativa che tende ad omologare lo status delle tre lingue». In verità, la realtà sociolinguistica della classe induce spesso il personale pedagogico a essere molto flessibile proprio nell'uso linguistico, dato che alcune scuole dell'infanzia presentano un quadro sociolinguistico assai complesso, nel quale il ladino non risulta essere più la lingua maggioritaria dei piccoli parlanti, che invece si esprimono prevalentemente in tedesco o in italiano. Nei centri meno turistici, invece, il ladino è perlopiù la lingua dominante nella comunicazione all'interno dell'istituzione scolastica.

Il modello linguistico delle scuole dell'obbligo, invece, è più strutturato e regolamentato. Nella sostanza, la scuola, in tutti i suoi livelli e gradi, deve garantire un bilanciato uso delle lingue tedesca e italiana nell'insegnamento

curricolare e veicolare¹⁷, mentre alla ladina sono dedicate due ore come lingua curricolare¹⁸. È incontestabile il fatto che sono considerevoli i vantaggi offerti dall'insegnamento del ladino alla comunità linguistica, tuttavia quest'ultimo aspetto può al contempo pesare non solo sul valore sociale e sul prestigio della lingua stessa, ma anche sulla qualità dell'insegnamento linguistico in sé. In effetti, Videsott (2018) discute proprio del fatto che la sola natura curricolare del ladino può paradossalmente incrinare la qualità della lingua, dal momento che argomenti culturali e geografici sovraccaricano spesso le due ore di insegnamento del ladino a scapito di un'attenzione maggiore alle attività linguistiche¹⁹. Infine, l'inglese come lingua straniera viene introdotto a partire dalla quarta classe della scuola primaria con due ore a settimana. In questo caso è il tedesco la lingua di supporto che funge da *ponte* per l'apprendimento della LS, in quanto si presenta come più affine e si orienta verso un approccio alle pratiche dell'intercomprensione.

La compresenza di più lingue nell'istituzione scolastica ha indotto la stessa a introdurre nella politica delle scuole ladine un approccio plurilingue proprio nell'insegnamento linguistico. Infatti, da più di un decennio la didattica linguistica integrata caratterizza il modello linguistico scelto per le scuole primarie e secondarie di primo grado. Si tratta perlopiù di momenti di vero e proprio *confronto tra le lingue*, i quali si realizzano durante un'apposita ora oppure in maniera più sporadica durante l'insegnamento delle lingue e/o delle materie disciplinari²⁰, in quest'ultimo caso maggiormente nelle primarie. Va specificato

17 Mentre nelle scuole primarie l'insegnamento delle materie disciplinari come storia, geografia, scienze naturali ecc. non prevede una distribuzione linguistica già rigidamente prestabilita, ma possono fungere da lingue veicolari sia il tedesco come anche l'italiano, purché il loro rapporto sia bilanciato, nelle scuole secondarie la pariteticità delle due lingue maggiori si manifesta in maniera regolamentata proprio dagli organi scolastici. Ciò significa, per esempio, che la storia viene insegnata in lingua tedesca, mentre durante l'ora di educazione fisica si parla esclusivamente in italiano.

18 Per una discussione sulla natura del ladino come sola lingua curricolare cfr. Videsott (2018).

19 Con attività linguistiche s'intende l'inclusione di tutte le abilità ricettive e produttive della lingua su tutti i livelli linguistici nell'insegnamento linguistico (cfr. a tale proposito Cathomas & Carigiet, 2002, 2008).

20 Per questa ragione, nel 2018 è stato pubblicato un materiale didattico basato sull'approccio comparativo per la trasmissione di aspetti grammaticali. Questa grammatica comparativa parte dal ladino, mettendolo a confronto con il tedesco, l'italiano e l'inglese (cfr. Videsott, Rubatscher & Valentin, 2018).

che la linguistica integratata usata nelle scuole ladine si distanzia in alcuni aspetti dagli obiettivi originari di tale approccio, più precisamente quello di partire «da una riflessione sulla lingua di scolarizzazione per favorire l'accesso ad una prima lingua straniera e successivamente, attraverso due lingue, [...] agevolare anche l'accesso ad un'ulteriore lingua straniera» (Cognigni, 2020, p. 115; cfr. anche Candelier et al., 2012, p. 5). Anzitutto bisogna considerare che nel contesto ladino proprio l'alfabetizzazione è plurilingue per facilitare il processo di letto-scrittura partendo da più costellazioni linguistiche²¹. Come già ribadito, l'italiano e il tedesco possono infatti essere lingue straniere per alcuni parlanti, ma rappresentano la L2 o addirittura la L1 della maggior parte dei bambini, acquisite spesso in maniera simultanea. La didattica integrata delle lingue funge quindi da metodo aperto, offrendo a ogni contesto sociolinguistico un modo individuale per affrontare le lingue d'insegnamento. Il ruolo di *ponte tra le lingue* che assume il *transfer* è una delle nozioni centrali di questo approccio linguistico-didattico nel contesto ladino. Sicuramente l'obiettivo principale è quello di stimolare il bambino a riconoscere le analogie tra le lingue (quindi il *transfer* positivo) e di interpretare in maniera corretta il *transfer* negativo, vale a dire le interferenze che ne possono derivare²². Inoltre, e qui ci avviciniamo alla teoria principale della didattica integrata, la conoscenza della L2 può aiutare a costruire dei ponti per apprendere una L3 o una LS, come è il caso dell'inglese per esempio²³. Allo stesso tempo, le conoscenze della/delle L2 che si riattivano attraverso le attività mirate sul confronto tra le lingue, possono aiutare anche a riconoscere fenomeni e caratteristiche della propria L1, che possono creare difficoltà proprio nei parametri di scrittura (cfr. Videsott, 2018, pp. 220-227).

21 Per promuovere un'alfabetizzazione plurilingue è stato realizzato un materiale didattico adeguato alle scuole ladine, che prevede appunto un approccio plurilingue subito all'entrata nella scuola primaria (cfr. Rubatscher & Rubatscher, 2012).

22 In Videsott (2021, pp. 132-139) si discute proprio sul *transfer* negativo che emerge in parlanti di altre lingue romanze (italiano e catalano) nell'acquisizione di certi fenomeni sintattici e morfo-sintattici del ladino L2, tipologicamente diversi dalla loro L1.

23 In questo caso ci troviamo nel campo del *Tertiary language teaching* (cfr. in particolare Hufeisen & Neuner, 2004).

Data la sua *dipendenza* dal plurilinguismo istituzionale/scolastico, il modello dà maggior peso alle sole lingue di insegnamento e non costruisce un terreno con pari opportunità per tutte le lingue nel corso di studi, alla base per esempio del metodo *éveil aux langues* (cfr. Cognigni, 2020, pp. 99-113). Ne consegue che l'approccio linguistico adottato nelle scuole ladine, più che essere una didattica del plurilinguismo, è una didattica plurilingue²⁴.

3.2 Il plurilinguismo istituzionale incide sul repertorio linguistico individuale?

Alla luce di quanto espresso, è interessante osservare come il contesto plurilingue nell'istituzione scolastica descritto *supra* possa avere delle ripercussioni sul repertorio dei singoli parlanti. L'intento della seguente breve analisi è in particolare di indagare sui parlanti ladini con ladino L1 in famiglia, i quali acquisiscono quindi le due L2, italiano e tedesco, in maniera indiretta attraverso i mass media e l'ambiente sociale e, più attivamente, quando entrano nella scuola dell'infanzia. L'analisi muove dal progetto *AcuiLad*, iniziato nel settembre 2019 e conclusosi nel giugno 2021. L'obiettivo generale di tale progetto è l'individuazione dei vari processi di acquisizione linguistica nel contesto plurilingue delle località ladine. A tal fine sono state effettuate registrazioni audio con 41 bambini e bambine avvenute in contesto puramente familiare e quindi fuori dall'istituzione: 24 della Val Badia e 17 della Val Gardena, per un totale di ca. 37 ore di conversazioni trascritte. Queste includono una prima parte più spontanea, dove il dialogo con l'intervistatrice è libero e non guidato, mentre la seconda parte è semi-strutturata con la visione di libri e video, i cui contenuti vengono poi riportati dai bambini. L'interazione con i piccoli parlanti ha portato alla luce anche dei passaggi di riflessione (meta)linguistica, dal momento che le interviste prevedono l'uso delle tre lingue ufficiali, partendo dalla L1 scelta dal bambino/dalla bambina.

24 A differenza di una didattica che vuole raggiungere un orientamento positivo verso la presenza di più lingue e culture diverse, una didattica plurilingue ha in effetti «come finalità lo sviluppo di un repertorio plurale attraverso l'attivazione di specifiche risorse e la pratica del contatto tra le lingue (es. intercomprensione)» (Cognigni, 2020, p. 97).

Nell'indagine qui presentata, osserveremo alcuni passaggi dove i bambini parlano e/o riflettono sul proprio repertorio linguistico, per comprendere se il plurilinguismo istituzionale possa influire sulla percezione del repertorio del parlante. Dal corpus *AcuiLad* sono stati selezionati 12 bambini e bambine di età compresa tra i 3 e i 6 anni, con biografie linguistiche abbastanza simili, in quanto il ladino rappresenta la L1 di tutti i piccoli parlanti (per la composizione del sotto-corpus si veda **Tabella 1**). Le interviste contengono in tutto circa 7 ore di registrazione. Il focus dell'indagine è posto sulla reazione da parte dei bambini ai passaggi o cambi di lingua gestiti dall'adulto. Il primo cambio di lingua è caratterizzato dal passaggio dalla lingua di partenza scelta dal bambino – in tutti i casi la L1, quindi ladino – alla L2¹, mentre il secondo passaggio è dato dal ladino alla L2².

Parlante	Provenienza	Età	Minuti registrati	Categoria
B1	Val Badia	3;6	35:46	a)
B2	Val Badia	3;5	26:40	a)
B3	Val Badia	3;0	34:13	a)
B4	Val Gardena	3;2	44:45	a)
B5	Val Gardena	3;0	33:34	a)
B6	Val Gardena	3;1	27:51	a)
B7	Val Badia	5;9	27:35	b)
B8	Val Badia	5;5	26:07	b)
B9	Val Badia	5;5	43:10	b)
B10	Val Gardena	5;5	39:37	b)
B11	Val Gardena	5;1	29:30	b)
B12	Val Gardena	5;3	30:00	b)

Tabella 1. Composizione del sotto-corpus.

La breve analisi rivela soprattutto l'importanza di considerare la dimensione dell'uso funzionale delle abilità linguistiche dei parlanti in contesti di plurilinguismo (Cognigni, 2020, p. 35, cfr. anche Valdés & Figueroa, 1994). Si mostra particolarmente rilevante la distinzione tra capacità ricettiva e produttiva della lingua in un contesto plurilingue, proprio per capire i vari repertori dei giovani parlanti. Tuttavia, al plurilinguismo ricettivo la ricerca non pone le medesime attenzioni scientifiche che riceve invece il livello produttivo delle lingue (Braunmüller, 2007, p. 25) e sembra essere di conseguenza una forma meno saliente per capire le dinamiche del plurilinguismo. Vari studi hanno però osservato che il plurilinguismo ricettivo²⁵ è spesso tipico dei bambini bilingui, per cui una delle due (o più lingue) a conoscenza del bambino si manifesta solamente attraverso la sua capacità ricettiva, quindi di capire, senza fare ricorso alla produzione stessa della lingua (cfr. anche Moretti & Antonini, 2000, pp. 23-24). Nel caso dei dati qui presentati con bambini non plurilingui nel senso di un plurilinguismo precoce simultaneo, ma parzialmente consecutivo, è proprio la caratteristica ricettiva a emergere in molti dei bambini intervistati di età inferiore ai cinque anni (categoria a). Questi hanno appena iniziato il ciclo istituzionale e il loro repertorio linguistico, come ribadito *supra*, è dominato maggiormente dal ladino come L1, mentre l'italiano e il tedesco diventano simultaneamente L2. Normalmente, in questi casi, come specifica Cognigni (2020, p. 35), la «differenziazione [è] funzionale, per cui alcune lingue o varietà potranno essere utilizzate solo per scopi specifici in alcuni contesti e domini». Nel nostro caso, le due L2 appaiono maggiormente in ambito scolastico. Se prendiamo sotto esame tutti i passaggi dalla L1 alle L2 degli intervistati, il contesto specifico di cambio lingua è accompagnato allo stesso tempo da un cambio del mezzo/*medium*. L'adulto che interagisce con il bambino realizza infatti il passaggio di lingua attraverso la lettura/visione di un libro (o di un libro diverso da quello precedente), come illustrato nell'esempio (1). Inoltre, molto spesso al cambio del mezzo/*medium* e della lingua viene richiesto un parere sulla propria conoscenza delle due lingue (tedesco e italiano). È interessante osservare come la risposta da parte dei parlanti della categoria a) è generalmente negativa (1) - (3). In effetti, in tutti e tre

25 Si parla anche di plurilinguismo passivo o asimmetrico opposto a quello attivo o simmetrico.

i casi qui illustrati il bambino reagisce affermando di non conoscere la lingua. Appare degno di nota che in (1) e in (3) l'esclamazione di negazione venga però espressa in tedesco e non in ladino. Ancora più singolare si presenta la reazione in (3), dove troviamo la risposta di contenuto nella lingua scelta dall'adulto, subito dopo la risposta negativa sulla conoscenza della lingua.

La stessa reazione alle domande, sia sulla conoscenza della lingua sia sul contenuto della storia illustrata nel libro (come *boh* in (2)), conferma la comprensione della richiesta. Al contempo, si è notato che affermare di non riuscire a raccontare quanto illustrato (per esempio *ie sei nia* 'io non lo so' in (1); *boh* in (2); *se nia* 'non lo so' in (6)), tipico soprattutto all'inizio dei passaggi di lingua, coincide al tempo stesso con volere informare l'interlocutore di non sapere esprimersi attivamente nella lingua richiesta.

(1)²⁶

[B6] cialon chësc_{LAD}
'guardiamo questo'

[B6] h° chësc tlo_{LAD}
'questo qui'

[I] chësc ie (-) n liber per tudësch_{LAD}
'questo è un libro in tedesco'

[I] oh schaug mal wer ist denn das_{DEU}?
'oh guarda, chi è questo?'

[B6] nein_{DEU} (-) ie sei nia_{LAD}
'no, non lo so'

[I] ja du kannst schon deutsch nicht_{DEU}?
'sì, sai già un po' di tedesco, no?'

[B6] nein_{DEU}
'no'

(2)

[I] capisci anche quando parlo un po' di italiano_{ITA}?

[B3] no!_{ITA}

[I] no? h° guardiamo un po' cosa sta facendo lì_{ITA}?

26 Per indicare le lingue usate e i parlanti verranno usate le seguenti sigle: ita. = italiano; lad. = ladino (sia ladino della Val Badia come gardenese); deu = tedesco; I = intervistatrice.

[I] proviamo a capire cosa sta facendo questo qui_{ITA}
[B3] boh!_{ITA}

(3)

[I] verstehst du auch wenn ich etwas auf deutsch frage_{DEU}?
'capisci anche quando chiedo una cosa in tedesco?'

[B1] nein_{DEU}
'no'

[I] was ist das hier_{DEU}?
'cos'è questo qui?'

[B1] hasen_{DEU}
'conigli'

Tuttavia, questo dimostra anche che l'autovalutazione da parte dei bambini si limita solamente alla capacità produttiva della conoscenza della lingua, ignorando che rispondendo alla domanda si conferma simultaneamente di avere una capacità ricettiva, quindi di comprensione della lingua. Questo si manifesta sia nel passaggio L1 > L2¹ come anche nel passaggio L1 > L2². A questo fenomeno si affiancano nella maggior parte dei casi dei momenti di pausa ed esitazioni da parte del bambino nell'interazione con l'adulto, provocati dall'inizio del cambio lingua, ma superati successivamente dalla continuazione del dialogo in ladino, però sempre su domande e contenuti utilizzati dall'intervistatrice nelle L2 (4) e (5).

(4)

[I] chi ie pa chësta_{LAD}?
'chi è questa?'

[B5] chësc ie pippapa_{LAD}
'questo è pippapa'

[I] ah: das ist die Peppa_{DEU}
'ah questa è la Peppa'

[I] was macht denn die Peppa? oh:_{DEU}
'cosa sta facendo la Peppa?'

[B5] ((pausa))

[I] was macht sie denn die Peppa_{DEU}?
'cosa sta facendo la Peppa?'

- [B5] ((pausa))
[I] geht sie schwimmen? geht die Peppa schwimmen_{DEU}?
'sta nuotando? la Peppa sta nuotando?'
[B5] ((pausa))
(...)
[I] was hat denn da die Peppa_{DEU}?
'cosa ha qui la Peppa?'
[B5] tlo ie un cëi doi cëies trëi cëies cater cëies_{LAD}
'qui ci sono una candela, due candele, tre candele, quattro candele'
[I] oh: vier Kerzen hat sie geburtstag die Peppa_{DEU}?
'oh quattro candele, la Peppa ha compleanno?'
[B5] sci (-) ie ei giatà ënghe gebutstog cun doi cëies_{LAD}
'sì, anche io ho avuto compleanno con due candele'
- (5)
[I] chiló él präsc gnü tan d' nëi sciöche chiló chisc dis ctö: _{LAD}?
'qui è arrivata così tanta neve come da noi negli ultimi giorni, vero?'
[B2] eh_{LAD}
'sì'
[I] ch'ai é düc intoronn_{LAD}
'che sono tutti in giro'
[B2] h° l mandl d nai_{LAD}!
'il pupazzo di neve'
[I] eh: ciara i m'á inc iö tut para n liber (-) ti ciarunse_{LAD}?
'sì, guarda ho anche io portato un libro, lo guardiamo?'
[B2] ha (-) eh_{LAD}
'sì'
[I] guardiamo questo libro_{ITA}?
[B2] ((pausa))
[I] che si chiama: Pimpa e la lumachina blu_{ITA}
[B2] sì!_{ITA}
[I] cosa vedi qui_{ITA}?
[B2] la: ora_{LAD}
'l'orologio'
[I] l'orologio e fuori (-) cosa succede_{ITA}?
[B2] h° ((pausa))
[I] cosa vedi fuori_{ITA}?
[B2] la: la plöia_{LAD}
'la pioggia'

È possibile osservare quindi nei bambini della categoria a) una chiara dominanza della L1 nell'uso produttivo della lingua, anche in contesti plurilingui, ma al contempo una competenza ricettiva delle lingue L2 molto avanzata. Questo non significa però che la conoscenza della lingua si limiti esclusivamente alla competenza ricettiva. A livello di *performance* possiamo notare che la qualità linguistica non è pari a quella ricettiva, ma la produzione da parte dei bambini si limita a singole parole. Inoltre, la complessità lessicale, morfosintattica e sintattica nella L2 non è ancora espressa in maniera completa a questa età²⁷, come lo dimostra a titolo d'esempio l'uso della forma infinita (*dormire*) o l'uso di singoli sostantivi nel seguente esempio (6).

(6)

[I] cosa fanno la pimpa e il signore_{ITA}

[B4] se nia_{LAD} (-) eh dormire_{ITA}
'non lo so, dormire'

[I] ah dormono guarda_{ITA}

[B4] c'ie pa chësc_{LAD}?
'cos'è questo?'

[I] cos'è_{ITA}?

[B4] nibles_{LAD}
'nuvole'

[I] dal cielo scende la_{ITA}

[B4] neve_{ITA}

[B4] il sole e la neve_{ITA}

Una progressione sia a livello ricettivo sia in quello produttivo in questo senso è da osservare nei bambini della categoria b), quindi di età compresa tra i 5 e i 6 anni. In effetti, le risposte negative nelle interviste con questi parlanti si limitano a due casi su sei. Aumenta al contempo lo sforzo di volere *restare nella lingua* dell'interazione, quindi di rispondere nella lingua scelta dall'adulto, anche se nel passaggio dal ladino al tedesco domina la reazione in ladino. Si

27 Cfr. anche Videsott (in stampa) per una discussione sull'italiano L2 in contesto ladino da parte di parlanti con L1 ladino di età compresa tra i 3 e 6 anni.

evince quindi da questi brevi passaggi una competenza molto più attiva nelle due L2, osservabile in parte anche nella *performance* dei parlanti. Se troviamo da una parte interazioni dove il bambino risponde in ladino, diminuendo il flusso dell'interazione come in (7) e (8) – in particolare quando riguarda il tedesco nei tre parlanti della Val Badia –, abbiamo anche passaggi dove è sempre il parlante ad adeguarsi alla lingua scelta dall'adulto, come in (9) e (10).

(7)

- [I] guardiamo: se c'è ancora un libro_{ITA}
 [I] questo qua_{ITA} (-) ein buch auf deutsch? verstehst du auch ein bisschen deutsch_{DEU}?
 'un libro in tedesco? capisci anche quando parlo un po' di tedesco?'
 [B9] h° mhm
 [I] nicht h°_{DEU}?
 'no?'
 [B9] na_{LAD} torte_{DEU}
 'una torta'
 [I] genau (-) was passiert hier? wohin geht sie_{DEU}?
 'esatto, cosa succede qui? dove sta andando?'
 [B9] eh t'ega_{LAD}
 'in acqua'
 [I] genau und hier_{DEU}?
 'esatto e qui?'
 [B9] h° ehm l bubu_{LAD}
 'ehm, il cane'
 [I] h° mhm wohin gehen sie_{LAD}?
 'dove stanno andando?'
 [B9] a do na tascia_{LAD}
 'a prendere una borsa'

(8)

- [I] schau mal (-) was passiert hier_{DEU}?
 'guarda cosa succede qui?'
 [B] l'elefante_{ITA}
 [I] genau und wo geht das_{DEU}?
 'esatto e dove va'
 [I] was macht es hier_{DEU}
 'cosa sta facendo?'

[B] al ber_{LAD}
'beve'

(9)

[I] ciun ues'a tu cialé? chësc tlo_{LAD}?
'quale vuoi guardare? questo qui?'

[B11] mhm

[I] chësc à inuem Pimpa e il pupazzo Max_{LAD}
'questo si chiama Pimpa e il pupazzo Max'

[B11] chësc sei bën (-) chë: (-) chësta ie la Pimpa_{LAD}
'lo so questa è la Pimpa'

[I] eh questo è in italiano_{ITA}

[B11] mhm

[I] sì vediamo cosa succede in questo libro (-) chi è questo_{ITA}?

[B11] il suo papà_{ITA}

[I] ah: è il papà della Pimpa_{ITA}

[I] e cosa fanno qui_{ITA}?

[B11] (-) vanno con la macchina_{ITA}

(10)

[I] adesso abbiamo guardato uno in ladino: (-) due in italiano e cosa non abbiamo guardato (-) quale lingua (-) manca_{ITA}?

[I] manca_{ITA}

[B10] ehh tedesco_{ITA}

[I] tedesco (-) vuoi guardare uno in tedesco_{ITA}?

[I] schauen wir noch eins auf deutsch_{DEU}?

'ne guardiamo ancora uno in tedesco?'

[I] möchtest du das hier schauen_{DEU}?

'vorresti guardare questo?'

[B11] oh

[I] schau mal was da alles ist_{DEU}

'guarda cosa c'è qui'

[B11] oh hoho schwein_{DEU}

'oh maiale'

[I] oh siehst du ein schwein, wo_{DEU}?

'oh vedi un maiale, dove?'

[B11] mit viele kleine schweine_{DEU}

'con tanti maialini'

- [I] viele kleine schweine wie viele siehst du_{DEU}?
'tanti maialini, quanti ne vedi?'
- [B11] eh siehst du was die macht? die hat ein ball geschosse (-) genau auf die mutter (-)
auf dem popo_{DEU}
'vedi cosa sta facendo questa? ha lanciato una palla proprio sulla mamma sul sedere'

Oltre al mero livello di *performance*, notiamo che i passaggi di lingua creano ulteriormente dei contesti e delle occasioni di riflessione metalinguistica da parte dei parlanti della categoria b), soprattutto per quanto riguarda il proprio repertorio linguistico (si vedano (10) e (11)). Questi passaggi dimostrano come la realtà linguistica dell'istituzione scolastica incida sulla percezione del proprio repertorio. L'indicazione del tedesco come lingua mancante in (10) dimostra in effetti come per il bambino il repertorio sia completo con la presenza delle tre lingue, tipiche del contesto scolastico. Se aggiungiamo la risposta lad. *tudësch odr talian y chëi che reiona per gherdëina gherdëina* alla domanda *cosa parli all'asilo?* in (11), vediamo rispecchiare in parte il concetto di repertorio che Dal Negro e Iannàccaro (2003, p. 432) definiscono non solo come «la mera somma dei codici a disposizione dei parlanti, ma anche le “istruzioni per l'uso” dei codici e i rapporti reciproci che tra questi si vengono a creare». Già Labov (1973, p. 341), parlando degli atteggiamenti linguistici, spiega come i parlanti di una stessa comunità si adeguino facilmente a regole e convenzioni sociolinguistiche riguardo a quale lingua parlare in determinati ambiti (cfr. anche Videsott & Ghilardi, in stampa). Il contesto istituzionale influisce quindi non solamente sul repertorio stesso del parlante, ma anche sulla sua percezione e sull'uso delle lingue a seconda del contesto.

- (11)
- [I] y cie te sà pa: a ti plu bel rujné? per ladin per talian o per tudësch_{LAD}?
'e cosa preferisci parlare? ladino, italiano o tedesco?'
- [B12] per ladin talian y tudësch (-) sci_{LAD}
'ladino, italiano e tedesco'
- [I] duc trëi reiones gën ah: y ala scolina co reiones'a tu iló monc_{LAD}?
'ah ti piacciono tutte e tre, e all'asilo cosa parli ancora?'

- [B12] ie son bon de rujné (-) n pue nglëisc_{LAD}
'io so anche parlare un po' di inglese'
- [I] chël (-) ma bravo
'ah sì, bravo'_{LAD}
- [B12] odr mami_{DEU}?
'vero mamma?'
- [I] co rejones'a po te scolina_{LAD}?
'come parli allora all'asilo?'
- [B12] ma: nia nglëisc iló scenó capësc ei nia_{LAD}
'ma non inglese lì perché altrimenti loro non capiscono'
- [I] y po cie rejones' a iló_{LAD}?
'e allora cosa parli lì?'
- [B12] tudësch odr talian y chëi che rejona per gherdëina gherdëina_{LAD}
'tedesco o italiano e con quelli che parlano gardenese gardenese'

Quest'ultimo esempio ci porta anche ad avanzare un'ulteriore riflessione sull'autovalutazione da parte dei piccoli parlanti in merito alla propria competenza linguistica. Se i dati della categoria a) hanno illustrato un atteggiamento piuttosto negativo verso la propria conoscenza della lingua, limitandosi puramente al livello produttivo della lingua e ignorandone completamente la competenza ricettiva, nei dati della categoria b) si osserva una maggiore consapevolezza nel determinare e definire il proprio repertorio linguistico. Benché dalla biografia linguistica del parlante in (11) l'inglese non risulti essere parte del repertorio individuale, l'autovalutazione dell'inglese come lingua verso la quale nutra una certa competenza, dimostra comunque che si tratta di una lingua non estranea alla propria percezione linguistica. Anche in questo caso possiamo supporre che l'introduzione dell'inglese in qualche attività didattica nel contesto scolastico (come, per esempio, canzoni in inglese) abbia in parte ampliato la consapevolezza dei codici linguistici che delimitano il proprio contesto sociolinguistico.

Infine, l'autovalutazione in merito alla competenza del tedesco espressa in (12) è un ulteriore indizio che il parlante riflette consapevolmente sulle proprie capacità produttive, anche se è difficile misurarne la qualità (*pochino*).

(12)

[I] questo: è un libro in tedesco (-) facciamo così: io ti faccio una domanda in tedesco: e poi tu se capisci mi rispondi anche in italiano va bene_{ITA}?

[B7] però io non so il h° il tedesco (-) soltanto pochino_{ITA}

I riscontri *positivi* di cui parla Baker (1992, p. 97) propri dell'educazione plurilingue sono confermati sulla base della nostra breve analisi qualitativa, se consideriamo la dimensione delle abilità funzionali per descrivere il plurilinguismo. Da una parte, vediamo come l'approccio plurilingue incida sia sulla competenza ricettiva già in età inferiore ai 5 anni, sia su quella produttiva in età prescolare dei parlanti, per quanto riguarda le L2. Questo significa quindi che l'obiettivo di un plurilinguismo e di una comunicazione funzionale viene raggiunto già prima dell'entrata nella scuola dell'obbligo. Dall'altra parte, e questo sembra essere a nostro avviso uno dei punti fondamentali, l'uso di più lingue in contesto educativo favorisce la riflessione linguistica da parte dei parlanti e ne rafforza la loro consapevolezza linguistica.

4. Quali conseguenze per la didattica? Osservazioni conclusive

Le brevi riflessioni svolte in merito all'impatto del plurilinguismo istituzionale sul repertorio linguistico individuale dei parlanti della comunità linguistica e sulla percezione delle lingue da loro conosciute fanno intravedere due aspetti importanti per la didattica linguistica. In primo luogo, abbiamo visto che la percezione dei piccoli parlanti sulla conoscenza (o non conoscenza) di una lingua è quasi sempre limitata all'abilità produttiva/attiva della lingua. L'ambito ricettivo del plurilinguismo viene molto spesso sottovalutato, sia dal parlante stesso che dall'operatore didattico, mentre, invece, la capacità ricettiva può assumere notevole importanza nei processi di acquisizione di una seconda lingua e nello sviluppo di una consapevolezza linguistica.

Riteniamo quindi che un approccio plurilingue nel contesto istituzionale abbia sicuramente una ragione d'essere, poiché crea molti contesti di *input*, che progrediscono gradualmente in situazioni di produzione linguistica. In effetti, nell'età prescolare riscontriamo una chiara volontà di collaborazione linguistica da parte del parlante. Il *volere comprendere* e il *volere essere compresi* si ma-

nifestano come strategie messe in gioco dai piccoli parlanti, proprio perché ci si trova in un contesto plurilingue.

Tornando ai parlanti di età inferiore ai 5 anni, possiamo notare come il reagire passivamente o negativamente all'interazione sia comunque una forma di reazione che dà all'operatore un'informazione sulla conoscenza della lingua da parte del soggetto intervistato. Da queste osservazioni emerge, quindi, l'importanza di creare situazioni di *input* naturale anche nei contesti educativi, dove si realizzano passaggi di lingua e dove quindi il plurilinguismo diventa non un'eccezione, ma una situazione normale. Questo atteggiamento deve pertanto essere condiviso non solo dai piccoli parlanti, ma soprattutto dal personale pedagogico, che ha quindi il compito di vivere un plurilinguismo naturale e positivo in classe (cfr. anche Todisco, 2013, pp. 84-85).

Un secondo punto importante emerso dall'analisi svolta è la necessità di valorizzare non solo il plurilinguismo istituzionale, ma soprattutto quello individuale. Abbiamo visto, infatti, come già in età prescolare i bambini plurilingui siano in grado di riflettere sul proprio repertorio linguistico, fattore importante proprio per favorire un atteggiamento positivo verso il plurilinguismo. Una didattica linguistica democratica dovrebbe in tal senso mirare a una didattica del plurilinguismo, per «stimolare un atteggiamento positivo nei confronti della diversità linguistico-culturale» (Cognigni, 2020, p. 97). Di conseguenza, la diversità linguistica dovrebbe includere non soltanto le tre lingue ufficiali e storiche del territorio, ma creare uno spazio alle altre lingue presenti in classe in base ai vari repertori linguistici.

Bibliografia

- Arici, M., Cordin, P., Masiero, G., Vender, M., & Virdia, S. (2020). Che lingue conosci, ascolti, parli? Una ricerca sugli usi linguistici dei bambini plurilingui. *Italiano LinguaDue*. 1, 307-329.
- Astat (2012). Censimento della popolazione 2011. Determinazione della consistenza dei tre gruppi linguistici della provincia autonoma di Bolzano-Alto Adige. *Astatinfo*. 38/2012. https://astat.provincia.bz.it/downloads/mit38_2012.pdf

- Astat (2014). *Südtiroler Sprachbarometer. Sprachgebrauch und Sprachidentität in Südtirol. Barometro linguistico dell'Alto Adige. Uso della lingua e identità linguistica in provincia di Bolzano*. Autonome Provinz Bozen – Südtirol: Landesinstitut für Statistik / Provincia autonoma di Bolzano – Alto Adige: Istituto provinciale di statistica.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matter.
- Berruto, G. (1995). *Fondamenti di sociolinguistica*. Roma-Bari: Laterza.
- Berruto, G. (2007). Situazioni sociolinguistiche e tutela delle lingue minoritarie. Considerazioni alla luce della *Survey Ladins. Mondo ladino*. 31/2007, 37-63.
- Berruto, G. (2009). Ristrutturazione dei repertori e 'lingue franche' in situazione immigratoria. Appunti di lavoro. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*. 38(1), 9-28.
- Braunmüller, K. (2007). Receptive multilingualism in Northern Europe in the Middle Ages: A description of a scenario. In J. D. ten Thije & L. Zeevaert (a cura di), *Receptive Multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts* (pp. 25-47). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J. F., Lorincz, I., Meissner, F.-J., et al. (2012). *Le CARAP – Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources CARAP*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Cathomas, R., & Carigiet, W. (2002). *Einführung in die allgemeine Sprachdidaktik: Der sprachdidaktische Würfel*. Aarau: Bildung Sauerländer.
- Cathomas, R., & Carigiet, W. (2008). *Top-Chance Mehrsprachigkeit. Zwei- und mehrsprachige Erziehung in Familie und Schule*. Bern: Schulverlag bmv Ag. ILZ.
- Ciccolone, S. (2016). Italiano e tedesco in contatto: alcune osservazioni macro- e microsociolinguistiche in Alto Adige. *Quaderns d'Italià*. 21, 27-44.

Cognigni, E. (2020). *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*. Pisa: Edizioni ETS.

Dal Negro, S., & Guerini, F. (2007). *Contatto. Dinamiche ed esiti del plurilinguismo*. Roma: Aracne.

Dal Negro, S., & Iannàccaro, G. (2003). “Qui parliamo tutti uguale, ma diverso”. Repertori complessi e interventi sulle lingue. In G. Bernini, P. Molinelli & A. Valentini (a cura di), *Ecologia linguistica, atti del XXXVI Congresso internazionale di studi della Società di linguistica italiana (SLI): Bergamo 26-28 settembre* (pp. 431-450). Roma: Bulzoni.

De Rosa, R. (2008). *Riflessioni sul plurilinguismo*. Locarno: Casagrande.

Dell'Aquila V., & Iannàccaro G. (2006). *Survey Ladins. Usi linguistici nelle valli ladine*. Vich-Vigo di Fassa & Trento: Istitut Cultural Ladin «Majon di Fascegn», Provincia Autonoma di Trento & Centre d'Études Linguistiques pour l'Europe.

Fiorentini, I. (2020). Il plurilinguismo dei ladini: aspetti sociolinguistici. In P. Videsott, R. Videsott & J. Casalicchio (a cura di), *Manuale di linguistica ladina* (pp. 480-502). Berlin/Boston: De Gruyter.

Ghilardi, M., & Videsott, R. (2020). L'incompletezza del sistema pronominale soggetto del ladino gardenese e le sue ricadute didattiche. In A. Marra & S. Dal Negro (a cura di), *Lingue minoritarie tra localismi e globalizzazione* (pp. 317-332). Milano: Officinaventuno (studi AItLA 11).

Goebel, H. (1999). Die Ethnogenese der Ladiner. Einige kurzgefaßte historische und linguistische Bemerkungen. In H. Dopsch, P. F. Kramml & A. S. Weiß (a cura di), *1200 Jahre Erzbistum Salzburg. Die älteste Metropole im deutschen Sprachraum. Beiträge des Internationalen Kongresses (Salzburg, 11.-13-6-1998)* (pp. 45-60). Salzburg: Gesellschaft für Salzburger Landeskunde.

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

- Hufeisen, B. (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. 36, 200-207.
- Hufeisen, B., & Neuner, G. (2004). *The Plurilingualism Project: Tertiary language learning – German after English*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Iannàccaro, G., Dell'Aquila, V., & Chiocchetti, N. (2020). La tutela istituzionale del ladino. In P. Videsott, R. Videsott & J. Casalicchio (a cura di), *Manuale di linguistica ladina* (pp. 378-393). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Labov, W. (1973). *Lo studio del linguaggio nel suo contesto sociale*. In P. P. Giglioli (a cura di), *Linguaggio e società* (pp. 331-355). Bologna: Il Mulino.
- Marcato, C. (2012). *Il plurilinguismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Mioni A. (1998). Gli immigrati in Italia. Considerazioni linguistiche, sociolinguistiche e culturali. In G. Bernini, P. Cuzzolin & P. Molinelli (a cura di), *Ars linguistica. Studi offerti da colleghi e allievi a Paolo Ramat* (pp. 377-409). Roma: Bulzoni.
- Moretti, B., & Antonini, F. (2000). *Famiglie bilingui. Modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia*. Bellinzona: Osservatorio Linguistico della Svizzera Italiana.
- Rifesser, Th., & Videsott, P. (a cura di) (2011). *L ladin tl sistem formatif. En gaujion di 10 agn dla Repartizion ladina dla Università Ledia de Bulsan / Das Ladinische im Bildungssystem. Anlässlich des 10-jährigen Bestehens der Ladinischen Abteilung der Freien Universität Bozen / Il ladino nel sistema formativo. In occasione di 10 anni della Sezione Ladina della Libera Università di Bolzano*. Bozen: Bozen-Bolzano University Press.
- Rubatscher, C., & Rubatscher, V. (2012). *Alfabetier plurilingual*. Balsan: Intendenza scolastica ladina.
- Rührlinger, B. (2005). *Il movimento “neo”ladino in provincia di Belluno. Aspetti soggettivi di un'identità linguistica e culturale*. Verona: Istitut cultural ladin “Cesa de Jan” & Cierre edizioni.

- Todisco, V. (2013). Valorizzare tutte le lingue nella scuola. *Babylonia*. 13(2), 80-86.
- Valdés, G., & Figueroa, R. A. (1994). *Bilingualism and Testing: A Special Case of Bias*. Norwood: Ablex.
- Verra, R. (2020). L'insegnamento e l'uso del ladino nelle scuole delle valli ladine. In P. Videsott, R. Videsott & J. Casalicchio (a cura di), *Manuale di linguistica ladina* (pp. 394-423). Berlin & Boston: De Gruyter.
- Videsott, R. (2018). Verso un approccio plurilingue nell'apprendimento della grammatica del ladino L1. *Ladinia*. XLI, 211-231.
- Videsott, R. (2020). Ein Versuch zur Didaktisierung einer ladinischen Schulgrammatik. In F. Schöpp, & S. Thiele (a cura di), *Kultursprache Italienisch – eine Standortbestimmung* (pp. 219-243). Stuttgart: Ibidem.
- Videsott, R. (2021). Kontrastive Grammatik im Sprachunterricht in ladinischen Schulen Südtirols. In P. Wolf-Farré, K. F. Cantone, A. Moraitis, & D. Reimann (a cura di), *Sprachkontrast und Mehrsprachigkeit. Linguistische Grundlagen, didaktische Implikationen und Desiderata* (pp. 211-231). Tübingen: Narr.
- Videsott, R. (in stampa). Acquisire e insegnare l'italiano in un contesto minoritario: l'esempio delle valli ladine. *Incontri - Rivista europea di studi italiani* 2021.
- Videsott, R., & Ghilardi, M. (in stampa). Atteggiamenti linguistici di giovani parlanti ladini verso il code-mixing.
- Videsott, R., Rubatscher, V., & Valentin D. (2018). *Junde! Bita y Cëch nes mostra. Liber de gramatica / Junde! Bita y Cëch nes mostra. Sföi de insegnamënt 1-2-3-4-5 / Junde! Bita y Cëch nes mostra. Sföi de laur 1-2-3-4-5 / Junde! Bita y Cëch nes mostra. Sföi dles coniugaziuns*. Bolzano/Bozen: BuPress.
- Videsott, P., Videsott R., & Casalicchio, J. (2020). Introduzione al *Manuale di linguistica ladina*. In P. Videsott, R. Videsott & J. Casalicchio (a cura di), *Manuale di linguistica ladina* (pp. 1-32). Berlin & Boston: De Gruyter.

Zanasi, L., & Platzgummer, V. (2018). Repertori linguistici in contesti di plurilinguismo. In M. Hepp & M. Nied Curcio (a cura di), *Educazione plurilingue. Ricerca, didattica e politiche linguistiche / Bildung zur Mehrsprachigkeit. Forschung, Didaktik und Sprachpolitik / Plurilingual Education. Research, Teaching and Language Policies* (pp. 51-64). Roma: Istituto Italiano Studi Germanici.

ESPERIENZE DIDATTICHE

 DIDIT

Conessioni. Intrecci di testi, parole e storie, per ascoltare l'altro e sé stessi

Connections. Linking texts, words and stories, to listen to each other and to yourself

Daniele Dell'Agnola

SUPSI, Dipartimento formazione e apprendimento

✉ daniele.dellagnola@supsi.ch

Riassunto / Nel contributo si descrive un lavoro svolto con allievi tredicenni che hanno cercato di esplorare, ricreare e ricercare i significati del proprio vissuto attraverso il testo letterario e attraverso la scrittura. La relazione tra i giovani lettori e ciò che era loro familiare ha rappresentato il motore di un percorso didattico mosso da una continua conversazione tra l'insegnante, le allieve e gli allievi e i testi. L'itinerario si è rivelato essere un'occasione per riflettere sulle connessioni possibili tra il testo letterario e chi, adolescente, svolge dei compiti di lettura e scrittura.

Parole chiave: leggere; scrivere; significati impliciti; conversazione; letteratura per ragazzi.

Abstract / The contribution describes the work carried out with thirteen-year-old students who have tried to explore, recreate, and research the meaning of their own experience through literary texts and through writing. The relationship between young readers and what was familiar to them represented the driving force behind the didactic path driven by a constant conversation involving the teacher, the students, and the texts. The teaching program turned out to be an opportunity to reflect on the possible connections between the literary text and those who carry out reading and writing tasks, namely teenagers.

Keywords: reading; writing; implicit meanings; conversation; youth literature.

© 2021 Daniele Dell'Agnola. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione](#) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [DFA-SUPSI](#) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](#). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

1. Connessioni

Lo studioso, accademico inglese Richard Hoggart ha scritto che la letteratura “esplora, ricrea, ricerca i significati dell’esperienza umana”. Attraverso la letteratura

gli uomini guardano alla vita con tutta la vulnerabilità, l’onestà e la profondità che è loro concessa e sperimentano le proprie visioni attraverso una relazione del tutto unica con la forma e con il linguaggio.

(Hoggart, 1970, citato da Chambers, 2011, p.16)

Leggere testi letterari permette di capire meglio (o scoprire) chi siamo attraverso la relazione che, in qualità di lettori, intratteniamo con l’opera e i suoi significati: è ben difficile leggere e comprendere senza provare una qualche reazione, noia compresa. Nell’introduzione a *Siamo quello che leggiamo* saggio dello scrittore per ragazzi Aidan Chambers (2011), Domenico Barrilà sostiene che

non può essere posta alcuna cesura tra chi scrive, ciò che è scritto e colui che legge, così l’azione che chiamiamo lettura diventa un’interazione di mondi dagli esiti fortemente probabilistici. La distinzione tra soggetto e oggetto quasi scompare e l’esito di tale interazione diventa ogni volta imprevedibile.

(Chambers, 2011, p. 16)

La letteratura (la letteratura per ragazzi non è da meno) favorisce la crescita interiore, lo sviluppo emotivo, sfida le nostre convinzioni, ci stimola a cercare nuove soluzioni ai problemi della vita, consente di sperimentare le possibilità, i pericoli senza subirne direttamente le conseguenze.

Connettersi con la realtà presente, con il passato, anche nella scrittura di un racconto, individuare elementi del proprio vissuto nella storia letta significa stimolare l’empatia e lo spirito critico di cui abbiamo bisogno, come umani, per crescere. I processi che favoriscono la lettura profonda, cioè quella che permette al cervello di attivare le dimensioni affettive, richiedono più tempo (perché i processi sono più sofisticati). Nel suo libro *Lettore, vieni a casa* Maryanne Wolf (2020) scrive di quanto sia necessario questo lavoro di attivazione neuronale.

Si pensi a come può riverberarsi nei piccoli lettori la scena in cui Pinocchio prende il suo babbo per mano, risale su per la gola del pesce cane, scavalca tre filari di denti e, prima di fare il gran salto nel mare per salvarsi, invita Geppetto a montare a cavalluccio sulle sue spalle, abbracciandolo forte forte. Il figlio che porta il padre alla salvezza, il filo teso tra i due personaggi che si scioglie nella salvezza dell'abbraccio e nel tuffo nel mare, tranquillo come l'olio.

Trovare il *me stesso*, il *mio mondo* nel libro, non è sufficiente alla comprensione di un'opera letteraria, ma è un primo passaggio utile a favorire l'interesse, la gratificazione, il piacere per la lettura. Gli insegnanti hanno il compito di aiutare nella scelta dei testi, di orientare allieve e allievi a coglierne i significati più immediati (attraverso la discussione) ma anche di portare le/i giovani a una consapevolezza più profonda sulle qualità del testo, sulle sue strutture, a un livello di lettura in cui la storia personale sia distinta dall'opera in quanto tale. Maggiori sono le occasioni di indagine, maggiori saranno le conoscenze e le possibilità di collegamenti anche tra i testi: si tratta di una competenza che gratifica e incoraggia a scoprire gradualmente altra letteratura, proiettandosi verso la complessità.

Per riflettere sulle connessioni possibili tra il testo e chi, adolescente, svolge dei compiti di lettura e scrittura, presento un incontro con allievi tredicenni che hanno cercato, almeno in parte, di esplorare, ricreare e ricercare i significati della loro esperienza attraverso il testo letterario e attraverso la scrittura di un racconto. La relazione tra i giovani lettori e ciò che era loro familiare ha rappresentato il motore che ha mosso queste iniziative attraverso le quali l'ascolto era mosso da una continua conversazione tra l'adulto, l'allievo e il testo.

2. Connettersi leggendo

2.1 Succede tutto

Nel suo racconto intitolato *La prima volta che ho detto no*, tratto dal volume *La prima volta che*, Beatrice Masini (2016) narra di un ragazzo di nome Pablo che un sabato sera, pur essendo solo in casa, decide di non uscire per verificare se Chiara, la sua amata, si accorge della sua assenza e del vuoto che lascia. Il protagonista, che non si è mai dichiarato per non esporsi alla possibile sconfitta, sviluppa una teoria dello spazio: quando le persone mancano (sono assenti o sono morte) si crea un vuoto, come una bolla che si gonfia e occupa spazio.

Uno che di solito era lì, c'era sempre e poi sparisce, cosa lascia? Quella specie di buco che occupava si restringe e si annulla, viene schiacciato dalla presenza degli altri, o resta lì, come se fosse il suo posto, ad aspettare che torni e lo occupi di nuovo? [...] secondo la mia teoria dello spazio, per tornare al principio, se non ci sei e crei un vuoto da qualche parte vuol dire che ne stai riempiendo uno da un'altra. Quindi c'è un equilibrio nell'esserci e non esserci. Vale anche per i morti, credo, in un modo un po' diverso. Tipo il nonno: non c'è ma c'è, non è più qui ma tutte le volte che lo penso riprende la sua forma, si fa largo tra le cose di tutti i giorni e c'è, e come se c'è! Mi piace immaginarli così, i morti, come palloni che di solito stanno lì a mezz'aria un po' svuotati e si gonfiano quando qualcuno li ricorda, solo che sono trasparenti, come ci immaginiamo i fantasmi, e meno male, altrimenti il mondo sarebbe pieno di sagome che dondolano a qualche centimetro da terra, come fanno i palloni veri quando cominciano a sfiatare l'elio, e noi quando camminiamo dovremmo farci largo tra loro, leggeri ma ingombranti, i morti nostri e anche quelli degli altri, un bosco, una foresta intera di palloni mezzi sgonfi da scostare con le mani.

(Masini, 2016, pp. 39-40)

Il racconto si chiude con Chiara, accortasi dell'assenza di Pablo. È lei che suona alla porta:

Sabato sera che è adesso non sono uscito per la prima volta da quando ho cominciato a uscire
e non è un gioco di parole è la verità
e ho fatto bene
ho corso un rischio e fatto una cosa pericolosa
e ho fatto bene
perché adesso
adesso
adesso
adesso è domenica e sta succedendo tutto.

(Masini, 2016, p. 49)

Le ultime due parole del racconto ci permettono di lavorare su due livelli di comprensione: l'autrice ha voluto concludere con il soggetto posposto «tutto». La scelta ci porta a riflettere sull'uso del pronome indefinito nel finale aperto della storia. Ho chiesto agli allievi di strutturare una recensione del racconto

spiegando questi concetti maturati nella conversazione in classe ([Allegato 1](#)). Ma c'è molto di più: per capire cosa contiene il «tutto», le allieve e gli allievi hanno dovuto connettersi con il proprio immaginario fatto di desideri, aspettative, futuro, senso dell'amore. Ho assegnato il compito di raccontare in poche righe cosa accade dentro a quel «tutto» integrando olfatto, vista, tatto. Una sfida linguistica ed empatica preparata nella discussione in classe e in una fase di lavoro individuale: nella solitudine si impara ad avere fiducia nell'immaginazione. Un allievo definisce così quel momento indefinito:

(1)

Allora l'ho presa per le anche e l'ho portata a me. La sua pelle era come il pelo di un gatto. Eravamo vicini e lei mi ha baciato.

Accanto alla recensione, così vincolata, ho quindi concesso un momento di scrittura libero, più intimo, su un foglio personale, da conservare, ma non da condividere in classe. Non riporto perciò altri estratti di questa esperienza.

Leggendo la storia ci siamo soffermati sul coraggio di Pablo, disconnesso per una sera: vive la solitudine e rischia di non essere notato; nel contempo alimenta il desiderio, l'attesa che qualcosa accada. E leggere questo racconto in un momento in cui ci si osserva protetti dalle mascherine acquista un significato particolare. Pablo vive la vergogna, si immerge nel sentimento di vulnerabilità, intravediamo la possibilità del rifiuto che molti adolescenti conoscono. Nel *vis à vis* conclusivo c'è un "non detto" da colmare, ed è proprio il lettore che lo deve fare, stando con profondità per riuscire a verbalizzare il proprio immaginario, prima di scrivere la scena.

Il libro contiene anche altre storie attorno alle quali le allieve e gli allievi hanno lavorato, individuando i passaggi nei quali potessero riconoscere una propria esperienza emotiva. Cito ad esempio *La prima volta che ci ho provato* di Zita Dazzi (2016), dove a provarci non è il protagonista maschile, ma la ragazza, Uma Lampone, abile calciatrice con due caviglie a forma di bullone, ginocchia geometriche, «ginocchia di qualcuno che non ha paura di lanciarsi a terra» (p. 184), appassionata lettrice della *Gazzetta dello sport*. Nel gioco dei sensi (vista, udito, olfatto, tatto) c'è un climax che porta il protagonista a scoprire il primo

bacio, in un capovolgimento dei cliché molto interessante per discutere in classe il ruolo di genere. «Mi ero chiesto subito se con una così ci avrei potuto provare» (p. 184) dice il ragazzo che si sente imbranato. Ma alla fine

era come se improvvisamente fosse venuto a galla un altro me che non conoscevo e che stranamente aderiva e si incastrava perfettamente con la ragazza che avevo davanti. Come se improvvisamente non fossi più quello imbranato che avevo sempre sospettato di essere. Come se fossi davvero io, quello che Uma stava baciando.

(Dazzi, 2016, p. 194)

2.2 Io e la storia

Per indagare le connessioni tra le lettrici, i lettori e le storie, ho proposto in classe il racconto *L'amore ti sposta la testa* (Dell'Agnola, 2016) contenuto nel libro dedicato all'educazione sessuale e all'affettività, destinato agli allievi della scuola media ticinese e intitolato *L'incontro*. In un lavoro prima individuale orientato dall'insegnante, in seguito discusso in piccoli gruppi, allieve e allievi hanno strutturato un taccuino degli appunti suddiviso in quattro sezioni ([Allegato 2](#)):

- cosa è successo;
- frasi tratte dal testo;
- la copertina del testo;
- io/noi e il testo.

Ecco la storia in estrema sintesi, riassunta da tre allievi che hanno rivisto insieme le proprie sintesi elaborate precedentemente:

(2)

Questo testo inizia con la presentazione di Alice (la protagonista), la sua famiglia e i suoi compagni di classe. In sintesi: Alice ama Max, ma poi bacia Andrea. Marina ama Andrea ma poi ha un rapporto sessuale con un ragazzo più grande ed infine Max ama Jessica ma lei si fida con Nathan. Da non dimenticare, la professoressa Müller e il prof. Kurt che si sposano e hanno un figlio: Ettore. Questo ci fa pensare a delle relazioni strane perché ognuno ricorda un bacio, una cotta o una delusione. Questo alimenta ancora di più il cambiamento, perché grazie alle speranze i ragazzi crescono e maturano.

Le ragazze e i ragazzi hanno in seguito individuato frasi secondo loro rilevanti, motivandone la scelta ([Allegato 2](#), [Allegato 3](#)): «la fecondazione è una pioggia di vita sopra un prato accogliente»; «l'amore è una roba che ti sposta il cervello da un'altra parte»; «praticamente è stato come mettere le ali»; «due robe che sembrano di due mondi lontani e diversi stanno in tensione e poi boom, si mettono insieme e fanno l'amore»; «lascia andare le cose e fai quello che ti senti»; «la vita non è mai una linea dritta». Il compito ha richiesto un dialogo nei gruppi di lavoro, in modo che le allieve e gli allievi potessero essere autonomi nel rintracciare, in un terzo momento, le scene del racconto, le emozioni, le sensazioni nelle quali riconoscersi. C'è chi è rimasto toccato dalla scena finale, in cui Nathan, pur essendo timido e riservato, si dichiara ad Alice lasciandole un bigliettino dove ha scritto il titolo di un racconto di Primo Levi (*Erano fatti per stare insieme*). Alcuni sostengono di non ritrovarsi in nessun personaggio, ammirando però il coraggio di Nathan ([Allegato 2](#)), altri hanno messo in evidenza le urla della madre di Alice, il fatto di voler fare nuove esperienze, «prendere in giro i maestri» e «andare verso il mondo degli adulti» ([Allegato 3](#)). Riporto un testo che presenta delle incertezze nelle formulazioni, in seguito discusse e sistemate in classe:

(3)

Noi adolescenti siamo accomunati alla storia da più cose. Il rapporto tra Alice e Andrea è esemplare, i due si attraggono ma forse non è vero amore e c'è una certa confusione. I protagonisti però crescono fisicamente, nel modo di pensare e nel modo di vivere i sentimenti. Marina e Alice litigano per amore ma tornano a parlarsi dimostrando una grande maturità. Nei cambiamenti mentali si intende Alice che guardando sempre Max non si rende conto di provare qualcosa per Andrea. Anche Marina cambia, prima ama Andrea e con Alice parla solo di lui, poi si scopre che ha fatto l'amore con un diciassettenne. Ha vissuto quindi un'esperienza che l'ha segnata, messa alla prova, anche questo ci accomuna al testo.

Le copertine alternative al volume, disegnate dalle/dai tredicenni, sono pure significative. Abbiamo il caos dei sentimenti e il bigliettino di Nathan che si dichiara citando un racconto di Primo Levi ([Allegato 2](#)), l'orologio della vita ([Allegato 3](#)), e i due mondi opposti: il risveglio dei sentimenti e i conflitti ([Allegato 4](#)).

Il fatto che questi compiti siano maturati prima individualmente con l'aiuto dell'insegnante, poi in un momento di condivisione, ha aiutato allieve e allievi a concedersi un attimo di respiro per connettersi alla storia e alla propria interiorità, indagando le risposte possibili.

3. Connessioni degli scrittori

3.1 Trasformare la rabbia

Le allieve e gli allievi devono poter esitare, dubitare e cercare quando leggono, ma anche quando hanno l'occasione di pensare alla scelta di una parola che sia adeguata per esprimere un concetto: una sfida verso la profondità. Con la stessa classe ho letto la *Rimetta d'amore furioso* di Bruno Tognolini (2011):

Mare in burrasca, terra in tempesta
Se non mi ami, ti spacco la testa

(Tognolini, 2011, p. 34)

Il ritmo, la rima *tempesta - testa*, la struttura 3+3 nel primo verso e 4+4 nel secondo, gli elementi della natura e quelli degli affetti e dei conflitti costituiscono un'impalcatura interessante, una traccia, un modello per connettere i lettori a «frammenti di vita interiore», come suggerisce Chiara Carminati (2011, pp. 105-107) nel suo saggio dedicato al viaggio nelle stanze della poesia con i bambini e i ragazzi. Ecco in che modo abbiamo lavorato ([Allegato 5](#)): dopo aver discusso e analizzato la rima in classe, con varie digressioni sulle emozioni che l'amore evoca e sul rispetto dell'altro («se ami qualcuno, non è impossibile che gli spacchi la testa»; «sì, ma queste cose succedono... che un uomo diventa violento») ho chiesto alle allieve e agli allievi di immaginare di riscrivere questi due versi dedicandoli a una persona amata (la mamma, il papà, una compagna, un compagno) senza indicarne il nome. Il testo sarebbe diventato una *Rimetta d'amore per te*. Come diventa il mare, in questo nuovo testo? E la terra? E se scegliessimo un altro elemento della natura? Potremmo sostituire il mare e la terra con il cielo, le foglie, gli uccelli, l'erba, il lago, l'acqua, il fiume. Cosa dirò all'amata/o? Parte così una sfida linguistica e di connessione all'interiorità molto importante, perché il ragazzo che ha scritto «Mare tranquillo, terra fer-

ma / tu sei come una lanterna» discutendo la scelta della parola «lanterna» in modo consapevole (la rima *ferma - lanterna* è molto bella) sta formulando un pensiero profondo. Dichiarerà, nella lettura ad alta voce delle rime, di aver dedicato il testo alla madre. C'è chi invece ha mantenuto il segreto della dedica ([Allegato 6](#)). I testi prodotti sono stati illustrati. Ho avuto l'impressione di vivere un momento potente tra parole e voci connesse con l'interiorità e con l'altro:

(4)

Arriva dal bosco un vento lontano

Ti guardo da vicino e ti prendo per mano

3.2 Fotografie

Molte poesie d'amore erano riferite alla mamma, come se questi allievi sentissero il bisogno di accostarsi al nido; una sorta di nostalgia dell'infanzia, pur proiettata verso il futuro. Allora, per chiudere l'esperienza di connessione, ho mostrato un videoracconto illustrato tratto dall'opera *Flotsam* di David Wiesner (2006), disponibile anche online in questo video: <https://www.youtube.com/watch?v=3MTKWnxzqvM&t=93s>.

Il protagonista trascorre il tempo sulla spiaggia osservando i dettagli con la lente, interessato a scoprire universi microscopici. I genitori sono sullo sfondo. La scena mi ricorda un passaggio tratto dal libro di Sherry Turkle (2016, p. 94) sulla conversazione necessaria: nel capitolo «Solitudine» la Turkle parla della noia, «stimolo potente» che «incendia la fantasia e costruisce le risorse emotive interiore». La capacità di giocare da solo del bambino protagonista è centrale: improvvisamente viene travolto da un'onda che lascia sulla spiaggia un apparecchio fotografico. Il ragazzo toglie il rullino dalla macchina e si rivolge al negozio dove si sviluppano le fotografie (storie d'altri tempi che vanno spiegate agli allievi di oggi). Scopre così scatti di mondi meravigliosi e soprattutto l'immagine di un ragazzo che tiene tra le mani una foto di una bambina a sua volta immortalata con una foto di un bambino, eccetera, in una matrioska che, grazie al microscopio, ci porta indietro nel tempo.

Lo stimolo iniziale mi è servito per chiedere alle allieve e agli allievi di cercare negli album di famiglia una fotografia attorno alla quale avremmo lavorato insieme. L'indagine ha restituito materiale interessante, così ognuno ha potuto indagare il passato della nonna, del nonno, della prozia, del bisnonno. Accanto alle immagini abbiamo annotato le azioni, i pensieri possibili, le emozioni di quel momento preciso: c'era la possibilità di inventare, ma anche di intervistare dei conoscenti che potessero aiutare a ricostruire le esperienze di vita della persona immortalata nella fotografia, che andava setacciata al microscopio, con pazienza.

Ho in seguito assegnato il compito: il personaggio della foto scrive una lettera al futuro. Racconta di sé, di quel momento e proietta dei desideri.

Caro te, nel futuro, chiunque tu sia,
mi trovo qui e penso che

Le consulenze del docente nella raccolta delle idee, nell'indagine, nella formulazione delle domande e soprattutto nel disegno della struttura testuale sono state essenziali e molto importanti. Abbiamo dedicato, in classe, due ore per lo studio dei dati raccolti, quattro ore per la scrittura e la revisione dei testi, due ore per la condivisione. È stato fondamentale chiedere alle allieve e agli allievi, durante le consulenze individuali, di raccontami la storia del personaggio oralmente (Cosa avrebbe scritto nella lettera?). Ho sempre risposto evidenziando gli aspetti interessanti del testo, ma anche quelli non chiari. In questi momenti cardine del laboratorio ho proposto il gioco dei se: «Cosa succederebbe se nel testo tu inserissi questo oggetto, questa sequenza, questa immagine del reale che diventa simbolica? Cosa succederebbe se tu tagliassi questa parte? Il racconto sarebbe coerente? Ascolta il risultato possibile senza questo passaggio.»

In T1 ([Allegato 7](#)) l'allievo sceglie l'immagine di sé a due anni. Abbiamo allora modificato il compito. È lui che scrive a se stesso nel passato, evocando un piccolo incidente a causa del quale si era procurato un taglio profondo. L'allievo si porta ancora una cicatrice. Abbiamo allora giocato sull'immagine reale della cicatrice e sull'idea che nella vita ognuno si porta dentro delle cicatrici, delle piccole ferite. In T2 l'allieva ha presentato la fotografia di sua madre che

a 5 anni stava nell'auto decapottabile del fratello ventenne. Abbiamo sviluppato l'idea della libertà, della partenza dal paese associandola all'automobile e all'indipendenza. In T3 la fotografia del bambino che gioca con il pallone in una strada sterrata in Sardegna ha offerto l'occasione per costruire una scena in cui il pallone (gioco dell'infanzia) ad un certo punto rotola sulla strada e se ne va. È il segnale, per il nonno dell'allieva, che bisogna partire, emigrare in Svizzera. Così i testi hanno acquistato maggiore spessore.

4. Conclusione

Sherry Turkle (2016, p. 95) racconta di un insegnante di recitazione in difficoltà nella preparazione di una recita scolastica:

Gli dico che recitare non significa performance verbale, anzi in realtà, quello che l'attore deve davvero fare è ascoltare nel profondo, per rispondere agli altri attori. Eppure gli studenti non riuscivano a stare fermi abbastanza a lungo per ascoltare l'altro. Alla fine l'insegnante di recitazione diede loro un ultimatum: ascoltare attentamente oppure abbandonare la recita. L'ultimatum ebbe i suoi effetti: un gruppo di studenti si ritirò dalla rappresentazione.

(Turkle, 2016, p. 95)

Mi è accaduto il contrario in un laboratorio di creazione teatrale destinato a future/i insegnanti della scuola elementare della SUPSI/DFA, nel momento in cui dieci di loro hanno scelto di raccontare il Covid vissuto dal punto di vista degli studenti. Per svolgere questo compito ho chiesto loro di cogliere l'occasione per leggere in profondità le emozioni, dedicando tempo all'interiorità per scrivere dei brevi monologhi che avrebbero trasferito, trasformato anche nei contenuti, cucito su personaggi da mettere in scena e da interpretare, con le *intenzioni* giuste. Abbiamo collocato al centro del chiostro della scuola la sedia della solitudine: il respiro dell'interiorità è servito, con qualche aiuto da parte del formatore, per vivere il momento della rappresentazione, della condivisione, insieme a tutti i 50 compagni del corso. Lo spettacolo durava dodici minuti durante i quali accadeva ciò che di umano può succedere nella crisi: i personaggi ballavano in una dimensione spensierata di festa, accompagnati da

un ritmo travolgente. Improvvisamente un uomo corpulento con un megafono urlava che la festa era finita. Allora tutti si svestivano e trascinavano gli indumenti colorati ai lati del chiostro prima di appendere i vestiti a un cappio. In quel momento si dava spazio al vissuto attraverso i monologhi e poi al grido di rabbia straziante, collettivo. Il lavoro si chiudeva con un abbraccio e una riapertura con dieci sguardi rivolti al futuro, pieni di speranza. Nell'[Allegato 8](#) si vede la sedia sulla quale hanno interpretato quei monologhi di venti, trenta secondi l'uno, in quattro minuti molto intensi, di ascolto e connessione. Ecco alcune tracce di quei testi, che mi preme citare in questo sguardo conclusivo:

(5)

Vi posso dire quello che penso? Io penso che non andrà tutto bene, ed è questo che mi spaventa. La mia paura più grande? E quella che mio figlio non possa vivere la sua infanzia.

(6)

Caro diario, ho 18 anni e due bambini. Tra poco ho gli esami e sono sola. I miei nonni hanno bisogno di me appunto i miei figli hanno bisogno di me. Sono sola. Spero di essere abbastanza forte.

(7)

Facevo delle cene spettacolari con dieci, venti, a volte trenta persone. Ora non si può più. Ma i miei amici? Dove sono finiti? (Cambio posizione sulla sedia) Non ci sono più. Mi hanno abbandonato.

(8)

Il Covid? Un sacco di possibilità. Io in giro per le vette delle nostre montagne dalla mattina alla sera. Che spettacolo!

(9)

Mia nonna non esce dalla sua stanza da tre anni. Guarda la tv tutto il giorno. Realtà e finzione sono la stessa cosa. Lei viaggia con la sua mente. (Cambio posizione sulla sedia) In questo momento è più libera di noi.

(10)

Sapete cosa vi dico? Qui non ce la raccontano giusta, perché voi pensate di essere liberi, ma in realtà siete delle pedine. (Mi giro, me ne vado, poi torno con l'indice puntato contro il pubblico) Delle pedine!

(11)

Desidero allontanarmi dalle conversazioni e dalle persone. Vorrei poter mettere un muro tra me e gli altri. Io, una stanza vuota e nessuno con cui dover comunicare. (Breve pausa) È questo ciò che mi serve.

La mia ipotesi è che la scuola debba occuparsi dell'essenziale, che è fatto di complessità. Nell'epoca della connessione elettronica, in cui vi è pure una forte esigenza di misurare gli apprendimenti a costo di sottoporre prove che siano comparabili grazie alla loro *neutralità culturale*, dobbiamo essere vigili nei confronti dei bisogni educativi delle/dei giovani: se sono allenati a *connettersi* con i testi, le parole, le storie, se sono allenati ad ascoltare l'altro e se stessi, hanno molte più probabilità di sviluppare le capacità empatiche e la delicatezza di pensiero che li renderà cittadini pronti al dialogo, a costruire la critica senza prevaricare. Diamo il tempo all'essenziale.

Bibliografia

Carminati, C. (2011). *Perlaparola. Bambini e ragazzi nelle stanze della poesia*. Modena: Equilibri.

Chambers, A. (2011). *Siamo quello che leggiamo*. Modena: Equilibri.

Dazzi, Z. (2016). La prima volta che ci ho provato. In AA. VV., *La prima volta che* (pp. 182-194). Milano: Il Castoro.

Dell'Agnola, D. (2016). L'amore ti sposta la testa. In AA. VV., *L'incontro. Testo per gli allievi della scuola media dedicato ai temi della sessualità e dell'affettività* (pp. 9-92). Bellinzona: DECS. <http://www.scuoladecs.ti.ch/incontro>

Hoggart, R. (1970). *Speaking to Each Other*. London: Chatto & Windus.

Masini, B. (2016). La prima volta che ho detto no. In AA. VV., *La prima volta che* (pp. 33-49). Milano: Il Castoro.

Tognolini, B. (2011). *Rime di rabbia*. Milano: Salani.

Turkle, S. (2016). *La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'era digitale*. Torino: Einaudi.

Wiesner, D. (2006). *Flotsam*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt. <https://www.youtube.com/watch?v=3MTKWnxzqvM&t=93s>

Wolf, M. (2020). *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*. Milano: Vita e pensiero.

Il pretesto. Insegnare a leggere letteratura per realizzare di essere come tutti

The pretext. Teaching to Read Literature in order to Realize that you are like everyone else

Livia Radici Tavernese

SUPSI, Dipartimento formazione e apprendimento

✉ livia.radici@supsi.ch

Riassunto / Il presente contributo si propone di presentare un'attività didattica volta allo sviluppo e all'allenamento delle competenze di lettura e comprensione del testo letterario per allievi di 13/14 anni secondo un approccio induttivo. In particolare, l'attività è stata strutturata in tre momenti (preparazione alla lettura/ascolto, fruizione del testo, ritorno sul testo) e la riflessione degli allievi è stata stimolata attraverso l'uso di immagini e l'attenzione a locuzioni opportunamente individuate. Il confronto tra le ipotesi e le osservazioni degli allievi è risultato determinante allo scopo di entrare in empatia con i sentimenti evocati dal testo. Grazie all'apporto interpretativo attivo che i giovani lettori hanno offerto, si è realizzato il principio di intersoggettività e cooperazione tra autore e lettore.

Parole chiave: comprensione del testo; letteratura; approccio induttivo.

Abstract / This paper aims to introduce a teaching activity designed to improve reading literacy skills in 13- to 14-year-old students, using an inductive approach. For this activity three different parts are established: preparation for reading/listening, text fruition, and return to the text. Students are then invited to reflect on the meaning intended by the author by specifically identifying images and passages of the text. Comparing the different hypotheses and observations emerged from the students' discussions has been crucial for them to fully understand the emotions recalled by the text. Thanks to the students' contribution the cooperative principle in reading has been successfully realized.

Keywords: reading literacy skills; literature; inductive approach.

© 2021 Livia Radici Tavernese. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a dop-pio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione](http://www.centrocompetenze.ch) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [DFA-SUPSI](http://www.dfa-supsi.ch) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](http://www.alta-scuola-pedagogica.ch). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Il testo è intessuto di spazi bianchi, di interstizi da riempire e chi lo ha emesso prevedeva che essi fossero riempiti e li ha lasciati bianchi per due motivi. Anzitutto perché il testo è un meccanismo pigro (o economico) che vive sul plusvalore del senso introdotto dal destinatario [...]. E in secondo luogo perché, via via che passa dalla funzione didascalica a quella estetica, un testo vuole lasciare al lettore l'iniziativa interpretativa, anche se di solito desidera essere interpretato con un margine sufficiente di univocità: un testo vuole qualcuno che lo aiuti a funzionare.

(Eco, 1979, pp. 51-52)

1. Premessa

Non è esperienza inconsueta quella di incontrare un testo letterario la cui comprensione non risulta immediata; ancor meno rara è la mancata percezione di tutte le sfumature implicite nel testo stesso. In tutti i casi – assai più frequenti per il lettore progrediente che per quello avvezzo – ad essere in gioco è, in definitiva, non solo l'apprezzamento estetico e la comprensione semantica del brano, ma anche un aspetto forse ancor più imprescindibile. Non penetrare pienamente la lettera, la figura, l'essenza di un testo impedisce che si realizzi la funzione più magica e sorprendente che la letteratura ricopre: se non si intende l'*intentio auctoris*, il sentimento che lo ha mosso a scrivere, lo stato d'animo che desidera condividere, non ci sarà coinvolgimento né riconoscimento, e senza questa agnizione non si realizzerà la catarsi, il dono più alto e motivante che la letteratura può elargire (Carnero, 2020, pp. 35-40). Quando si riesce a far avverare questa intenzione, insomma, ci si rende conto che il testo non è che un pretesto, un'occasione, uno straordinario strumento attraverso cui possiamo entrare in connessione con il sentire di un altro, renderci conto di cosa ci accomuna, di quanto, nonostante il tempo e lo spazio, le emozioni percorrano binari paralleli per tutti, di non essere i primi a trovarci in una certa situazione, di non essere soli, che gli altri sono come noi, che noi siamo come tutti.

2. L'esperienza didattica

L'esempio di trasposizione didattica che verrà illustrato di seguito, pur inqua-

drato all'interno di un percorso più ampio, ha avuto luogo in una classe di allievi dai 13 ai 14 anni in due ore di lezione.

Il principio da cui parte è quello di permettere all'allievo di porsi di fronte all'opera letteraria con il numero di elementi indispensabili per avvicinarsi all'intenzione dell'autore in modo autonomo. A condurre l'avvicinamento al testo è stato un approccio il più possibile induttivo: sebbene guidata, l'esperienza di lettura si propone di realizzare il principio di intersoggettività e di cooperazione tra autore e lettore (Gerrig, 1993; Grice, 1975). La scelta della tipologia testuale, decisamente stratificata quanto ai livelli di lettura e ricca di elementi impliciti, vuole illustrare come anche un lettore poco esperto possa confrontarsi autonomamente con il poeta, se messo nelle giuste condizioni. Nel testo poetico, infatti, non sono necessariamente rispettate le condizioni (coerenza, presenza di relazioni causali e temporali esplicite, organizzazione gerarchica dei contenuti) che agevolano la rappresentazione semantica (Levorato, 2000).

Di seguito, alcuni passi fondamentali nell'avvicinamento del docente al testo, grazie ai quali la strutturazione della lezione si è rivelata efficace e gli allievi hanno potuto interagire con le parole dell'autore in maniera il più possibile autonoma. Necessariamente, per permettere agli allievi un'esperienza testuale autonoma, il docente si è dovuto concentrare sull'analisi dei processi di apprendimento che gli allievi sarebbero stati chiamati a mobilitare in ogni fase dell'attività¹.

3. Interrogiamo il testo, analizziamo il compito, prevediamo i processi: il docente studia come scomparire²

Quella dell'analisi del testo e della preparazione della lezione è la fase di lavoro in cui il ruolo docente risulta più attivo³. La lettura del brano scelto attraverso

1 Un aspetto basilare in questa fase di lavoro è l'analisi delle caratteristiche del gruppo classe, delle sue abitudini di apprendimento e delle specificità di singoli allievi.

2 Nel corso del contributo, si farà ricorso più volte a questa iperbole con riferimento a un ruolo decentrato del docente, che ha assunto le vesti di consulente, tutor, coordinatore del lavoro svolto dagli allievi.

3 La pianificazione dell'intervento didattico prende le mosse a partire da determinati criteri, con variabili determinate dalla sensibilità di ciascun docente. Un approfondimento sulle operazioni che generalmente il docente è chiamato a fare è efficacemente proposto da Cisotto (2006, pp. 290-292).

la lente delle competenze professionali ci mette, infatti, nella posizione di programmare l'intervento didattico secondo una prospettiva mimetica. Una volta individuati e selezionati gli elementi che risultano nodali per la comprensione del testo da parte degli allievi, ci si è chiesti quali fossero le strategie migliori per permettere agli allievi di scoprirli interrogando il testo in modo autonomo. Infatti, se reiterato, il percorso che porta il lettore ad attivare i processi necessari all'interazione con l'opera stimola il piacere della scoperta autonoma e personale, sostiene il senso di autoefficacia⁴ e, nei casi più virtuosi, può diventare soddisfazione, abitudine, ricerca della lettura.

L'esperienza testuale di cui si renderà conto ha come fulcro la lirica *Lavandare* di Giovanni Pascoli. Le considerazioni che da questa esperienza sono scaturite, però, provengono anche da precedenti trasposizioni didattiche e si sono rivelate utili pure in successive occasioni, durante la progettazione di interventi diversi da quello illustrato.

3.1 L'importanza della parafrasi per il docente

Quest'operazione ha agevolato notevolmente sia l'analisi del compito che avrebbero dovuto affrontare gli allievi sia la strutturazione dell'attività didattica, soprattutto grazie all'individuazione dei punti in cui lo scarto tra l'espressione poetica e il significato letterale risulta più evidente.

4 L'importanza della percezione, da parte del lettore, della propria competenza è un elemento fondamentale per la motivazione alla lettura e all'apprendimento (Cisotto, 2006, pp. 211-212).

Lavandare

G. Pascoli

Nel campo *mezzo grigio e mezzo nero*
resta un aratro senza buoi, che pare
dimenticato, tra il vapor leggero.

E *cadenzato dalla gora viene*
lo sciabordare delle lavandare 5
con tonfi spessi e lunghe cantilene:

Il vento soffia e *nevica la frasca*,
e tu non torni ancora al tuo paese!
quando partisti, come son rimasta!
come l'aratro in mezzo alla maggese. 10

Nel campo che è *per metà arato e per metà*
no c'è un aratro senza buoi che sembra di-
menticato, in mezzo alla nebbia.

E *scandito dal canale che porta l'acqua al*
mulino si sente
il rumore delle lavandaie che lavano i panni,
sbattendoli, e le loro lunghe cantilene:

Il vento soffia e *dai rami cadono le foglie*, e tu
non sei ancora tornato! da quando sei parti-
to sono rimasta come un aratro abbandona-
to in mezzo al campo.

Grazie a questa operazione, emergono i punti del testo sui quali concentrarsi nella fase di strutturazione della lezione e ci si interroga su come, ove possibile, prevenire le perplessità degli allievi in fase di preparazione all'ascolto/lettura del testo, oltre che su come prevedere il ritorno sul testo dopo la lettura, per permettere il passaggio ai livelli di comprensione successivi.

In particolare, nel caso di specie, già al primo verso è rappresentato un elemento, il *campo mezzo grigio e mezzo nero*, la cui interpretazione non dev'essere immediata neanche per i lettori avvezzi alla realtà agricola, dunque lo è ancor meno per un allievo di scuola media; il campo è mezzo grigio e mezzo nero perché il suo terreno è stato dissodato solo per metà (la metà nera), e questo passaggio è indispensabile per permettere anche soltanto la comprensione del livello letterale. Inoltre, poiché questo elemento è l'immagine plastica dell'animo della protagonista della lirica (come sarà evidente all'ultimo verso), la sua comprensione risulta fondamentale perché il lettore sviluppi empatia con il sentimento descritto.

Su questo scenario si affacciano, nella seconda terzina, le lavandare, comparse sonore e mobili; pure con queste figure il giovane lettore non ha ormai più

familiarità, e ancor meno può comprendere il loro manifestarsi ritmato dalla *gora* e prepotentemente sonoro, visto che i tratti che di loro sono dati sono prevalentemente percezioni uditive (lo *sciabordare*, i *tonfi*, le *cantilene*).

Ancora depistante può risultare il verso 7: la sola presenza del verbo *nevicare*, spesso frainteso dal giovane lettore nella sua accezione letterale anche a causa del magnifico uso in forma personale (*nevica la frasca*), in assetto chiastico rispetto al vento che soffia, tende facilmente a spostare l'immaginario verso la stagione invernale.

3.2 L'individuazione dei "trucchi" usati dall'autore per esprimersi efficacemente

In questa fase, che coincide con l'analisi del testo, è stato necessario operare una selezione degli elementi indispensabili per gli allievi, affinché entrassero in empatia con l'autore. Gli elementi qui indicati, infatti, non esauriscono in alcun modo tutto quanto presente nel testo, ma sono risultati particolarmente degni di nota secondo la sensibilità del docente⁵.

Nel caso illustrato in questo contributo, ci si è concentrati su alcuni elementi relativi al livello semantico (in particolare, il campo semantico e le rime semantiche), a quello fonologico (onomatopée e allitterazioni) e a quello retorico-stilistico (similitudine e sinestesia).

3.3 La previsione delle difficoltà di comprensione della lettera del testo

Questo passaggio è necessariamente connesso con la parafrasi che è stata operata dal docente nella fase di avvicinamento al testo. In particolare, gli elementi su cui ci si è concentrati sono stati soprattutto quelli per cui è marcatamente evidente lo scarto tra il livello figurato e quello letterale, per l'interpretazione dei quali l'esplicitazione dell'implicito è indispensabile.

Un supporto affinché l'allievo possa confrontarsi autonomamente con il testo comprendendone almeno a grandi linee il messaggio complessivo deve, dun-

5 Non si ritiene, in questa sede, di soffermarsi su un'analisi metrica, fonologica, retorico-stilistica della lirica, già oggetto di autorevoli commenti e che chi legge è indubbiamente in grado di operare in autonomia.

que, essere predisposto dal docente, possibilmente attingendo a strumenti suggestivi ma non risolutivi⁶.

L'alternativa per garantire la comprensione del testo e permettere di introdurre qualche elemento di analisi, naturalmente in un secondo momento, sarebbe quella di fornire una parafrasi già sviluppata, o di richiederla dotando il testo di note esplicative dei passaggi meno perspicui. Questa soluzione, ampiamente sperimentata nell'approccio tradizionale alla comprensione del testo, ha però tra i suoi deterrenti quello di limitare la centralità dell'allievo nell'approccio al testo, rendendo determinante la mediazione del docente.

4. Conosciamo il testo, individuiamo il compito, realizziamo i processi: il docente struttura i materiali e riesce a scomparire

A questo punto, dopo aver interrogato il testo e aver evinto, da questo esame, non solo le sue potenzialità, ma anche quali suoi snodi potrebbero mettere in difficoltà i giovani lettori, ci si è interrogati su come agevolare la comprensione del messaggio generale, con l'obiettivo di permettere agli allievi di arrivare alla prima lettura del testo con gli strumenti necessari per sciogliere le più importanti difficoltà di comprensione⁷.

La fase di attività che è stata sfruttata maggiormente, in questo senso, è quella di preparazione all'ascolto. Si è scelto, per questo momento della lezione, di selezionare alcuni elementi particolarmente significativi (che nel caso del testo in oggetto coincidono con i luoghi che potrebbero comportare maggiore difficoltà di comprensione) e di anticiparli. Con questo stratagemma, si è potuto

6 L'adozione di un approccio strategico alla comprensione del testo è riconosciuto da più parti come la base per la progressione della competenza di lettura (De Beni & Pazzaglia, 2001; De Beni et al., 2001). L'attività qui illustrata, posta all'interno di un percorso più articolato e programmato secondo lo stesso approccio, ha avuto, tra le altre finalità, quella di mettere gli allievi in condizione di monitorare la propria comprensione in maniera autonoma.

7 Il recupero delle conoscenze del lettore durante la lettura concorre inevitabilmente alla costruzione della rappresentazione del testo e del suo messaggio (Van den Broek & Gustafson, 1999). Van Dijk e Kintsch (1983) sostengono l'importanza di questo processo, introducendo il concetto di modello mentale della situazione, in base al quale una rappresentazione ottenuta attraverso l'attivazione di elementi già noti è più povera di dettagli, ma più ricca di quelle conoscenze che il testo lascia solo presupporre e il lettore recupera dalla sua personale enciclopedia del mondo.

ottenere un duplice effetto positivo: quello di incuriosire gli allievi sulla natura e sul messaggio del testo che si apprestavano a leggere e quello, fondamentale ai fini della comprensione della lettera del testo e dei suoi livelli ulteriori, di comprendere, evocare e visualizzare con immediatezza lo scenario descritto. A questo effetto ha indubbiamente contribuito la scelta del testo che, secondo l'uso pascoliano, presenta oggetti o paesaggi speculari rispetto allo stato d'animo descritto.

4.1 L'ideazione delle strategie di agevolazione alla comprensione del testo

Per immaginare la fase di preparazione all'ascolto, si può ipotizzare l'uso di diversi codici alternativi, tra i quali:

- quello testuale (anticipazione di pericopi di testo, opportunamente scelte);
- quello uditivo (diffusione di suoni evocativi e pertinenti con l'ambientazione di riferimento);
- quello iconico (esposizione di immagini rappresentative di uno o più elementi citati nel testo).

La lirica di Pascoli, come spesso accade per altri testi dello stesso autore, rappresenta situazioni e oggetti la cui visualizzazione è indispensabile per la comprensione del messaggio complessivo e dell'intenzione dell'autore. Inoltre, alla luce di quanto individuato in fase di parafrasi, i punti potenzialmente oscuri del testo sono risultati facilmente rappresentabili attraverso fotografie e immagini; in particolare nel caso dell'aratro citato nel testo, le immagini sono risultate un eccezionale facilitatore per la comprensione dei significati letterali e figurati del testo, oltre che dello stato d'animo che l'autore desiderava rappresentare. Per questi motivi, per la fase di preparazione all'ascolto, si è prediletto l'uso di immagini. Nella fase di ritorno sul testo, invece, la ripresa di alcune formule ha permesso di focalizzare l'attenzione su luoghi testuali precisi.

4.2 La preparazione dei materiali

Questa fase del lavoro preparatorio è la sintesi e la fusione di tutti gli elementi e le suggestioni raccolti dal docente durante il suo percorso di avvicinamento

al testo e si concretizza nella realizzazione delle schede destinate agli allievi ([Allegato 1](#)). Si tratta di prestare attenzione alla scelta delle immagini (fase di preparazione all'ascolto/lettura) e alla selezione dei luoghi testuali sui quali concentrarsi (fase di ritorno sul testo).

Perché il docente e le sue indicazioni esplicite scompaiano, quindi per immaginare un approccio di tipo sostanzialmente induttivo, è necessario che le immagini scelte siano più d'una per ciascun elemento e rechino indizi progressivi. In particolare, è stata individuata questa sequenza:

- per l'aratro: l'oggetto decontestualizzato ma visibile in ogni sua parte (**Figura 1**); l'oggetto nel suo contesto ma non in uso (**Figura 2**); l'oggetto in uso in un campo la cui terra reca differenze cromatiche tra la parte lavorata e quella brulla (**Figura 3**);



Figura 1. Un aratro decontestualizzato, ben visibile in ogni suo componente (fonte: pixabay.com).



Figura 2. Un aratro in disuso su un campo (fonte: pixabay.com).



Figura 3. Un aratro in uso su un campo la cui terra reca differenze cromatiche tra la parte dissodata e quella brulla (fonte: pixabay.com).

- per le lavandaie: un lavatoio privo d'acqua, visibile in ogni sua parte (**Figura 4**); un lavatoio colmo d'acqua con le fontane in evidenza, ma non in uso (**Figura 5**); la struttura in uso da parte delle lavandaie, in posa in una foto d'epoca (**Figura 6**); le lavandaie riprese all'opera al bordo di un canale, possibilmente intente in chiacchiere o canti⁸ (**Figura 7**).



Figura 4. Un lavatoio privo d'acqua, visibile in ogni sua parte (fonte: Bbruno, CC BY-SA 3.0, via Wikimedia Commons).

8 Si è inteso inserire le immagini relative al lavatoio, pur assente nel testo, per due motivi: permettere agli allievi di rileggere, eventualmente, il territorio dove sono talora ancora presenti strutture analoghe e facilitare la realizzazione dell'immagine di più donne riunite in un unico compito.



Figura 5. Un lavatoio colmo d'acqua con le fontane in evidenza, non in uso.



Figura 6. La struttura in uso da parte delle lavandaie, in posa in una foto d'epoca (fonte: Wikipedia).



Figura 7. Le lavandaie riprese all'opera al bordo di un canale, intente in chiacchiere o canti (fonte: Wikipedia).

Questa successione di immagini, proposte una per volta, ha stimolato gli allievi ad osservare con attenzione, ad attivare la produzione di inferenze, ad intuire, a formulare ipotesi che, nel confronto tra l'immagine precedente e quella sottoposta in un secondo momento, sono state riviste, corrette, inquadrare nuovamente alla luce di ulteriori indizi. Perché questo avvenisse, l'esposizione delle immagini è stata immediatamente seguita da domande-guida, non suggestive, strutturate con l'intenzione di attingere al bacino delle conoscenze già in possesso dei giovani lettori e di restringere progressivamente il campo.

Naturalmente, accanto al meccanismo virtuoso di scoperta dei singoli elementi oggetto di attenzione, corrono parallele la crescente curiosità in merito al testo che ci si accinge ad affrontare e la raccolta, inconscia ma efficace, di conoscenze necessarie alla comprensione del messaggio.

La posizione e la struttura degli spazi di compilazione da parte degli allievi merita una riflessione a parte; nell'esperienza di chi scrive, infatti, questa soluzione si è rivelata efficace in diversi frangenti. Visto che spesso, posti di fronte alle righe preposte dal docente per permettere di rispondere a singoli quesiti, gli allievi si lasciavano impressionare e condizionare dal numero e dalla spaziatura delle linee, deducendone magari una determinata aspettativa da parte del docente, si è voluto sperimentare, e con successo, questo formato che lascia ciascuno libero di interpretare a suo modo il livello di approfondimento della risposta e ha l'ulteriore pregio di stimolare a compilare riempiendo lo spazio con precisazioni ulteriori.

4.3 Il ritorno sul testo

Una volta affrontata la lettura (o l'ascolto) del testo, che è risultata di più facile accesso grazie alla fase di preparazione, ci si è concentrati su elementi selezionati a discrezione del docente, allo scopo, da un lato, di valorizzare alcuni aspetti testuali ritenuti particolarmente significativi e, dall'altro, di integrare correttamente la programmazione prevista per la classe mantenendo un approccio di tipo induttivo. Ne siano esempio le domande-guida elaborate con il fine di lasciare l'allievo libero di articolare il proprio pensiero, ma anche di articolare una riflessione su particolari impliciti del testo (*Dov'è ambientata la scena? Quali elementi sono presenti sulla scena? In che stagione siamo e da cosa*

lo possiamo intuire? Chi parla? A chi parla?). I quesiti posti, in effetti, si sono dimostrati un efficace strumento di differenziazione: le risposte attese potevano variare dalla manifestazione della comprensione letterale del testo a riflessioni ben più articolate. In ogni caso, grazie a queste domande, tutti gli allievi si sono potuti concentrare su dettagli trascurati a una prima lettura, ma fondamentali per meglio comprendere e semmai confermare l'interpretazione del messaggio.

Allo stesso modo, dopo una seconda lettura autonoma del testo gli allievi sono stati stimolati a concentrare la propria attenzione sul livello retorico e su quello metrico attraverso un approccio induttivo. Alcune di queste consegne, che richiedevano una lettura più capillare del testo e stimolavano la ricerca, il riconoscimento e l'analisi di singole locuzioni, sono state svolte da ciascun allievo in maniera autonoma (*Quali parole ti suggeriscono dei suoni? Sottolineale. Sottolinea con un altro colore le parole che producono una rima. Che schema ha usato il poeta? Secondo te, tra le parole che fanno rima c'è un rapporto di significato?*). Invece, è stato previsto un momento di confronto con un compagno nei casi in cui il quesito era maggiormente aperto, non mirato all'identificazione diretta di un determinato aspetto del testo ma formulato con un intento maggiormente evocativo (*Rileggi questo verso: "lo sciabordare delle lavandare". Cosa puoi notare? Analizza quest'espressione: "tonfi spessi". Noti qualcosa di particolare?*).

Infine, dopo un momento di lettura conclusivo, durante il quale ciascuno ha potuto apprezzare il componimento alla luce di quanto notato durante le precedenti fasi della lezione, gli allievi si sono confrontati nuovamente, in coppia o in piccolo gruppo⁹, per considerare i luoghi che, giunti a quel livello di conoscenza del testo, hanno trovato più suggestivi rispetto alle emozioni che l'autore voleva veicolare. In un ultimo momento di fruizione autonoma, poi, ciascun allievo ha cercato di sintetizzare il messaggio evinto dal testo, concentrandosi sull'aratro, simbolo di uno stato d'animo netto e centrale nella lirica. Non è un

9 La motivazione alla comprensione e all'identificazione con il testo è potenziata dal lavoro collaborativo, che contribuisce notevolmente anche alla costruzione di strategie personali e favorisce il processo di acquisizione della conoscenza attraverso l'ampliamento di visuali, relazioni e punti di vista sui saperi (Cisotto, 2006, p. 228).

caso, d'altronde, se Pascoli lo ha voluto, in una composizione ad anello, tanto nel primo quanto nell'ultimo verso.

Al termine di ciascuna di queste fasi di lavoro, la classe ha condiviso le proprie osservazioni e il docente ha assunto il compito di ascoltare, accogliere attraverso l'uso della lavagna e rilanciare i contributi degli allievi. In diversi casi, quando le osservazioni erano particolarmente sentite o acute e quando gli elementi evidenziati facevano riferimento al livello retorico del testo, il docente ha fornito spiegazioni ulteriori o ha segnalato agli allievi la scoperta di un particolare tropo e la funzione per cui, generalmente, questo viene usato, contribuendo alla contestualizzazione dell'elemento nel testo.

5. Conclusioni

Una delle motivazioni che ha portato alla scelta di questo testo, oltre all'indiscusso valore letterario che lo permea e alla ricchezza di stimoli che porta con sé, era una convinzione precisa: purtroppo, non uno di noi nell'arco di un'esistenza (e questo è ancor più vero se si pensa ai patimenti dell'adolescenza) può dirsi alieno dal senso di inutilità e di abbandono descritto da Pascoli. A tutti è capitato, nostro malgrado, di sentirsi svuotati, senza scopo, senza risorse, padroni di nulla e in nulla padroni di noi, proprio come quell'aratro, in un campo che non si può seminare perché arato solo per metà, senza buoi che lo trainino, senza possibilità di muoversi da solo, senza nessuno che abbia bisogno di lui.

Nelle settimane successive alla lettura di questo testo, stimolati a esercitare l'*inventio* a partire da uno stimolo, gli allievi hanno espresso con una similitudine, una metafora o un'analogia una situazione in cui si erano sentiti (o si sarebbero potuti sentire) abbandonati e senza risorse. Diversi allievi hanno trovato immagini straordinariamente eloquenti, grazie alle quali si può intravedere l'identificazione con le sensazioni evocate in loro dal testo della lirica pascoliana: «un'auto nel deserto senza benzina», «una lama consumata che non taglia più», «una biro scarica che non ha inchiostro quando devo scrivere», «una matita spuntata quando non hai il temperino», «un ombrello distrutto dal vento forte nella tempesta e non c'è un tetto per ripararti».

La speranza è che si trovi sempre più spesso una chiave per mostrare ai nostri giovani lettori che la letteratura è la risorsa suprema per non sentirsi mai soli: una raccolta di sensazioni già provate da un altro che era come noi.

Bibliografia

- Carnero, R. (2020). *Il bel viaggio. Insegnare letteratura alla generazione Z*. Milano: Bompiani.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- De Beni, R., Cisotto L., & Carretti B. (2001). *Psicologia della lettura e della scrittura*. Trento: Erickson.
- De Beni, R., & Pazzaglia F. (2001). *Lettura e metacognizione. Attività didattiche per la comprensione del testo*. Trento: Erickson.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Milano: Bompiani.
- Gerrig, R. J. (1993). Suspense in the Absence on Uncertainty. *Journal of Memory and Language*. 28, 663-48.
- Grice, P. (1975). Logic and Conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (a cura di), *Syntax and Semantics. 3 Speech Acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Levorato, M. C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: il Mulino.
- Van den Broek, P., & Gustafson, M. (1999). Comprehension and Memory for Texts; Three Generations of Reading Research. In S. R. Goldman, A. C. Graesser & P. Van den Broek (a cura di), *Narrative Comprehension Causality and Coherence. Essays in Honor of Tom Trabasso* (pp. 15-34). Mahwah (NJ): Erlbaum.
- Van Dijk T. A., & Kintsch W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

GRUPIT: un dialogo tra pratica e teoria

GRUPIT: A dialogue between practice and theory

Stefania Crameri

Alta scuola pedagogica dei Grigioni

✉ stefania.crameri@phgr.ch

Riassunto / L'insegnamento dell'italiano nelle scuole elementari del Grigioni tedescofono è contestato. In risposta a ciò nel 2019 è stato lanciato il progetto *Gruppo di sperimentazione didattica per l'italiano L2* con l'obiettivo di promuovere la materia italiano L2. A tale scopo è stata instaurata una rete di collaborazione tra insegnanti di scuola elementare e Alta scuola pedagogica dei Grigioni, creando così un dialogo tra teoria e pratica. Inizialmente si sono sondate varie forme di collaborazione per capire quali fossero le più apprezzate, praticabili ed efficaci. Ciò ha gettato le basi per un successivo sviluppo della disciplina italiano L2 improntato sulla ricerca-azione, valorizzando così la figura dell'insegnante quale esperta/o della pratica che contribuisce in maniera importante allo sviluppo teorico.

Parole chiave: Insegnamento dell'italiano L2; glottodidattica dell'italiano L2; didattica integrata del plurilinguismo; rapporto tra pratica e teoria; ricerca-azione.

Abstract / Teaching Italian at primary school in German-speaking Grisons is contested. In response to this, the project *Gruppo di sperimentazione didattica per l'italiano L2* was launched. The aim is to develop the subject Italian L2. To this end, a cooperation network was established between primary school teachers and the University of Teacher Education of Grisons, thus creating a dialogue between theory and practice. Various forms of cooperation were explored in order to see which were the most appreciated, doable and effective ones. This laid the foundation for a subsequent disciplinary development based on action research, enhancing the role of teachers as practice experts who make an important contribution to theoretical development.

Keywords: Teaching of Italian as L2; didactics of Italian as L2; integrated didactics of multilingualism; relationship between practice and theory; action research.

© 2021 Stefania Crameri. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione](#) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [DFA-SUPSI](#) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](#). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

1. Introduzione

Nel Cantone dei Grigioni è radicata una tradizione trilingue che si è fatta spazio anche all'interno delle istituzioni pubbliche. In questo il sistema scolastico non fa eccezione. Tra le materie scolastiche obbligatorie nel territorio grigione si contano, a livello sia primario che secondario, la lingua di scolarizzazione (italiano, tedesco o romancio a seconda della lingua ufficiale in loco) nonché una seconda lingua cantonale (italiano, tedesco o romancio) quale lingua straniera (in breve L2). L'insegnamento della L2 inizia in 3^a classe elementare e prosegue fino al termine della scuola dell'obbligo. Considerando la situazione scolastica dall'ottica dell'insegnamento delle lingue, nei Grigioni si contano tre modelli di scuola dell'obbligo. Questo senza tener conto delle varie scuole bilingui, dove le lingue di scolarizzazione sono per l'appunto due (italiano-tedesco a Maloja, romancio-tedesco nel territorio romanciofono, tedesco-italiano rispettivamente tedesco-romancio a Coira). Nelle scuole italofone e in quelle romanciofone la L2 è il tedesco, mentre nelle scuole tedescofone la L2 può essere il romancio oppure l'italiano. Il presente articolo si concentra sull'insegnamento dell'italiano L2 nelle scuole elementari del Grigioni tedescofono.

Nel 2019 la cattedra speciale di didattica integrata del plurilinguismo con focus sull'italiano dell'Alta scuola pedagogica dei Grigioni (in breve ASPGR) ha lanciato il progetto *Gruppo di sperimentazione didattica per l'italiano L2* (GRUPIT). Il progetto persegue l'obiettivo di sviluppare ulteriormente la materia italiano L2 nella scuola elementare. Inoltre si auspica che le conoscenze risultanti da questo progetto trovino spazio nella formazione delle/dei future/i insegnanti all'ASPGR. A tale scopo si è instaurata una rete di collaborazione tra insegnanti di scuola elementare e collaboratrici e collaboratori dell'ASPGR. Il gruppo comprende otto insegnanti attive/i nelle scuole del Grigioni tedescofono che insegnano l'italiano quale L2. A queste/i si aggiungono due docenti e una ricercatrice dell'ASPGR che si occupano sia di didattica disciplinare dell'italiano L2 che di didattica integrata del plurilinguismo. Questa rete di collaborazione rappresenta, dal punto di vista disciplinare, un'occasione unica per creare un ponte tra teoria e pratica didattica. Dal punto di vista delle persone coinvolte,

invece, essa favorisce il cosiddetto doppio profilo di competenza¹, un'esigenza sempre più urgente nelle Alte scuole pedagogiche.

La prima fase del progetto GRUPIT si è conclusa nel mese di febbraio 2021. Il presente contributo descrive quest'esperienza di collaborazione didattica dando largo spazio al punto di vista delle/degli insegnanti coinvolte/i. In una prima parte (cap. 2) viene presentato brevemente il lavoro svolto durante la prima fase del progetto. Al cap. 3 segue un bilancio di questa prima fase dall'ottica delle/degli insegnanti coinvolte/i. Particolare attenzione viene poi rivolta alla seconda fase del progetto, in cui si è svolta una sperimentazione didattica improntata sulla ricerca-azione. Infine (cap. 4) si getta uno sguardo al futuro del progetto GRUPIT.

2. La prima fase di GRUPIT

Segue la descrizione delle principali attività svolte durante la prima fase del progetto. Questa fase aveva lo scopo di instaurare una solida rete di collaborazione tra le/gli insegnanti e l'ASPGR nel campo della glottodidattica dell'italiano L2.

2.1 Collaborazione tra insegnanti di scuola elementare, docenti e studentesse e studenti ASPGR

Una prima forma di collaborazione ha coinvolto studentesse e studenti ASPGR, quattro insegnanti e una docente coinvolte/i nel progetto GRUPIT. La collaborazione è avvenuta all'interno del modulo *Umgang und Handeln mit der Fremdsprache Italienisch*, più precisamente nell'ambito del lavoro di verifica che le studentesse e gli studenti erano tenute/i a svolgere. Questo consisteva nella pianificazione di una sequenza didattica della durata di mezza lezione sulla base delle premesse teoriche acquisite all'interno del modulo. Studentesse e studenti dovevano poi implementare la loro sequenza didattica nelle classi delle/degli insegnanti. Lo scopo di detta collaborazione era quello di creare un nesso tra teoria e pratica didattica all'interno della formazione ASPGR e di migliorare le competenze didattiche di studentesse e studenti. Questo è stato possibile proprio grazie al coinvolgimento delle/degli insegnanti GRUPIT, che ha permesso a

1 Profilo di chi possiede competenze sia nel campo della ricerca disciplinare, sia nella pratica professionale.

studentesse e studenti di mettere in pratica in modo puntuale e mirato il sapere teorico appreso all'interno del modulo e di riflettere poi sul proprio operato didattico quali docenti all'interno della lezione di italiano L2.

2.2 Collaborazione tra insegnanti di scuola elementare

Un altro tipo di collaborazione è stato quello tra le/gli insegnanti di scuola elementare coinvolte/i nel progetto GRUPIT. Questa è avvenuta tramite la raccolta e lo scambio di materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2. La prima fase del progetto è stata l'occasione per creare la piattaforma digitale *Siamo Amici*, che raccoglie materiali aggiuntivi ai mezzi didattici *Grandi amici 1* e *2* e *Amici d'Italia 1* e altre proposte didattiche come canzoni, giochi o esempi di attività legate alla didattica integrata del plurilinguismo. La piattaforma è accessibile anche a chi non è direttamente coinvolto nel progetto, così da poter condividere il lavoro svolto con chiunque sia interessato².

2.3 Collaborazione tra insegnanti di scuola elementare e collaboratrici e collaboratori ASPGR

Parallelamente si sono svolti vari incontri tra insegnanti e collaboratrici e collaboratori dell'ASPGR allo scopo di chiarire le premesse per tessere una rete di collaborazione possibilmente solida e duratura. Durante questi incontri sono state discusse questioni didattiche legate sia all'insegnamento dell'italiano L2 sia alla didattica generale. Le/gli insegnanti hanno colto l'occasione per riflettere sulla propria pratica didattica, mentre le collaboratrici e i collaboratori dell'ASPGR hanno potuto farsene un'idea precisa. Questi scambi hanno favorito la collaborazione tra le/gli insegnanti anche in ambiti non strettamente inerenti al progetto, soprattutto per quanto riguarda lo scambio di esperienze e di materiali didattici.

3. Valutazione della prima fase di GRUPIT da parte delle/degli insegnanti

Al termine della prima fase di GRUPIT tutti gli attori coinvolti hanno valutato quanto fatto al fine di trarne conclusioni utili per il proseguo del progetto. Qui di

2 Chi fosse interessato ad avere accesso a tali materiali può contattare l'ASPGR (sekretariat@phgr.ch).

seguito si presentano i risultati della valutazione dal punto di vista delle/degli insegnanti GRUPIT.

Alle/agli insegnanti è stato chiesto innanzitutto di valutare per mezzo di una riflessione scritta la qualità della collaborazione avvenuta all'interno del modulo *Umgang und Handeln mit der Fremdsprache Italienisch*. Dopodiché, rispondendo per iscritto a un sondaggio online, hanno riflettuto sia sulla collaborazione avvenuta tra di loro, sia su quella tra loro e l'ASPGR. Inoltre sono stati pregati di esporre le proprie idee in merito al futuro di GRUPIT.

3.1 Collaborazione tra insegnanti di scuola elementare, docenti e studentesse e studenti ASPGR

Inizialmente nella collaborazione all'interno del modulo *Umgang und Handeln mit der Fremdsprache Italienisch* erano coinvolte/i otto insegnanti GRUPIT. A causa della pandemia di COVID-19 solo tre di loro hanno potuto accogliere le studentesse e gli studenti nelle proprie classi. Qui di seguito sono riportate dunque solamente le considerazioni di queste/i tre insegnanti.

Nelle loro considerazioni, le/gli insegnanti hanno sottolineato *l'importanza della pratica professionale già durante la formazione*, nello specifico l'importanza di un lavoro di verifica che preveda non solo la pianificazione di una sequenza didattica in base al sapere teorico acquisito, ma anche la sua successiva implementazione pratica. Un insegnante ha addirittura reputato questo tipo di messa in pratica come la forma d'apprendimento più efficace. Questo perché, a suo modo di vedere, solo così studentesse e studenti si rendono conto di cosa significhi insegnare una lingua straniera e di quali aspetti sia importante tenere conto nella relazione didattica con allieve e allievi. Le/gli insegnanti hanno inoltre ritenuto di fondamentale importanza che studentesse e studenti, soprattutto se non di madrelingua italiana, affrontino situazioni reali d'insegnamento dell'italiano L2. Questo vale, sempre secondo le/gli insegnanti, soprattutto per coloro che sono privi d'esperienza pratica nell'insegnamento delle lingue straniere, perché questo permette loro di capire cosa comporti l'insegnamento di una L2.

Secondo le/gli insegnanti questo tipo di collaborazione rappresenta *un vantaggio per tutte le parti coinvolte*. Per quanto riguarda le studentesse e gli

studenti, essi hanno la possibilità di mettere in atto il loro sapere teorico e di trarre conclusioni utili per il proprio futuro professionale. Allieve e allievi, dal canto loro, imparano a confrontarsi con insegnanti nuove/i e approfittano della possibilità di approfondire contenuti specifici. Anche per l'insegnante di ruolo questa forma di collaborazione costituisce un arricchimento. Sempre secondo le/gli insegnanti GRUPIT, grazie a questa collaborazione l'insegnante di ruolo si confronta con contenuti attuali della formazione all'ASPGR, attinge a nuove idee didattiche e approfitta di nuovi *input* da parte di studentesse e studenti. Inoltre, l'insegnante di ruolo ha modo di osservare la propria classe dall'esterno, il che comporta diversi vantaggi. Un insegnante ha affermato per esempio che ciò gli ha permesso di appurare il livello della propria classe nei diversi ambiti di competenza.

Le/gli insegnanti hanno elencato anche *proposte di miglioramento* affinché tutti possano trarre il maggior profitto da questo tipo di collaborazione. Innanzitutto secondo loro sarebbe opportuno che studentesse e studenti si concentrassero su alcuni ambiti di competenza scelti, anziché tentare di applicare più sapere teorico possibile nel corso di una mezza lezione. Altrimenti il tempo disponibile per l'attività andrebbe adeguato. In genere le/gli insegnanti ritengono che il tempo a disposizione per la parte pratica debba essere maggiore. Un'insegnante ha spiegato come il fatto di concentrarsi su ambiti di competenza scelti garantirebbe anche la creazione di un nesso più forte tra teoria e pratica didattica. In tal modo si disporrebbe di materiali didattici specifici per l'ambito di competenza scelto. Questo gioverebbe alla qualità del prodotto finale, che potrebbe poi essere utilizzato nella pratica di insegnamento quotidiano.

Es scheint mir wichtig, die zeitaufwändigen und kreativen Vorbereitungen der Studentinnen und Studenten zu archivieren, denn die Umsetzung meiner Gruppe zum Thema Tiere wäre auch eine wertvolle Bereicherung der Materialsammlung Siamo Amici³.

3 'Mi sembra importante archiviare le dispendiose e creative pianificazioni di studentesse e studenti. Per esempio l'attività del mio gruppo concernente il tema animali sarebbe anche un prezioso arricchimento della raccolta di materiali sulla piattaforma Siamo Amici.'

Anche un'altra insegnante ha sottolineato l'importanza di conservare e valorizzare le pianificazioni di studentesse e studenti. Per farlo ha proposto pure lei di caricarle sulla piattaforma *Siamo Amici*.

3.2 Collaborazione tra insegnanti di scuola elementare e collaboratrici e collaboratori ASPGR

Tutte/Tutti e otto le/gli insegnanti GRUPIT hanno partecipato al sondaggio online. Lo scopo dell'inchiesta era quello di farli riflettere sulle forme di collaborazione tra loro e le collaboratrici e i collaboratori ASPGR. Di seguito sono riasunte le risposte alle domande più rilevanti ai fini del presente articolo.

Innanzitutto è stato chiesto loro di riportare *le proprie aspettative iniziali nei confronti del progetto GRUPIT* e di valutare in che misura queste siano state soddisfatte al termine della prima fase. Un insegnante ha riportato che si augurava uno scambio in termini generali in merito all'italiano L2. Il fatto di essersi potuto confrontare in modo approfondito con questioni di carattere metodico-didattico, con contenuti di didattica disciplinare, con posizioni e atteggiamenti personali e, non da ultimo, con i materiali didattici ha soddisfatto appieno la sua aspettativa iniziale. Due altre insegnanti si aspettavano uno scambio di opinioni ed idee in merito all'insegnamento dell'italiano L2. Questo scambio secondo loro ha avuto effettivamente luogo, specialmente durante le sedute di tutto il team di GRUPIT. Altre due insegnanti si auguravano una collaborazione che fosse rilevante per la pratica scolastica. Anche questa aspettativa secondo loro è stata soddisfatta: «Ci aspettavamo di fare un bel progetto utile per gli insegnanti. L'abbiamo raggiunto, dato che abbiamo sentito molte voci positive». Un insegnante desiderava progredire nel suo insegnamento dell'italiano e pure lui nel sondaggio ha dichiarato di aver raggiunto questo obiettivo. Altri due insegnanti invece non avevano particolari aspettative nei confronti del progetto GRUPIT. Hanno aderito al progetto perché curiosi di cosa li aspettava. Segue la risposta di uno di loro:

Ich bin recht erwartungsfrei in das Team eingetreten und habe alles auf mich zukommen lassen. Als Junglehrperson, die Italienisch nicht als ihre Muttersprache zählen kann, bin ich dankbar und stolz in solch einem Team mitarbeiten zu dürfen. Ich bin

froh, dass eine konkrete Umsetzung der Ideen stattgefunden hat und war überrascht in welchem Zeitraum dies möglich war⁴.

Un'altra domanda dell'inchiesta concerneva *le esperienze più significative vissute nell'ambito del progetto*. Le/gli insegnanti hanno concordato sul fatto che l'esperienza più preziosa sia stata lo scambio di materiali didattici e la riflessione sul loro impiego. In questo senso quattro insegnanti hanno espresso il loro apprezzamento nei confronti della piattaforma *Siamo Amici* proprio perché essa offre dei materiali didattici aggiuntivi a uso delle/degli insegnanti. Anche lo scambio di opinioni e idee avvenuto durante le sedute di GRUPIT ha incontrato il favore delle/dei partecipanti perché ha dato loro la possibilità di riflettere sulla propria pratica didattica all'interno delle lezioni di italiano L2, ma anche di riflettere sulla qualità del proprio insegnamento in genere. Un insegnante afferma che questi incontri hanno addirittura contribuito a migliorare la sua pratica didattica. Quattro insegnanti hanno infine espresso gratitudine nei confronti dell'ASPGR per il sostegno ricevuto durante questi incontri.

La seguente risposta data da un'insegnante riporta i punti principali che hanno segnato l'esperienza di GRUPIT durante la prima fase:

Sicuramente ritengo una delle esperienze più significative lo scambio tra gli insegnanti, sia lo scambio di materiali che di metodi e opinioni. Inoltre trovo molto significativo che siamo riusciti ad allestire e rendere operativa la piattaforma.

Una domanda dell'inchiesta concerneva *le possibilità di sviluppo di GRUPIT da parte dell'ASPGR* in una seconda fase. Da un lato gli insegnanti hanno proposto di ampliare la rete di collaborazione già esistente, suggerendo di creare più gruppi che garantiscano e promuovano uno scambio di qualità tra insegnanti e di allargare il progetto ad altre lingue. Inoltre tre insegnanti hanno espresso il desiderio di coinvolgere nel progetto anche la scuola media. Dall'altro lato, le/

4 'Sono entrato a far parte del team senza aspettative, lasciando che le cose accadesero. Sono un giovane insegnante la cui madrelingua non è l'italiano. Per questo sono grato e fiero di aver potuto lavorare in un tale team. Sono felice che le idee siano state concretizzate e mi sorprende quanto velocemente questo sia stato possibile.'

gli insegnanti hanno consigliato di instaurare una più stretta collaborazione all'interno della rete già esistente. Per esempio è stata avanzata la proposta di coinvolgere maggiormente studentesse e studenti dell'ASPGR nel progetto, portando loro esempi e incarichi autentici da sviluppare all'interno dei moduli di glottodidattica. Le/gli insegnanti hanno inoltre avanzato delle proposte per valorizzare e divulgare il lavoro svolto all'interno della rete di collaborazione. Due di loro hanno consigliato di offrire corsi di formazione continua per insegnanti esterne/i al progetto. Un altro insegnante ha proposto di svolgere giornate tematiche.

L'Alta scuola pedagogica potrebbe offrire giornate progetto per insegnanti o addirittura per scuole. Oppure si potrebbe introdurre una giornata dedicata alla didattica delle lingue straniere.

Alcune proposte riguardano invece lo sviluppo disciplinare stesso. L'unione tra la pratica scolastica, la teoria e la ricerca empirica è ciò che un insegnante si augura avvenga in futuro all'interno di GRUPIT, e questo al fine di sviluppare nuovi approcci e mezzi didattici adatti all'insegnamento dell'italiano L2 nel Cantone dei Grigioni. Parimenti un altro insegnante ha suggerito di cogliere l'occasione per sviluppare teorie rilevanti per l'insegnamento. Due insegnanti hanno infine proposto di sviluppare all'interno di GRUPIT materiali didattici da testare poi nelle proprie classi.

Come emerso da alcune riflessioni delle/degli insegnanti, un aspetto centrale di GRUPIT è lo sviluppo della disciplina, in particolar modo della didattica integrata del plurilinguismo, che può essere definita una didattica settoriale in quanto, ai fini di un plurilinguismo funzionale, tiene conto non solo di tutte le lingue insegnate a scuola, ma anche del repertorio linguistico di cui dispongono le/gli apprendenti. A tale proposito alle/agli insegnanti è stato chiesto *in che modo si potrebbe lavorare allo sviluppo di una didattica del plurilinguismo nell'ambito del progetto GRUPIT*. Un insegnante ha proposto di implementare egli stesso la didattica integrata del plurilinguismo all'interno delle proprie lezioni di italiano L2 in modo da poterne valutare la fattibilità. Un'altra possibilità che ha avanzato è che docenti dell'ASPGR osservino il suo insegnamento dell'i-

taliano e diano riscontri incentrati sulla didattica integrata del plurilinguismo.

Inoltre ci sarebbe la possibilità di testare svariate tecniche con la mia classe. Grazie alla implementazione pratica, all'osservazione e ai riscontri potrei introdurre la didattica integrata del plurilinguismo nella mia classe.

Un altro insegnante ha suggerito di pianificare delle sequenze didattiche all'interno di GRUPIT orientandosi ai principi della didattica integrata del plurilinguismo, che in seguito si dovrebbero testare in classe. Tra le risposte emerge pure quella di un insegnante che ha spiegato in modo dettagliato come dopo una fase di scambio all'interno del gruppo si debba passare all'elaborazione di un'attività concreta incentrata sulla didattica integrata del plurilinguismo e sulle sue basi teoriche. In un secondo momento seguirebbe l'implementazione pratica nelle classi. Infine ci sarebbe una fase di confronto, scambio e valutazione dell'implementazione di tale attività. Dopo le modifiche necessarie l'attività potrebbe essere resa accessibile sulla piattaforma *Siamo Amici* a tutte/i le/gli insegnanti interessate/i.

3.3 Riflessione riassuntiva

L'aspettativa principale delle/degli insegnanti nei confronti del progetto GRUPIT consiste nello scambio come incentivo per lo sviluppo della propria didattica disciplinare, settoriale e della didattica generale. Lo scambio deve avvenire a livello di idee, opinioni ed esperienze e comprendere anche i materiali didattici. Tale aspettativa coincide in gran parte con le esperienze più significative con GRUPIT riportate dalle/dagli insegnanti, che hanno apprezzato il fatto di poter riflettere sulla propria pratica didattica riguardante la materia italiano L2, ma anche sulla qualità del proprio insegnamento in genere, al fine di migliorare le proprie competenze professionali. Il desiderio non è però solamente quello di una propria professionalizzazione, ma anche di quella di altre/i insegnanti non direttamente coinvolte/i nel progetto. Questo aspetto emerge soprattutto dai riscontri positivi in merito alla piattaforma *Siamo Amici*, considerata un canale per rendere accessibili gli elaborati di GRUPIT (in particolare i materiali didattici) a chiunque sia interessato. Le osservazioni delle/degli insegnanti non

si limitano all'esigenza di professionalizzare e arricchire l'insegnamento dell'italiano per mezzo dei materiali didattici. In merito al futuro di GRUPIT sorgono anche proposte di ampliamento. Le/gli insegnanti propongono di coinvolgere altre lingue e di allargare il gruppo, integrando anche insegnanti di scuola media. Propongono inoltre di coinvolgere anche insegnanti esterne/i tramite i corsi di formazione continua. Le/gli insegnanti auspicano anche che la rete di collaborazione sia più stretta e articolata, per esempio coinvolgendo maggiormente studentesse e studenti. Le/gli insegnanti esprimono inoltre l'esigenza di essere recepiti dal mondo scolastico e di veder valorizzato il loro lavoro. Questo desiderio si trova per esempio nelle riflessioni sulla collaborazione all'interno del modulo *Umgang und Handeln mit der Fremdsprache Italienisch*. Le pianificazioni di studentesse e studenti, secondo loro, andrebbero infatti rese pubbliche e valorizzate rendendole accessibili tramite la piattaforma *Siamo Amici*. Dal punto di vista delle/degli insegnanti l'aspetto più importante sembra essere il seguente: è fondamentale che la rete di collaborazione risulti proficua per l'insegnamento. Ma al di là dell'utilità strettamente pragmatica si palesa pure il desiderio di sfruttare GRUPIT allo scopo di avvicinare pratica e teoria e instaurare un dialogo tra le due dimensioni. Concretamente le/gli insegnanti suggeriscono di cogliere l'occasione per sviluppare teorie disciplinari che siano strettamente pertinenti all'insegnamento e al contempo forniscano la base per la creazione di materiali didattici.

4. La continuazione di GRUPIT

Questo capitolo riassume le attività svolte nell'ambito del progetto GRUPIT nel periodo tra inizio febbraio e fine luglio 2021, ossia dalla conclusione della prima fase fino alla redazione del presente contributo. Infine si presentano gli sviluppi previsti a partire da agosto 2021.

4.1 Lo sviluppo della didattica integrata del plurilinguismo tra febbraio e luglio 2021

Uno degli scopi principali del progetto GRUPIT è lo sviluppo teorico della didattica integrata del plurilinguismo e la sua implementazione in ambito scolastico. La prima fase ha permesso di gettare le basi per raggiungere questo obiettivo.

Come suggerito dalle/dagli insegnanti, dopo la prima fase di GRUPIT è stata avviata la sperimentazione sistematica di elementi scelti attribuibili all'approccio della didattica integrata del plurilinguismo. Al fine di adempiere a criteri di scientificità, collaboratori e collaboratrici ASPGR si sono basati sui principi della ricerca-azione. Questo metodo prevede un procedimento ciclico che comprende quattro fasi. Il primo ciclo, conclusosi nel mese di giugno 2021, ha permesso a quattro insegnanti e tre collaboratrici e collaboratori dell'ASPGR di cimentarsi in questa forma di ricerca.

Nella prima fase del ciclo di ricerca-azione si pianifica l'intervento da svolgere, solitamente per risolvere un problema pratico, ma anche per raggiungere un obiettivo di altra natura. Innanzitutto si è dunque reso necessario definire l'elemento didattico da sperimentare. Le/gli insegnanti hanno optato di comune accordo per il *confronto tra le lingue*⁵. L'obiettivo dunque consisteva nello sviluppare un'attività di *confronto tra le lingue* da poi sperimentare in classe. Dato che in una sperimentazione di ricerca-azione il punto di partenza è l'operato delle/degli insegnanti stesse/i, è stata scelta un'attività di confronto tra le lingue che era già stata svolta da un insegnante del gruppo. Concretamente si trattava del confronto tra vocaboli in italiano, tedesco, inglese e/o nella madrelingua delle/degli allieve/i relativi all'argomento delle nazionalità (per esempio *italiano-Italiener-italian*) oppure a quello degli animali (per esempio *pappagal-lo-Papagei-parrot*). Il confronto avveniva per mezzo di una tabella. Ogni colonna corrispondeva a una lingua, mentre in ogni riga era presente un vocabolo in una sola lingua (per esempio *Italiener*). Allieve e allievi dovevano completare la tabella con i vocaboli corrispondenti nelle altre lingue (per esempio *italiano-italian*). Nella prima fase sono stati inoltre definiti i criteri sui quali le/gli insegnanti si sarebbero dovuti basare per valutare la buona riuscita della sperimentazione. Inoltre le/gli insegnanti sono state/i dotate/i di strumenti per la raccolta dati adeguati (schema del protocollo d'osservazione, scheda per il riscontro da parte di allieve e allievi, schema per la riflessione individuale). Per

5 Con *confronto tra le lingue* si intende la messa a confronto di due o più lingue oppure di più varianti della stessa lingua al fine di identificarne somiglianze e differenze (sempre e solo frammenti di lingua). L'obiettivo è promuovere le competenze metalinguistiche di allieve e allievi a sostegno dell'apprendimento di una specifica lingua straniera, in questo caso dell'italiano.

raccogliere la documentazione è stato introdotto il diario di bordo, avvalendosi di uno schema prestabilito allo scopo di garantire la documentazione sistematica del processo di ricerca.

La seconda fase di ricerca-azione prevede che l'intervento pianificato venga svolto in classe. Le/gli insegnanti hanno dunque implementato l'attività di confronto tra le lingue nelle loro classi. Il tema animali è stato svolto in una 4^a classe elementare, mentre il tema delle nazionalità è stato svolto in due 5^e classi e in una 6^a classe (nei Grigioni la scuola elementare comprende sei classi). La terza fase concerne l'osservazione, ossia il rilevamento sistematico del proprio operato da parte dell'insegnante. Questo avviene spesso in concomitanza con la seconda fase. Infatti le/gli insegnanti hanno osservato la propria classe durante lo svolgimento dell'attività. La documentazione dell'osservazione tramite un protocollo d'osservazione si è svolta invece a posteriori, possibilmente poco dopo la sperimentazione. Le/gli insegnanti hanno inoltre raccolto sia i prodotti di allieve e allievi, sia i loro riscontri.

La quarta e ultima fase del ciclo prevede una riflessione critica, prima individuale e poi collettiva, sull'attività svolta. Per quanto riguarda la riflessione individuale, le/gli insegnanti hanno ricevuto uno schema contenente indicazioni precise affinché interpretassero quanto osservato e riflettessero a livello teorico sull'esito della sperimentazione. Alla riflessione individuale è seguita quella di gruppo, alla quale hanno partecipato le/i quattro insegnanti coinvolte/i nella sperimentazione e le collaboratrici e i collaboratori dell'ASPGR. La riflessione è avvenuta in forma di *focus group*. Anche questa discussione si è svolta sulla base di domande guida ed è stata documentata tramite una registrazione audio e la sua trascrizione.

La riflessione di gruppo costituisce il punto focale del dialogo tra teoria e pratica, che ha visto coinvolti le/gli insegnanti quali esperte/i della pratica e le collaboratrici e i collaboratori ASPGR quali esperte/i della teoria. Questo scambio ha permesso di apportare modifiche sostanziali all'attività di confronto tra le lingue così come era stata inizialmente progettata. Le modifiche sono servite a rendere l'attività più adatta alle esigenze delle/degli allieve/i, più facilmente praticabile per l'insegnante e non da ultimo più adatta al raggiungimento degli obiettivi d'apprendimento per i quali è stata pensata. Il procedimento ciclico

della sperimentazione prevede che l'attività venga svolta in classe e rielaborata più volte allo scopo di perfezionarne l'implementazione pratica. La sua ottimizzazione permetterà al contempo di adattare e/o ampliare se necessario le basi teoriche del confronto tra le lingue. In tal modo la teoria trae profitto dall'esperienza pratica.

4.2 Il progetto QUATTRO

Da inizio agosto 2021 GRUPIT è sfociato nel progetto QUATTRO, che l'ASPGR svolge in collaborazione con l'Alta scuola pedagogica di San Gallo. Si tratta di un progetto di ampia portata, finanziato dall'organizzazione mantello delle università svizzere swissuniversities. QUATTRO mira a instaurare un legame ancora più articolato tra pratica scolastica e teoria della didattica delle lingue straniere e della didattica integrata del plurilinguismo. Questo è possibile grazie a una rete di collaborazione più estesa, alla quale partecipano quattro figure professionali: insegnanti di scuola elementare e di scuola media, docenti, ricercatrici e ricercatori e studentesse e studenti. Come auspicato dagli insegnanti di GRUPIT, QUATTRO non copre dunque più soltanto la scuola elementare, ma viene esteso anche alle scuole medie e ad altre lingue (accanto all'italiano L2, il francese L2 e in futuro anche il romancio e il tedesco L2). Con QUATTRO si intende sfruttare meglio le sinergie tra teoria e pratica e promuovere maggiormente il doppio profilo di competenza di tutte le persone coinvolte. Grazie al maggiore coinvolgimento di studentesse e studenti QUATTRO permetterà inoltre di collegare più saldamente la pratica alla teoria già nel corso della formazione. Questo infatti è un aspetto fondamentale verso l'acquisizione delle competenze professionali, come giustamente avevano tenuto a sottolineare le/gli insegnanti di GRUPIT. Il nuovo progetto intende promuovere tale legame anche all'interno dei corsi di formazione continua. QUATTRO fornisce dunque le condizioni ideali per una collaborazione innovativa tra scuola dell'obbligo e Alte scuole pedagogiche. Grazie a sottoprogetti concreti, questo progetto apre nuove prospettive di sviluppo per l'insegnamento dell'italiano L2 e di altre lingue straniere sia nel Cantone dei Grigioni che nel Canton San Gallo.

Venite *A spasso con noi!*

Come *On the road with us!*

Daniela Kappler

SUPSI, Dipartimento formazione e apprendimento

✉ daniela.kappler@supsi.ch

Riassunto / I percorsi didattici *A spasso con noi* rappresentano un'innovazione sul piano nazionale e internazionale per quanto concerne la declinazione concreta e multimodale del metodo *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) a favore della lingua italiana e per allievi¹ di scuola elementare. I materiali costituiscono i frutti di esperienze didattiche plurime con bambini e adulti e di intense collaborazioni intercantonali e sono dedicati a classi di scuola elementare del Canton Uri. Da agosto 2020 un connubio unico, virtuoso e coerente, di materiali cartacei e digitali ricchi di *tasks* che lasciano molto spazio alla personalizzazione e alla differenziazione è entrato nelle aule. Il *fil rouge* che dischiude gli orientamenti del nuovo Piano di studio della Svizzera tedesca e del CLIL è, "naturalmente", il viaggio. Un viaggio alla scoperta del territorio e della lingua della Svizzera italiana. Il presente articolo ripercorre le esperienze didattiche preparate e vissute all'interno del progetto e ne ritrae il valore formativo per le persone e le istituzioni coinvolte.

Parole chiave: italiano lingua straniera; progetto collaborativo-didattico; CLIL interculturale; multimodalità; scuola elementare.

Abstract / The teaching material *A spasso con noi* embodies a national and international innovation with regard to the concrete and multimodal application of the Content and Language Integrated Learning (CLIL) method for the Italian language and for primary school pupils. The material is the result of multiple teaching experiences with children and adults within the project as well as of intensive inter-cantonal cooperation and is ded-

1 Nel presente articolo, dove non specificato, si farà uso del genere maschile per scorrevolezza di lettura, intendendo in ogni caso sia il genere femminile che quello maschile.

icated to primary school classes in the canton of Uri. Since August 2020, a unique, dynamic, virtuous and coherent combination of task-rich paper and digital materials that leave plenty of room for personalisation and differentiation has entered the classrooms. The red thread lead-ing to the achievement of principles and goals of the new Swiss-German curriculum and of the intercultural and interdisciplinary CLIL of *A spasso* is, “of course”, journey - a journey through the regions. A journey to discover the region and language(s) of the Italian-speaking Switzerland. This article traces the educational experiences prepared and lived within the project and portrays its educational value for the people and institutions involved.

Keywords: Italian as a foreign language; collaborative-didactic project; Intercultural CLIL; multimodality; elementary school.

1. Introduzione e contesto

Un’eccezionale combinazione di volontà a promuovere l’italiano nelle scuole elementari di un’area germanofona a nord dell’arco alpino svizzero da parte del Canton Uri, dell’Alta scuola pedagogica di Svitto, del dopo “Svizzera italiana” (d’ora in avanti DFA-SUPSI) ha dato vita a un progetto di ricerca e sviluppo denominato *In viaggio con l’italiano*. Avviato nel 2018 e sostenuto dagli enti menzionati e dall’Ufficio Federale della Cultura nel suo messaggio sulla cultura 2016-2020 per la promozione dell’italiano al di fuori della Svizzera italiana (Bundesamt für Kultur, 2016), il progetto prevede l’ideazione, creazione e sperimentazione di un materiale didattico nuovo e innovativo, composto da manuali cartacei e una piattaforma digitale con video, attività interattive, schede con esercizi e una guida per i docenti. Nel presente articolo tenteremo di riportare temi e momenti salienti del progetto e racconteremo le esperienze didattiche progettuali svolte sia a livello terziario che a livello di scuola elementare per giungere alla realizzazione dei prodotti menzionati.

Nel panorama multilingue e plurilingue svizzero, in cui ritroviamo tre grandi regioni linguistiche, germanofona, francofona e italo-fona, e delle aree circoscritte del romancio, il Canton Uri, cantone germanofono e uno dei primi tre cantoni della Confederazione Svizzera, si situa giusto oltre il passo del San Gottardo a nord del Ticino, il cantone italo-fono.

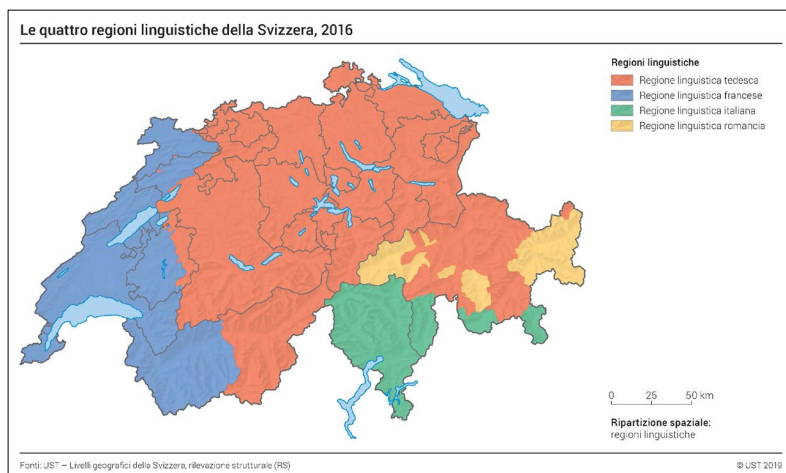


Figura 1. Mappatura delle lingue nazionali; tedesco, francese, italiano e romancio
(fonte: <https://www.plurilingua.admin.ch/plurilingua/it/home/themen/mehrsprachigkeit-der-schweiz.html>).

Il Canton Uri vanta una lunga tradizione scolastica e politica di promozione dell'italiano come lingua straniera (1994) e, negli ultimi anni, una scelta consapevole di favorire l'italiano prima del francese lo distacca dal classico modello 3/5 dell'insegnamento linguistico in atto in Svizzera.

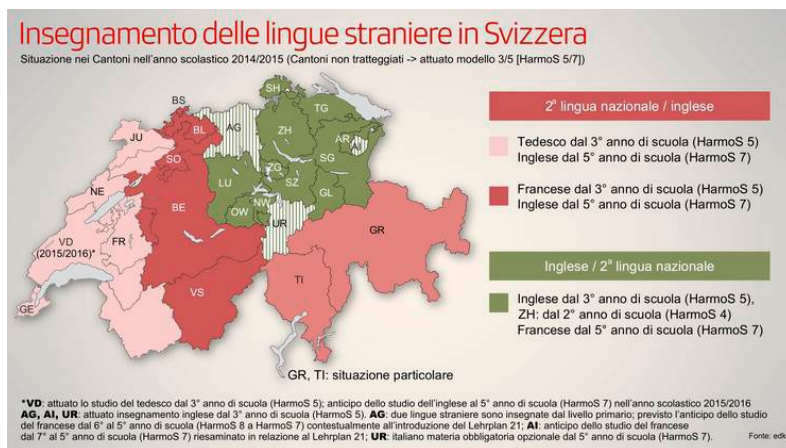


Figura 2. Mappatura delle lingue insegnate a scuola in Svizzera, dati del 2014-2015
(fonte: <https://www.rsi.ch/news/svizzera/Zurigo-una-lingua-in-meno-6945479.html>).

In tale modello i cantoni germanofoni della Svizzera prevedono l'inglese o il francese come prima o seconda lingua straniera insegnata alla scuola elementare. In Svizzera, a livello di scuola elementare, solo in due cantoni si insegna l'italiano come lingua straniera: nel cantone trilingue dei Grigioni, sin dalla terza elementare, e nel Canton Uri, dalla quinta elementare, come materia opzionale. Secondo il concetto di insegnamento delle lingue straniere del Cantone, ciò significa che gli allievi, per la 5^a e 6^a elementare, devono scegliere se seguire un approfondimento di matematica e tedesco o imparare l'italiano, e che apprenderanno il francese solo dal 7° anno, (1° anno della scuola secondaria). Da anni l'italiano è scelto da circa 1/3 degli allievi, i quali poi proseguono spesso con l'italiano anche alle medie. Tra tali allievi ci sono ragazzi di origine italoфона e/o che hanno contatti ed esperienze di italiano grazie alla vicinanza con la Svizzera italiana (Canton Ticino) e con l'Italia. A volte l'italiano si insegna in pluriclassi (5^a e 6^a insieme).

2. Il progetto: dalle esperienze didattiche pregresse nella scuola urana alla concezione di *A spasso con noi*

Dal 2012 docenti e allievi urani usavano uno dei pochi manuali creati per l'italiano lingua straniera alla scuola elementare e pubblicato in Italia per allievi di 8-10 anni. Tuttavia, una volta entrato in vigore il nuovo Piano di studio regionale (*Lehrplan 21*, d'ora in avanti LP21) nel 2017, ci si rese conto che il manuale non conteneva nessuna relazione con la Svizzera, poca aderenza con gli orientamenti del Piano di studio e con gli interessi degli allievi di quell'età. I docenti hanno spesso integrato delle situazioni di dialogo, dei brevi racconti o delle schede di lavoro alle varie unità presenti nel manuale, oppure si sono recati in gita in alcuni dei luoghi più conosciuti della Svizzera italiana come Bellinzona e Lugano.

Tener conto della situazione geolinguistica e scolastica del Canton Uri, delle esperienze didattiche e degli obiettivi del LP21 è vitale per l'ideazione e realizzazione di un progetto di sviluppo di materiale per l'insegnamento; per concepire obiettivi, temi, attività e anche il formato. Le due coordinatrici del progetto appartenenti rispettivamente all'Alta scuola pedagogica di Svitto (PHSZ), che forma i docenti del Canton Uri, e al DFA-SUPSI, hanno chiamato in causa docenti

di italiano del Canton Uri, docenti del Canton Ticino, un team tecnico esperto in educazione ai media e tecnologie digitali nella formazione e un gruppo di studentesse delle due alte scuole pedagogiche.

6 | Kulturen im Fokus

A | Kenntnisse

1. Die Schülerinnen und Schüler kennen einige Merkmale des italienischsprachigen Kulturraums sowie kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

B | Haltungen

1. Die Schülerinnen und Schüler können über ihre Haltung gegenüber dem italienischsprachigen Kulturraum und gegenüber kultureller Vielfalt nachdenken.

C | Handlungen

1. Die Schülerinnen und Schüler begegnen Menschen und Erzeugnissen des italienischsprachigen Kulturraums virtuell und real.

Quelle: Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Uri (Hrsg.) (2015). Lehrplan 21: Sprachen.

Figura 3. Estratto del Piano di studio regionale Lehrplan 21, Canton Uri.
(Piano di studio dei 21 cantoni germanofoni della Svizzera, fonte: <https://ur.lehrplan.ch/>).

Per venire incontro alla situazione di base e alle esigenze del LP21 concernenti lo sviluppo delle competenze linguistiche, interculturali e mediali, e del sapere, saper fare, e saper essere (come si vede nella **Figura 3**), e delle competenze trasversali quali lo sviluppo personale, la collaborazione, la comunicazione, il pensiero riflessivo e critico, il pensiero creativo e le strategie d'apprendimento, si è concepito un materiale che includesse diversi approcci pedagogico-didattici moderni (Hutterli, S., Stotz, D., & Zappatore, D., 2008), come i seguenti:

- l'approccio comunicativo-interazionale;
- la didattica plurilingue, didattica dell'intercomprensione, *éveil aux langues*;
- il *Task-Based Learning* (TBL);
- la progressione a spirale;
- l'educazione interculturale;
- l'educazione ai media.

Importanti anche le riflessioni e le declinazioni concernenti la differenziazione, la multimodalità e l'accessibilità.

Non solo, si è voluto dare un taglio accentuato all'apprendimento tra pari; all'apprendimento situato; a un metodo CLIL che fosse interdisciplinare (tra geografia, storia e scienze) e interculturale (parlando di luoghi ed esperienze proprie, avvicinandosi a e confrontandosi con l'alterità¹).

Il progetto pare davvero ambizioso e complesso nella sua declinazione pratica, soprattutto tenendo conto che la combinazione di approcci e metodi dovrà essere non solo coerente ma anche "semplificata"/accessibile ad allievi di 10 e 12 anni e ai loro docenti. D'altra parte, prendendo spunto principalmente dalle caratteristiche degli allievi (interessi e competenze/conoscenze pregresse) e dalla volontà di promuovere lingua e cultura della Svizzera italiana al di fuori dei suoi confini, ci è venuto in mente uno sfondo integratore "naturale": il viaggio. Un viaggio attraverso la Svizzera italiana, con gite oltre confine in Italia, raccontato e guidato da ragazzi della stessa età. Tale proposito non facilita la produzione del materiale didattico, ma lo rinsalda e lo legittima, in quanto l'apprendimento dovrebbe esser visto situato e come un'avventura, con *task* e uso della lingua contestualizzati ed esperienze memorabili che rimangono nel tempo (EDK, 2017), un coinvolgimento che porta dall'apprendimento all'acquisizione.

1 Tale approccio evolve da fondamenti ed esperienze CLIL; vedasi anche una panoramica storico-geografica: Maljers, A., Marsch, D., & Wolff, D. (2007); Mehisto, P., Frigols, M.J., Marsh, D. (2008); Stotz, D., Bartholémy, C., & Thonhauser, I. (2018).

3. Collaborazioni ed esperienze didattiche

All'interno del progetto ci siamo avvalse prima di tutto della preziosa collaborazione di quattro docenti di scuola elementare e media ticinesi. In tal modo la Svizzera italiana funge non solo da oggetto di insegnamento, ma contribuisce direttamente alla creazione del materiale, tramite il coinvolgimento di attori scolastici reali che possono veicolare concreti aspetti linguistici e culturali. Importantissimi anche i quattro docenti urani, le formatrici e studenti/esse di un corso in comunicazione visiva, i formatori e gli studenti di cinema. Alcune studentesse del DFA-SUPSI e della PHSZ hanno altresì collaborato al progetto con la ricerca di materiale fotografico, la presa di contatto con le associazioni del territorio, le traduzioni dei *videoscript* e lo sviluppo delle *learning apps*. La situazione pandemica iniziata in primavera 2020 ha purtroppo ostacolato e rallentato lo scambio e il lavoro didattico fra il gruppo di autori nonché la sperimentazione dei materiali e la produzione dei video per molti mesi.

3.1 Esperienze con docenti, autrici e autori di *A spasso*

Nella prima fase del progetto, in qualità di coordinatrici del progetto, abbiamo cercato docenti ticinesi di scuola elementare e media interessati al progetto e reclutato coloro che riportassero non solo conoscenze del territorio e della lingua ma anche esperienze (e formazione) nell'insegnamento dell'italiano ad allievi allogliotti/stranieri. Insieme ai docenti di italiano del Canton Uri, i docenti ticinesi sono stati i primi interlocutori ai quali introdurre la ricca filosofia del progetto e, per questo, sono stati guidati nell'avvicinamento al metodo CLIL – ancora poco diffuso alle elementari – soprattutto per quanto riguarda la concezione interculturale, annuale e interdisciplinare che lo caratterizza. Avremmo voluto avere dei veri e propri tandem tra i docenti in cui le idee e le conoscenze fossero un fruttuoso e immediato scambio di *feedback* e *feedforward*. A causa di differenti tradizioni didattiche tra nord e sud abbiamo dovuto optare per un'alternativa che comportasse più passaggi, tramite le due coordinatrici del progetto. Nella Svizzera tedesca i docenti delle scuole elementari hanno un manuale per ogni materia, mentre in Ticino solo per l'insegnamento della lingua straniera. Ciò implica un costante lavoro di ideazione e realizzazione individuale o in gruppo di docenti e di allievi di percorsi didattici per le loro classi e dunque

una notevole differenza nell'esperienza di creare materiale didattico da singole unità o schede a interi percorsi e fascicoli. I docenti di Uri hanno svolto dunque un ruolo di consulenti a partire dal percorso generale fino agli schizzi di idee, ai percorsi messi su carta e ai video. Essi hanno inoltre sperimentato i materiali, con riscontri positivi e preziosi suggerimenti. I percorsi didattici vengono così adattati e migliorati, ad esempio anche con un interessante numero di file audio (testi, dialoghi) o con i temi per il *classroom language*, presentati all'inizio dei percorsi.

3.2 Esperienze con formatrici e studenti nel Bachelor in comunicazione visiva

Per attuare gli obiettivi e i propositi menzionati in precedenza, abbiamo sentito la necessità di lavorare su un layout libero, ovvero su dei *template* non preimpostati da una casa editrice, in quanto di norma gli editori richiedono di sfruttare gli spazi e di riempirli il più possibile con degli esercizi. Con l'intenzione di volere un materiale didattico innovativo non solo dal punto di vista dell'approccio pedagogico-didattico ma anche da quello del formato, ci siamo rivolte al Dipartimento ambiente, costruzioni e design (DACD) della SUPSI. In accordo con le docenti del Corso di laurea in comunicazione visiva abbiamo lanciato il corso semestrale condividendo con le dieci studentesse e uno studente del secondo anno le personali esperienze di apprendimento delle lingue straniere a scuola (fino all'università) per poi passare all'analisi di una serie di manuali pubblicati per l'insegnamento di diverse lingue. Anche le docenti e le studentesse/lo studente hanno ritenuto che molti manuali tendono a essere troppo rigidi e densi di informazioni, sia scritte che visive (colori, foto, disegni, riquadri), un eccesso che distrae, che fa perdere l'efficacia ai fini dell'apprendimento. Hanno inoltre notato che vi sono pochissime occasioni autentiche per parlare, sia in lingua della classe che in lingua *target*, e che vi siano molte esercitazioni scritte, nonostante l'indicazione di un approccio comunicativo. Non da ultimo, il gruppo è rimasto sorpreso dal fatto che oggi, per ogni anno scolastico, un volume didattico fosse molto corposo, composto da un libro per l'allievo, un libro per gli esercizi, un libro di lettura o civiltà, a cui spesso i docenti di lingue aggiungono un quaderno per il lessico e/o la grammatica e tante schede raccolte in un classificatore;

un peso incredibile sulle spalle degli allievi, che già alle elementari seguono da una a due lingue straniere. L'obiettivo di voler sviluppare un materiale didattico volutamente leggero, che non si appiattisca sull'idea di libro o manuale da un lato e che integri in maniera estensiva e coerente diversi strumenti digitali, era dunque condiviso. Agli studenti è stato chiesto di elaborare una propria linea grafica, progettando e impaginando una parte del manuale, che lasciasse tanto spazio agli alunni e alla personalizzazione, con caratteristiche simili a uno *scrapbook*. Gli studenti dovevano inoltre considerare le necessità di adottare uno stile grafico uniforme e accessibile a una pluralità di allievi e di strumenti didattici, declinando la sua applicazione anche al sito web, ai video, agli esercizi e alla guida per i docenti. Una prima presentazione e condivisione delle idee progettuali era pianificata per la metà del semestre con il team di progetto e anche con una docente di sostegno pedagogico di Uri, mentre alla conclusione del semestre la versione grafica di *A spasso con noi* è stata selezionata durante una presentazione finale, in cui rientrava anche la valutazione complessiva. Tutto il gruppo ha potuto fare esperienza con un committente reale e la studentessa vincitrice ha ricevuto un primo mandato professionale per sviluppare la grafica di tutto il manuale.

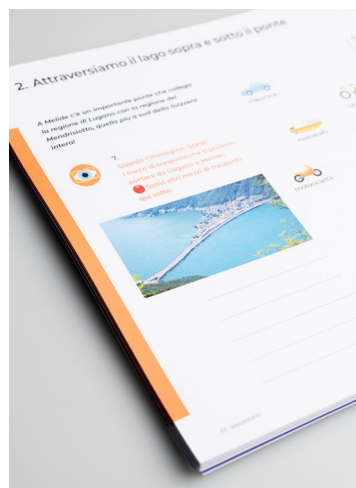


Figure 4 e 5. Manuale 1 per la 5ª elementare; leggero e rilegato a spirale e copertina in stile vintage; è come uno *scrapbook* che gli allievi possono personalizzare con le proprie idee, ricerche e creazioni (testi, immagini, disegni, dialoghi) (fonte: immagini scattate da studenti SUPSI/DACD).

Una delle due formatrici del corso di laurea ha finalizzato il *layout* dei due manuali, preparando e inviando inoltre tutti gli elementi di grafica ai produttori dei video, al team tecnico per la creazione del sito e agli autori per creare il manuale 2 e tutte le schede. Per le coordinatrici, le autrici e gli autori è stata un'ottima occasione per approfondire importanti questioni di *layout* ai fini dell'apprendimento, completata con una formazione interna sull'accessibilità, svolta da un esperto collaboratore del governo.

3.3. Esperienze con formatori e studenti del CISA

Il CISALab del Conservatorio Internazionale di Scienze Audiovisive Film Academy di Locarno è stato l'interlocutore successivo. Avevamo l'idea di rappresentare virtualmente il viaggio nella Svizzera italiana in 20 brevi video, non come spot turistici, bensì come stimolo linguistico e culturale tramite l'accompagnamento di un gruppo di ragazzi che vivono nella Svizzera italiana e che hanno la stessa età. Questo percorso progettuale ha compreso la stesura degli *script* insieme ai docenti ticinesi, e poi l'organizzazione di un casting e di riprese, così come i lavori di pre- e post produzione con il CISALab. Durante questi compiti abbiamo imparato dei rudimenti del linguaggio cinematografico e a pensare agli elementi di scena necessari: dai diversi vestiti stagionali, agli accessori caratterizzanti dei ragazzi, alle musiche, agli intro ecc. Abbiamo optato per la disseminazione di volantini per il provino tramite le scuole, e per il primo manuale, abbiamo raccolto una ventina di ragazze e ragazzi tra i 10 e 13 anni interessati, mentre per il secondo manuale erano già una quarantina. Per ogni percorso didattico/manuale avevamo previsto un gruppo di cinque ragazzi, cercando alla fine un equilibrio di genere (cinque ragazze e cinque ragazzi). Le riprese per i 10 video del 2019 (manuale 1) e per i 10 video del 2021 (manuale 2) sono durate ogni volta un'intera settimana, per i quali il CISALab ha montato uno schermo bianco nella grande sala di registrazione e posizionato luci, audio e cineprese.



Figure 6 e 7. Momenti durante le riprese (fonte: immagini dell'autrice, Kappler, D. 2019 e 2021).

Lo schermo bianco permette in fase di post-produzione di inserire brevi frasi o *pop up* con immagini relative ai luoghi che si visitano e gli oggetti che si incontrano. Nel primo manuale i cinque ragazzi, che si sono conosciuti a un campo sportivo nella valle Leventina (che apre il percorso didattico del manuale 1) e che invitano gli allievi di Uri a venire a conoscere il Ticino e il Grigioni italiano, rappresentano regioni diverse da nord a sud della Svizzera italiana (il Bellinzonese, la Mesolcina, il Luganese e il Mendrisiotto). Il loro itinerario è suddiviso in cinque grandi unità didattiche, che corrispondono ad altrettante tappe del viaggio che attraversa tali regioni durante le quattro stagioni e arriva fino a Poschiavo (nel Grigioni italiano).

I dieci video prodotti hanno offerto un'intensa attività di educazione ai media e all'immagine anche ai nostri allievi ticinesi, nonché un'attenzione particolare all'espressione linguistica e gestuale, che non doveva essere né troppo veloce o enfaticizzata, ma neppure troppo lenta da sembrare innaturale e noiosa.

Molto importante per una serie di motivi è stato integrare la vita reale dei ragazzi nella caratterizzazione dei personaggi, ad esempio nel primo percorso un ragazzo parla anche francese ed è un giovane campione ticinese di judo, e un altro ha origine italiane ed è arrivato da poco in Ticino.

Nel secondo percorso, il plurilinguismo dei ragazzi è addirittura potenziato. Ripartendo dal Sud, più precisamente da Chiasso, comune confinante con l'Italia e porta di entrata di molte famiglie di origine straniera, si è trovato il luogo ideale per l'incontro con il secondo gruppo di ragazzi che parla il tedesco, l'inglese, lo spagnolo, il tigrino e il cinese, ma anche alcuni dialetti ticinesi, nonché il *Gurinertitsch*, il dialetto svizzero tedesco di Bosco Gurin. È vero che nei percorsi l'italiano è valorizzato come lingua nazionale e regionale, e che i ragazzi ne offrono il modello linguistico, tuttavia la realtà scolastica è ben più ricca e variegata culturalmente. E quando la ragazza della Mesolcina dice di saper parlare anche il tedesco, ma poi fa dei piccoli errori, suggerisce che non dobbiamo avere paura di sbagliare.



Figura 8. Estratto da un video della Tappa conclusiva (Tappa 10) (fonte: sito web www.aspasso.ch).

I video di *A spasso con noi* costituiscono sicuramente una delle componenti innovative nel panorama dei materiali didattici, tanto più nei materiali per la scuola elementare. Inoltre, gli studenti in regia e in tecnica di ripresa, del suono o dell'audio del CISA hanno potuto valorizzare tale collaborazione con il nostro progetto non solo come crediti formativi, ma anche come esperienza di lavoro con attori non professionisti, quindi con attori in erba, cioè ragazzi dell'età di 10-13 anni. Gli studenti hanno pubblicato un estratto del loro lavoro sul portale Vimeo, Youtube e Facebook (2019: <https://vimeo.com/336321129>, e 2021: <https://vimeo.com/628979728>).

3.4 Esperienze con *A spasso* nelle scuole urane

Prima e dopo l'introduzione del primo manuale a scuola quest'anno, abbiamo svolto dei pomeriggi di formazione continua insieme al dipartimento dell'educazione del Canton Uri. I docenti di italiano nel Canton Uri sono anche docenti di inglese o docenti di scuola elementare a metà tempo che dedicano l'altra metà ai corsi di italiano nelle classi 5^a e 6^a nella stessa scuola. Ci sono docenti che conoscono meglio l'Italia, in quanto vi hanno passato dei periodi di studio della lingua o di vacanza; l'approccio CLIL per conoscere la Svizzera italiana permette quindi anche a loro di esplorare e conoscere meglio dei territori italofoeni nazionali. Attualmente la sfida didattica centrale è il concetto e la modalità di valutazione progressiva delle competenze linguistiche all'interno del metodo CLIL², a cui daremo tutti insieme un seguito nei prossimi pomeriggi di formazione. Si tratta di un procedere legittimo e piuttosto innovativo nel suo genere.

Grazie a visite in classe, a pomeriggi di formazione, a incontri formali e informali, a spontanei *feedback* scritti e a questionari possediamo una certa visione delle esperienze didattiche in classe. Alla prima lezione di italiano gli allievi urani scoprono una novità, un agile e maneggevole quaderno a spirale orientato orizzontalmente con il titolo che associano subito a un'attività piacevole, al divertimento (*Spass* in tedesco). Se in classe ci sono alunni con conoscenze dell'italiano, spiegano il senso ai compagni, indicando anche le impronte sulla via: andare *a spasso* significa uscire fuori a camminare ma anche divertimento: *che spasso!* Ecco il ricercato gioco di parole e uno dei messaggi del manuale già svelato. Non resta che interpretare *con noi*.

Ci sono docenti che introducono il percorso aprendo come prima cosa una grande cartina della Svizzera e chiedendo agli allievi di orientarsi tra i cantoni e le aree linguistiche. Le loro conoscenze pregresse e condivise trovano spazio fin dalle prime pagine del quaderno e anche lungo tutto il percorso. Poi, brevi testi in tedesco e simboli li introducono nello spirito del manuale; oltre alle classiche icone delle cinque abilità di base ci sono infatti tre icone che li invitano a guar-

2 Partendo ad esempio dalle utili indicazioni di Massler, U., & Stotz, D. 2013.

dare dei video, a cercare (sul web) e a creare da soli *fai da te/selbermachen* che implicano un apprendimento attivo.

Benvenuti! Willkommen!

Wir freuen uns, dich auf eine sprachliche Reise mitzunehmen. Du wirst viel über die italienische Sprache lernen und Aktivitäten im Heft und online machen können. Fünf Freunde nehmen dich auf diese Reise in den Süden mit. Damit du stets weißt, was zu tun ist, gibt es folgende Symbole:

 **ascoltare**
hören
  **leggere**
lesen
  **scrivere**
schreiben
  **parlare**
sprechen
  **parlare insieme**
miteinander sprechen
  **cercare**
suchen
  **guardare**
schauen
  **fai da te**
selbermachen

Die fünf ragazzi führen dich durch die fünf Etappen (cinque tappe). Das Symbol  zeigt, dass sie ein Video für dich haben.

Auf der Webseite aspasso.ch findest du: Videos, Audios, Aufgaben (attività), Links und interaktive Übungen (esercizi digitali) für jede Etappe (tappa) im Heft:

Dieses Zeichen  bedeutet, dass es einen Link zu dieser Aufgabe gibt.

Du hast bis Tappa 7 die Anleitungen auf Italienisch und Deutsch, damit du sie gut verstehst. Sie können dir beim Lernen helfen.

Am Schluss von jeder Etappe gibt es ein Glossar zum Ergänzen.

Du findest ein grösseres Glossar online als Nachschlagewerk.

Wenn du solche Symbole siehst, kannst du eine Aktivität nach deinem Können auswählen:

 **La papaya**
Wähle diese Aufgabe, wenn für dich Italienisch so neu ist wie eine süsse exotische Frucht.
  **La mela**
Italienisch bist du schon begegnet, vielleicht in den Ferien oder bei Verwandten, und du hast Lust auf mehr.
  **Il pomodoro**
Italienisch passt zu dir so wie die Tomate auf der Pizza. Du kannst dich einbringen und deine Kenntnisse verbessern.

Figura 9. Estratto delle pagine introduttive del manuale/quaderno (fonte: Arnet, I., & Kappler, D., 2020).

Docenti e allievi notano che la differenziazione è basata su conoscenze pregresse, non su (presunte) velocità di apprendimento o su (presunte) opinioni su cosa possa essere un esercizio difficile, medio o facile. In seguito, vedono come i temi e le attività spesso offrono formulazioni o *task* differenziati e così scelgono autonomamente, in gruppo o con il/la docente di classe come svolgerle. Si è notato che la differenziazione permette non solo alle pluriclassi di lavorare sullo stesso tema durante la fase di transizione dei manuali, ma anche agli allievi di origine italoфона di avere il corso di italiano come un corso di lingua e cultura d'origine.

Quando gli allievi partono alla scoperta della Svizzera italiana, in tutte le dieci tappe vedono che il testo è sempre rivolto a loro, che siano brevi testi, titoli, sottotitoli, consegne; gli allievi sono sempre al centro; c'è un'azione

da compiere, una frase da comunicare o una curiosità da scoprire. È chiaro per loro che sono i protagonisti fin dalla prima tappa. Inoltre, capiscono che entrano nella Svizzera italiana dal loro cantone, attraversando in diversi modi il San Gottardo, simbolo dell'incrocio tra Nord e Sud della Svizzera (e non solo). Entrando in Valle Leventina scoprono da un lato delle somiglianze con Uri, in quanto li unisce l'ambiente alpino, e ciò offre uno stimolo autentico per parlare del proprio ambiente, delle valli, dei villaggi, delle attività (sportive). Inoltre scoprono che i loro avi avevano per alcuni secoli il controllo del San Gottardo e della Valle Leventina e che sono rimaste delle tracce nella lingua e in alcuni edifici.

Nel complesso, capiscono facilmente che è presente un *fil rouge* e che specifiche illustrazioni rappresentano degli indizi per i temi che incontrano durante il percorso.



Figura 10. Estratto dell'indice tematico e geografico nel manuale 1 (fonte: Arnet, I., & Kappler, D., 2020).

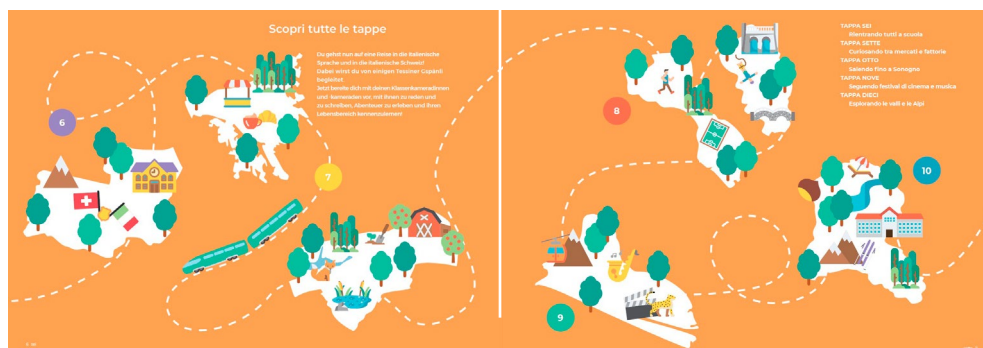


Figura 11. Estratto dell'indice tematico e geografico nel manuale 2 (fonte: Arnet, I., & Kappler, D., 2021).

Gli allievi che riprendono la scuola ad agosto partono dal punto più a Sud della Svizzera, più precisamente da Chiasso, comune confinante con l'Italia, e si vedono tematizzare non solo il multiculturalismo presente a scuola, ma anche il fatto che i loro coetanei in Ticino sono passati alla prima media, mentre loro vanno alla sesta elementare. Entrambi i temi incuriosiscono i ragazzi che riflettono su somiglianze e differenze socioculturali e scolastiche. I docenti, durante la sperimentazione del primo manuale, ci dicono di apprezzare gli stimoli di confronto, in particolare in attività che includano dei confronti tra le lingue e tra discipline (come nell'esempio di **Figura 12**). Essendo i docenti dei generalisti, riescono a vedere un argomento nella sua globalità, a fare connessioni interdisciplinari legate a un tema. Il CLIL interdisciplinare di *A spasso* si combina sia con le singole materie insegnate in lingua tedesca sia con gli approcci interdisciplinari dei docenti.

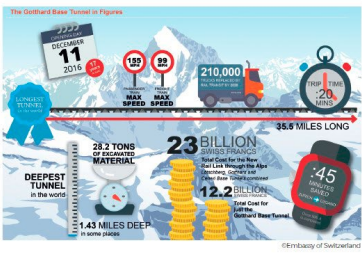
8. Parliamo della nuova galleria ferroviaria

27.
Guarda l'immagine. Cosa capisci? Completa le frasi con le informazioni nell'immagine.
Schaue das Bild an. Was verstehst du? Vervollständige die Sätze mit den Informationen vom Bild.

 La galleria è lunga _____ chilometri (km).
La galleria costa _____ franchi.
La velocità massima del treno passeggeri è _____ chilometri all'ora (km/h).

 Per attraversare la galleria in treno ci vuole _____ minuti.
La galleria apre in data _____.
Ci sono _____ tonnellate di materiali fuori dal tunnel.

 Da Zurigo a Lugano il treno arriva _____ minuti prima.
Per costruire la galleria ci sono voluti _____ anni.
Il tunnel è profondo _____ metri. Un treno rimpiazza _____ camion.



28.
Leggi queste informazioni ad un compagno. Poi cerca le informazioni che dice il tuo compagno nell'immagine.
Lies die Information einem Partner/ einer Partnerin vor. Suche seine/ ihre Information auf dem Bild.

A spasso! - Tappa 1 - attività 1.8

diac | 30

Figura 12. Estratto del manuale 1 in cui è presente il confronto tra unità di misura per rispondere ai quesiti differenziati (fonte: Arnet, I., & Kappler, D., 2020).

Il grande schermo e di tablet sono strumenti usati fin da subito in classe. Il sito www.aspasso.ch è a portata di mano. Gli allievi di Uri si accorgono immediatamente che ci sono due video per ogni tappa (episodio 1 nella prima parte ed episodio 2 in apertura della seconda parte) e soprattutto che sono in compagnia di ragazzi della loro età, che li invitano non solo nella Svizzera italiana ma anche a raccontarsi e a esprimere le loro emozioni ed esperienze.

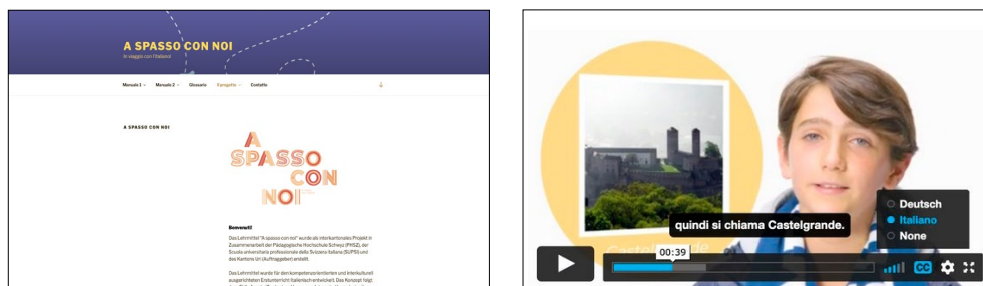


Figure 13 e 14. Il sito riprende la grafica del manuale, così come i video; qui si possono vedere i simboli, per vederli in classe come a casa, alla velocità normale o rallentata, con sottotitoli in italiano o tedesco (o senza) (fonte: sito web www.aspasso.ch).

4. Conclusioni

Il costante sostegno da parte del Canton Uri, così come la motivazione, la curiosità e l'impegno di docenti e allievi ad approcciarsi al mondo italofono nel suo contesto autentico e multiculturale costituiscono l'elemento fondamentale che ci ha spinto a realizzare questo progetto dal carattere innovativo e decisamente articolato. Con i nostri due grandi percorsi abbiamo concretizzato un nuovo e originale concetto integrato delle lingue, non solo quelle imparate a scuola prima o dopo l'italiano, ma anche le lingue d'origine dei ragazzi, che siano dialetti locali o lingue distanti (*éveil aux langues*). La didattica dell'intercomprensione è possibile anche con/tra lingue che non hanno per forza radici comuni, ma che con il contatto linguistico e diverse strategie diventano comprensibili. Nel nostro concetto di didattica plurilingue, l'intercomprensione è rivelata anche nelle consegne bilingui (fino alla tappa 4 nel manuale 1 e fino alla tappa 7 nel manuale 2), le quali per il metodo CLIL costituiscono non solo un utile strumento di *scaffolding* ma stimolano anche la mediazione linguistica. Inoltre, molte

formulazioni delle consegne ritornano spesso – riproponendo quindi la ripresa a spirale non solo dei contenuti ma anche delle consegne – e sono accompagnate da icone. Per noi l'uso estensivo, la ricerca o la riproduzione di immagini sono a loro volta essenziali nell'insegnamento delle lingue e in particolare per l'applicazione del metodo CLIL. Pilotando i materiali, vediamo quanto tale quadro pedagogico-didattico sia fruttuoso.

5. Sono entrato nella preistoria sul Monte San Giorgio!

Entriamo nel museo dei fossili a Meride. Un fossile si chiama Ceresiosaurio. Secondo te, perché si chiama così?

18.  **Condividi con i compagni le tue idee.**

19.  **Leggi il testo e completa il disegno del Ceresiosaurio.**



Al museo dei fossili ci sono tante curiosità. Ecco una storia di un dinosauro...

La settimana scorsa ha visitato il museo sei fossili del Monte San Giorgio. Ho visto un dinosauro che si chiama Ceresiosaurio. Ho visto che il corpo è lungo tre metri ma non è molto grande. Il dinosauro è lungo e fine. Ho notato una testa piccola ma un collo lunghissimo! E le gambe sono corte, mentre i piedi sono grandi. Il Ceresiosaurio aveva anche una coda lunga. Ho scoperto che sapeva nuotare molto bene, come un pinguino. Il Ceresiosaurio ha vissuto nel Lago Ceresio, ma si è trovato lo scheletro sul Monte San Giorgio! Ma perché??

20.  **Condividi le tue ipotesi.**

21.  **Sottolinea tutti i verbi. Quali parlano di adesso? Colora questi verbi in blu. Quali parlano del passato? Colora questi verbi in giallo. Ci sono anche altri verbi che si usano per il passato che si chiama imperfetto. Cambia i verbi e usa l'imperfetto.**

22.  **Scegli l'informazione corretta.**
 Il Ceresiosaurio era presente in Ticino.
 Il Ceresiosaurio era piccolo / lungo.
 La testa era piccola / grande.
 Le gambe era corte / lunghe.
 I piedi erano piccoli / grandi.
 Il Ceresiosaurio era un dinosauro dell'acqua / della montagna.



Passato prossimo
 Vedere → visto
 io ho visto
 tu hai visto
 lui/lei ha visto
 noi abbiamo visto
 voi avete visto
 loro hanno visto

Figura 15. Esempio di CLIL contestualizzato con attenzione alla lingua (fonte: Arnet, I., & Kappler, D., 2020).

Essendo nel nostro caso il CLIL iscritto nel contesto della Svizzera italiana, abbiamo preso contatto con molte associazioni ed enti del territorio, chiedendo loro una collaborazione e il permesso di usare immagini e/o video a scopo didattico (Ticino Turismo, Swissminiatur, le associazioni di hockey, l'associazione Rabadan di Bellinzona, la miniera d'oro di Sessa, il Locarno Film Festival, il Jazz Ascona, il Centro Sportivo nazionale di Tenero, l'associazione dei Ghiacciai

di Poschiavo, teatri e musei). Il coinvolgimento diretto e spesso entusiasta di tali enti, così come di docenti e di famiglie, sportivi e attori, sindaci e direttori scolastici, ci ha permesso di offrire alle classi molte situazioni di contatto (dialoghi) e materiali autentici.

All'interno del progetto un principio è stato particolarmente impegnativo: trovare l'equilibrio nel CLIL tra *task* e attività prettamente linguistica, che sostengano entrambe le dimensioni che Cummins (2008) definisce BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) e CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*, ad esempio Cummins, 2008), ovvero della lingua per comunicare nel quotidiano e della lingua più astratta e accademica. Ci era chiaro che i temi di geografia, scienze o storia contenuti nelle tappe del viaggio avrebbero assunto tutto il loro senso solo se integrati in un discorso coerente e contestualizzato in un ambiente, e non riprodotti come meteore sparse. Tuttavia, è solo cammin facendo, ideando e sperimentando che abbiamo trovato e troviamo una direzione efficace. Il ruolo dei ragazzi ticinesi riveste anche questo scopo; essi indicano la via per poter scoprire e conoscere luoghi, persone ed eventi, per poterne parlare, oralmente o per iscritto. E così anche i tempi verbali al passato, il passato prossimo in particolare, arrivano già "molto presto", perché sono indispensabili per raccontare e raccontarsi. Ciò non significa che in sede di valutazione possiamo pretendere che gli allievi sappiano tutto ciò che è appena stato tematizzato. La progressione a spirale prende i suoi giusti tempi, include processi importanti di acculturazione e inculturazione, di riflessione esplicita sulla lingua, sulle strategie di apprendimento o sulle progressioni (*feedback* e *feedforward*) e porta al *transfer* linguistico e al plurilinguismo funzionale descritto e auspicato dal Quadro comune europeo per le lingue (Consiglio d'Europa, 2001) che guida i nostri piani di studio.

Dal nostro racconto dei momenti salienti del progetto si evince facilmente come, con le nostre idee, abbiamo coinvolto e incoraggiato tutto un mondo, anche diversi attori e settori che non si occupavano direttamente né di insegnamento dell'italiano come lingua straniera, né di manualistica o di progetti per la scuola dell'obbligo. E così, il progetto ha dato vita a un percorso di apprendimento, o meglio di acquisizione, a un ventaglio di protagonisti.

Bibliografia

- Arnet, I., & Kappler, D. (2020). *A spasso con noi. In viaggio con l'italiano*. Volume 1. Kt. Uri: Druckerei Kuster.
- Arnet, I., & Kappler, D. (2021). *A spasso con noi. In viaggio con l'italiano*. Volume 2. Kt. Uri: Druckerei Kuster.
- Bundesamt für Kultur (2016). *Erhaltung und Förderung der rätoromanischen und der italienischen Sprache und Kultur*. <https://www.bak.admin.ch/bak/it/home/sprachen-und-gesellschaft/lingue/uso-delle-lingue-ufficiali-della-confederazione-e-promozione-del/salvaguardia-e-promozione-della-lingua-e-della-cultura-romancia-.html>
- Consiglio d'Europa (2001). *Quadro comune europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano: La Nuova Italia-Oxford.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In N. H. Hornberger (a cura di), *Encyclopedia of Language and Education*. Boston: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_36
- EDK (2017). Schweizerische Strategie–Austausch und Mobilität. <https://www.edk.ch/de/themen/transversal/sprachen-und-austausch>
- Hutterli, S., Stotz, D., & Zappatore, D. (2008). *Do you parlez andere lingue? Fremdsprachen lernen in der Schule*. Zürich: Verlag Pestalozzianum/HEP Verlag.
- Kt. Uri. (2017). *Lehrplan 21*. <https://ur.lehrplan.ch/>
- Maljers, A., Marsch, D., & Wolff, D. (a cura di) (2007). *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. The Hague, Alkmaar: European Platform for Dutch Education.
- Massler, U., & Stotz, D., (2013). *CLIL_Unterricht in der Primarstufe. Ein theorie-basierter Leitfaden für die Entwicklung von Aufgaben für Unterricht und Beurteilung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Mehisto, P., Frigols, M.J., & Marsh, D. (2008). *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan.

Plurilingua (2021). <https://www.plurilingua.admin.ch/plurilingua/it/home/themen/mehrsprachigkeit-der-schweiz.html>

Stotz, D., Bartholemy, C., & Thonhauser, I., (a cura di), (2018). Sprache und Sachfach integriert lernen: CLIL neu gedacht. *Babylonia*, 2018/2. Comano: Fondazione Lingue e Culture.

RECENSIONI E SEGNALAZIONI

 DIDIT

Susanna Barsotti e Lorenzo Cantatore (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Roma, Carocci, 2019.



Non è necessario essere studiosi o ricercatori di lungo corso per accorgersi di quanto i volumi dedicati alla letteratura per l'infanzia si siano moltiplicati negli ultimi anni. Valgano da esempio i classici *La letteratura per l'infanzia* di Pino Boero e Carmine de Luca, *La letteratura invisibile* curata da Emy Beseghi e Giorgrina Grilli e *Letteratura per l'infanzia* di Stefano Calabrese. A questi si possono aggiungere titoli più recenti, apparsi in occasione del centenario di Gianni Rodari, come l'edizione aggiornata di *Una storia, tante storie* ancora di Boero o le *Lezioni di fantastica* di Vanessa Roghi, oppure opere di approfondimento su singoli generi, come *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia* e *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*, entrambe di Marcella Terrusi. Di questo glorioso novero fa parte anche il ponderoso volume curato da Susanna Barsotti e Lorenzo Cantatore, dove in diciannove fitti capitoli sono raccolti altrettanti saggi dedicati a generi o argomenti della letteratura infantile concentrati sulla produzione dell'ultimo trentennio, con

© 2021 Luca Cignetti. Questo è un articolo Open Access pubblicato dal [Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione](http://www.centrocompetenze.it) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [DFA-SUPS](http://www.dfa-sups.it) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](http://www.altascuola.it). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

un'angolatura per «forme, temi e simboli» che mostra una propensione, nella distribuzione dei contenuti, per la prima delle tre categorie.

Ad aprire l'opera sono due capitoli di carattere propedeutico: il primo, di Ilaria Filograsso, è dedicato alla letteratura per la primissima infanzia e propone un'indagine sui racconti dedicati alla fascia da zero a tre anni appartenenti al genere dello «*storytelling* multimodale»; il secondo, di Rossella Caro, affronta invece il tema della relazione adulto-bambino nell'apprendimento delle prime forme narrative, dove ad acquistare un ruolo di primo piano è la voce, grazie alla sua capacità «di evocare e di aprire porte a mondi magici e a personaggi che solo l'adulto conosce e dei quali quello che si è già definito, senza esitazione alcuna, piccolo lettore, desidera appropriarsi» (p. 59). Nel saggio successivo, Chiara Lepri si occupa del testo poetico, tracciando una sintetica storia del canone di riferimento unita a una preziosa rassegna di opere e autori degli ultimi trent'anni. È così possibile riscoprire, accanto a classici come Rodari, a testi di riferimento come *Pin Pidìn* di Porta e Raboni e ad autori noti come Roberto Piumini e Bruno Tognolini, anche i nomi di Pietro Formentini, Giuseppe Pontremoli e Silvia Roncaglia, a cui si aggiungono le più giovani leve Chiara Carminati, Janna Carioli, Sabrina Giarratana e Silvia Vecchini. Proprio alla parola poetica per l'infanzia del nuovo millennio è attribuita «una cifra di elevata qualità nella proposta di una poesia non minore, ricca, capace di interpretare il presente nelle forme che letterariamente le sono proprie e d'incontrare piccoli e giovani sul terreno di un linguaggio condiviso» (p. 96).

Dopo un contributo di taglio interdisciplinare di Leonardo Acone, che tratta del rapporto tra musica e letteratura presentando un'aggiornata rassegna delle ricerche attuali, alcuni capitoli tematicamente unitari affrontano, da prospettive plurali, le multiformi intersezioni di testo e immagine. A dare l'abbrivo è Mar-
 nie Campagnaro, con un saggio dedicato alla «pluridimensionalità della *visual literacy*»: dopo avere suggerito un itinerario ideale in cinque tappe («sensibilità percettiva»; «abitudine culturale a leggere immagini diverse»; «sviluppo della coscienza critica»; «apertura estetica»; «eloquenza visiva»), l'autrice sviluppa una riflessione su «iconografia, simbologia e intericonicità» per proporre infine, come esempio del ruolo delle immagini nella costruzione della «*visual literacy*» del bambino, un caso di studio che prende spunto dall'albo illustrato *Un*

orso sullo stomaco di Noemi Vola. Il capitolo che segue, scritto da Martino Negri, accompagna il lettore in un viaggio alla scoperta del mestiere di illustratore e delle sue trasformazioni, negli ultimi decenni, sulla spinta dei mutamenti sociali e culturali dell'Italia.

E proprio l'albo illustrato è il protagonista dei tre capitoli successivi: dapprima Marcella Terrusi ne sintetizza la storia, individuandone il capostipite nell'*Orbis sensalium pictus* di Comenio e commentandone gli sviluppi recenti sotto la lente della pedagogia. Dell'albo a contenuto informativo si occupa quindi Giorgia Grilli, attraverso l'indagine di un genere editorialmente vigoroso ma in quanto a potenzialità didattico-applicative ancora in buona parte inesplorato. Chiude il cerchio dei contributi a tema iconografico Emilio Varrà, che tratteggia, sempre con occhio attento alle applicazioni didattiche, l'attuale produzione fumettistica e di *graphic novel*, mettendo in luce i pregiudizi culturali che, anche nelle aule scolastiche, accompagnano ancora queste forme d'arte.

Nel capitolo successivo, Susanna Barsotti ripercorre i sentieri della fiaba e delle nuove forme del fiabesco prendendo spunto dal pensiero di Jack Zipes – tra i massimi studiosi del genere –, il quale attribuendovi i caratteri dell'«irresistibilità» ne sottolinea il ruolo di «congegno allusivo» finalizzato a narrare il fluire dell'esistenza; e sempre da Zipes l'autrice trae gli spunti per utili riflessioni critiche sulle attuali forme di trasposizione cinematografica del fiabesco. Lorenzo Cantatore sposta quindi l'attenzione sul tema della riscrittura dei classici, commentando e confrontando tra loro alcuni esempi paradigmatici, come le versioni dei *Viaggi di Gulliver* di Swift ad opera di Attilio Brilli del 1975, quella di Jonathan Coe con illustrazioni di Sara Oddi del 2010, quella di Alessandro Gatti con illustrazioni di Andrea Castellani del 2013 e quella di Guido Sgardoli con illustrazioni di Cecco Mariniello del 2015.

Agli ultimi trent'anni di adattamenti cinematografici, e alla loro influenza culturale, è dedicato il saggio di Maria Teresa Trisciuzzi, che in un'accurata rassegna suddivide il cinema per l'infanzia in tre decadi: il periodo 1987-1997, che raccoglie film come *La storia infinita* di Wolfgang Petersen (tratto dal romanzo di Michael Ende), *Stand by me – Ricordo di un'infanzia* di Rob Reiner (da una novella di Stephen King), *Chi ha paura delle streghe?* di Nicholas Roeg e *Matilda 6 mitica* di Danny de Vito (dai romanzi di Roald Dahl), il periodo 1997-2007, che

raccoglie film come la trilogia de *Il Signore degli Anelli* di Peter Jackson (dai romanzi di John R. R. Tolkien) e la saga di *Harry Potter* (dai romanzi di Joanne K. Rowling) e il periodo 2007-2017, con film come *Alice in Wonderland* di Tim Burton e *Alice attraverso lo specchio* di James Bobin (dai romanzi di Lewis Carroll) e *Coraline e la porta magica* di Henry Selick (dal racconto di Neil Gaiman).

Nel capitolo che segue, Anna Antoniazzi esplora le recenti frontiere della narrativa per l'infanzia attraverso le nuove forme dei libri-game e delle "app", lasciandosi ispirare dall'idea che «la convivenza e il supporto vicendevole di una pluralità di contesti narrativi» offra alle storie «la possibilità di essere "lette" in un modo nuovo e più complesso, allargando il concetto di lettura non solo alle nuove tecnologie digitali, ma a tutti quegli strumenti che, proprio come la scrittura, per essere compresi e amati devono essere decodificati» (p. 303). Milena Bernardi si occupa quindi del romanzo, interrogandosi circa gli aspetti pedagogici delle opere per ragazzi appartenenti al genere, nella convinzione che sia «proprio nell'essere romanzo come forma aperta che sta la più alta occasione educativa e didattica che ogni romanzo propone e dona al lettore e, quindi, certamente anche al lettore giovanissimo» (p. 314). Sempre al romanzo, ma ora con un focus sulle rappresentazioni della famiglia e della scuola, è dedicato anche il capitolo successivo, a firma di Francesca Borruso. Il fantastico, nelle sue varie declinazioni che includono la fantascienza e il fantasy, fino all'horror, è invece protagonista del capitolo 16, a firma di William Grandi, mentre il capitolo 17, di Letterio Todaro, sposta l'attenzione su un altro genere di grande popolarità, quale la narrativa *young adult*.

Chiudono l'opera due capitoli dedicati a temi utili a mettere a fuoco l'attuale statuto epistemologico degli studi sulla letteratura infantile: le riviste italiane e internazionali (di Anna Ascenzi e Dorena Caroli) e gli studi universitari di letteratura per l'infanzia (di Sabrina Fava), dove si fa emergere la duplice prospettiva che caratterizza la disciplina, da un lato rivolta alla «riflessione attorno alla rilevanza del testo letterario e dell'autorialità testuale lungo un processo diacronico», dall'altro allo «studio della ricezione delle opere letterarie da parte del pubblico giovanile e delle problematiche relative all'educazione alla lettura» (p. 415).

In conclusione, anche se per favorire o quantomeno incoraggiare un impiego didattico avrebbe giovato una rassegna di titoli in coda a ciascun capitolo, o perlomeno un indice dei temi o delle “cose notevoli”, la miscellanea di Barsotti e Cantatore merita di essere apprezzata come una raccolta di saggi scientificamente rigorosa che, tra gli studi in lingua italiana sulla letteratura per l’infanzia, non ha pari per ampiezza di riferimenti e ricchezza di contenuti e che può per questo rappresentare, ad oggi, lo strumento migliore per fotografare lo stato dell’arte della disciplina.

Luca Cignetti

Federico Faloppa, #ODIO. Manuale di resistenza alla violenza delle parole, Torino, UTET, 2020.



Ci sono libri che nascono per la didattica e libri consigliabili per chi di didattica si occupa. O meglio, in senso ancora più lato, per chi si occupa di formazione di bambine e bambini, di ragazze e ragazzi, e si trova costantemente confrontato con temi del quotidiano, ricchi di implicazioni linguistiche e sociali. Un libro di questi, assolutamente prezioso da conoscere, è *#ODIO. Manuale di resistenza alla violenza delle parole*, recente studio di Federico Faloppa – professore di linguistica italiana e di sociolinguistica all’Università di Reading – dedicato a scoprire e ad approfondire nelle più diverse sfaccettature un tema quanto mai urgente, anche e forse soprattutto nel dialogo con i giovani: il discorso d’odio, possibile traduzione di *hate speech* (ma anche le locuzioni per parlare di questo fenomeno sono ancora in via di stabilizzazione e ridefinizione, come spiegato nel libro).

Il volume è organizzato in cinque parti e dodici capitoli in esse distribuiti, seguiti da una postilla (*Il virus dell’odio*), che attualizza il discorso ai più recenti eventi legati alla pandemia. La prima (*Discorso d’odio ovvero hate speech*, capp. 1 e 2) è dedicata a cercare di tratteggiare il significato dell’espressione

© 2021 Silvia Demartini. Questo è un articolo Open Access pubblicato dal [Centro competenze didattica dell’italiano lingua di scolarizzazione](http://www.centrocompetenzedidattica.it) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [DFA-SUPSI](http://www.dfa-supsi.it) in collaborazione con l’[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](http://www.alta scuola pedagogica dei grigioni.it). L’articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

hate speech, oggi ampiamente circolante, ma tuttora problematica da cogliere e da definire nella globalità degli aspetti che in essa interagiscono. Tuttavia, per iniziare a impostare il discorso, le più recenti raccomandazioni del Consiglio d'Europa (2016) offrono un valido punto di partenza; in esse si legge, infatti, che il discorso d'odio è

l'istigazione, la promozione o l'incitamento alla denigrazione all'odio o alla diffamazione nei confronti di una persona o di un gruppo di persone, o il fatto di sottoporre a soprusi, molestie, insulti, stereotipi negativi, stigmatizzazione o minacce tale persona o gruppo, e comprende la giustificazione di queste varie forme di espressione, fondata su una serie di motivi, quali la "razza", il colore, la lingua, la religione o le convinzioni, la nazionalità o l'origine nazionale o etnica, nonché l'ascendenza, l'età, la disabilità, il sesso, l'identità di genere, l'orientamento sessuale e ogni altra caratteristica o situazione personale (cit. a p. 29 del volume).

Rispetto a varie indicazioni precedenti, qui le forme di espressione e le categorie cui queste possono rivolgersi sono meglio individuate; ed è un primo passo, benché resti difficilissimo districarsi tra i vari piani della questione, «che richiedono approcci diversi, che tengano insieme stereotipo e linguaggio, definizioni e giurisprudenza, diritto e (lotta alla) discriminazione» (p. 33). Per affrontare questo complesso stato di cose, l'autore segnala un utile schema interpretativo finalizzato a classificare i discorsi d'odio: la *Pyramid of Hatred*, circolante dall'inizio del XXI secolo. In questa rappresentazione, l'espressione di sentimenti negativi giunge fino al vertice, cioè alla volontà di sterminio sistematico di una categoria: è l'ultimo stadio della traduzione in realtà del discorso d'odio, che inizia appunto "a parole", parole che alimentano falsi stereotipi e credenze condivise, passando poi alla discriminazione («Qui non puoi stare», «Questa casa non te la posso affittare perché...», p. 31). Sempre in questa sezione, il secondo capitolo aiuta poi a comprendere come il fenomeno non sia solo recente: se già nella seconda metà dell'Ottocento ha preso il via lo studio sistematico delle espressioni offensive e discriminanti (riguardanti soprattutto ciò che i popoli dicevano di male gli uni degli altri), segue, però, di un secolo l'istituzione di strumenti volti a monitorare e, poi, a controllare le discriminazioni linguistiche, efficacemente individuate dal concetto di *finger-pointing words* ("parole che puntano il dito", usate più o meno consapevolmente per isolare e insultare).

La seconda sezione (*La lenta costruzione di una normativa*, capp. 3 e 4) offre una ricchissima visione del quadro normativo, proponendo al lettore una fondamentale prospettiva comparata d'insieme: perché il discorso d'odio riguarda tutti, ma non in tutti i Paesi è gestito nello stesso modo. Al riguardo, il volume ha il merito di contenere una puntuale rassegna delle ragioni, non sempre chiare per i non esperti di diritto e giurisprudenza, che hanno portato e portano ad atteggiamenti e a decisioni diverse, che oscillano tra posizioni più permissive – ad esempio negli Stati Uniti, dove il dibattito al riguardo è estremamente vivace – e posizioni più limitanti, come solitamente avviene in Europa, soprattutto rispetto a fenomeni peculiari particolarmente massicci e ricorrenti (uno su tutti gli atteggiamenti negazionistici o giustificatori di crimini, riconosciuti come tali, perpetrati contro gruppi specifici). Il confine tra libertà d'espressione (che, ad esempio, è un «valore così inderogabile nello stile di vita americano da non ammettere deroghe», p. 71) e danno che tale libertà può, in misura e in modi diversi, arrecare all'«altro» è quello sul quale si snoda gran parte del dibattito e su cui matura la maggior parte delle controversie. Alcuni esempi specifici e il ruolo decisivo, in molti casi, dei riferimenti giuridici (come la *Costituzione*, per il caso italiano) sembrano chiarire la situazione, ma è proprio qui che emergono gli elementi più critici: ossia ciò che sfugge, come, ad esempio, i rapporti tra lotta al sessismo e alle discriminazioni di genere e discorso d'odio. Le zone grigie nei vari contesti, insomma, restano molte: non a caso, l'ultimo paragrafo del capitolo 4 si intitola *Alcune certezze e molti dubbi*, e propone alcune questioni che possono essere spunti interessanti da discutere con le studentesse e con gli studenti più grandi in forma di dibattito: «come si deve comportare un paese democratico di fronte alla libertà di espressione?», «fino a che punto la parola può diventare un'azione?», quanto incidono alcune variabili quali il ruolo e la consapevolezza di chi esprime il messaggio d'odio, o l'ampiezza del pubblico di potenziali destinatari e così via (pp. 98-103).

La terza sezione (*Hate speech 2.0*, capp. 5, 6, 7) è quella forse più vicina a un pubblico di giovani destinatari: un docente potrebbe partire proprio da qui per ragionare con allieve e allievi in merito alla loro consapevolezza nel campo del discorso d'odio online, in cui quotidianamente sono immersi, con un ruolo che può essere passivo (se sono vittime di insulto) o attivo (qualora si fossero comportati da «odiatori» verbali). Il capitolo si presenta interessante e

provocatorio per le giovani generazioni, immerse spesso inconsapevolmente nella dimensione dell'*onlife* (neologismo approfondito a p. 122), cioè in una dimensione ibrida e integrata di azioni online e di rapporti sociali reali sempre meno consistenti: le ragazze e i ragazzi di oggi, che sommariamente potremmo ricondurre alla cosiddetta *touch generation*, avrebbero quanto mai bisogno di riflettere con strumenti critici sulla virtualità del discorso d'odio e, al contempo, sulla sua viralità e sul suo impatto individuale e collettivo, nonché sulle scelte e sul funzionamento dei *social network* in merito (esistono delle regole? Quali forme di sorveglianza esistono e che cosa eliminano? Quali limiti hanno?). Tutto ciò potrebbe contribuire a diminuire il senso di deresponsabilizzazione che caratterizza l'approccio di tanti giovani (e non solo) rispetto a ciò che scrivono in rete, nonché ad assumere un atteggiamento più lucido rispetto a ciò che in rete leggono, scoprendo fenomeni interessanti come, per citarne uno, l'"effetto camera dell'eco", cioè l'amplificarsi di idee o credenze solo perché vengono ripetute all'interno di un ambito omogeneo e chiuso, in quanto il web ci profila proponendoci maggiormente le notizie e i commenti rispetto ai quali siamo allineati. I frequenti esempi tratti dalla comunicazione giornalistica e politica che porta l'autore aiutano a cogliere nel concreto la pervasività dei fenomeni.

La quarta sezione (*Come funziona, in pratica?*, capp. 8, 9) è quella più specificamente dedicata a capire la consistenza linguistica del discorso d'odio colto nei suoi aspetti, lessicali e non solo, anche meno evidenti e prevedibili; in particolare, l'autore tratteggia un'analisi qualitativa dei fenomeni ricorrenti sul web portando numerosissimi casi esemplificativi, legati alla lingua italiana, senza trascurare i sotterfugi attraverso cui i messaggi d'odio possono comunque essere veicolati evitando ogni forma di censura automatica: parole apparentemente innocue ma usate come un codice per dire altro, storpiature di vocaboli, uso di caratteri sostitutivi come l'asterisco per non scrivere completamente l'offesa. Ma le *hate words* più o meno esplicite, di cui l'opera offre una vasta e dettagliata rassegna, non sono un ambito stabile per cui è semplice stilare liste complete, perché il lessico è in costante evoluzione, anche quello d'odio, e, inoltre, è un terreno scivoloso e delicato, in cui anche parole e locuzioni in apparenza neutre o non per forza insultanti possono assumere connotazione offensiva a seconda del contesto: può diventare un'offesa *intellettuale*, lo può diventare un sostantivo, che ormai è un

neoconio politicizzato, come *buonista*, e molti riferimenti alla sfera del corpo e dell'aspetto fisico, soprattutto di quello femminile; si può insultare coi pronomi (*noi* vs *loro*, senza che per forza sia chiaro *chi*), ma anche con le metafore più o meno cristallizzate (*cancro*, *piante infestanti*, ecc.). E via così, superando la sola dimensione delle parole e arrivando fino a quella retorico-argomentativa in cui le *fallacie*, cioè le mancanze e i vizi di logica, e un uso accorto di «impliciti e altri tranelli» (p. 183) cooperano a colpire linguisticamente i bersagli.

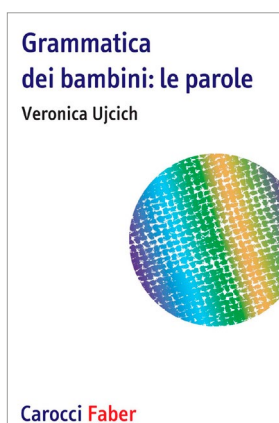
Per contrastare queste situazioni, la quinta e ultima sezione dà qualche tentativo di risposta (*Contrastare l'hate speech*, capp. 10, 11, 12), estremamente utile per chi volesse accogliere nelle aule scolastiche una riflessione su questi temi. Si considerano i concetti di *narrazione* prevalente su certi argomenti d'attualità, ma anche l'importanza delle *contronarrazioni*, di esprimersi sulle cose in termini diversi, e di riuscire a conoscere e a governare gli aspetti emotivi che, spesso inconsciamente, ci portano comunque all'odio (stato d'animo ancora tutto da esplorare) e all'adesione ai discorsi che lo fomentano. Per lavorare in questo senso, «Entrano in gioco, necessariamente», scrive l'autore, «progetti di medio termine capaci, nelle scuole, di testare nuovi materiali didattici e rafforzare l'educazione digitale, di genere e di cittadinanza (anche per i docenti, non solo per gli studenti) [...]», progetti che devono incentivare lo scambio e il confronto, la ricerca attiva di situazioni da discutere apertamente, senza avere paura delle parole (anche "brutte"), permettendo così di capire il fenomeno guardandolo con gli occhi delle vittime.

Si parla tanto, oggi – e meno male che se ne parla, anche se forse non ancora abbastanza – di discorso d'odio, così come di uso consapevole e responsabile della lingua non solo come codice di comunicazione, ma anche come strumento di rappresentazione di sé e dell'altro; si pensi, ad esempio, alle questioni legate ai generi, alle minoranze, alle specificità individuali. Ciò dimostra i crescenti interesse e sensibilità per la questione, a livello di scelte individuali ma anche di disposizioni ufficiali. In un simile contesto, l'attenzione ai segnali di discorso d'odio è un tema rispetto al quale la scuola dovrebbe non essere silente, perché, sebbene la questione sia spinosa e delicata, riguarda davvero tutti, nella prospettiva di educare cittadini accorti e consapevoli, anche linguisticamente.

Silvia Demartini

Veronica Ujcich, *Grammatica dei bambini: le parole*, Roma, Carocci, 2020.

Diana Vedovato e Vera Zanette, *Grammatica dei bambini: la frase*, Roma, Carocci, 2021.



Non sono molte le pubblicazioni didattiche per l'insegnamento della grammatica nella scuola dell'obbligo che presentano un'impostazione induttiva, diversa da quella tradizionale, e in linea con le indicazioni presenti nei programmi scolastici di area italoфона, come il *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (2015) e le *Indicazioni nazionali italiane* (2012): come è noto, infatti, le tendenze editoriali nel settore scolastico si collocano preferibilmente su binari collaudati, che garantiscono la continuità delle vendite e che considerano l'innovazione un rischio da evitare. Di conseguenza, i sussidi didattici a disposizione degli insegnanti dei primi cicli di scuola propongono di solito un'impostazione marcatamente deduttiva, fondata sulla trasmissione del sapere attraverso una progressione che parte dalla definizione e dalla spiegazione dei contenuti per arrivare alla loro verifica attraverso schede ed esercizi. Niente di nuovo, insomma.

Per questo motivo, le pubblicazioni che scelgono una via differente fanno notizia: ed è questo il caso della serie di tre volumi della *Grammatica dei bam-*

bini edita da Carocci, di cui al momento sono disponibili le prime due uscite, dedicate rispettivamente alle parole (2020) e alla frase (2021); la terza, in pubblicazione, sarà dedicata alla lingua (con percorsi sul lessico, sulle dimensioni della variazione linguistica, sulla punteggiatura). Va subito chiarito che la collocazione nella collana Carocci Faber è uno dei motivi che consente all'opera di evitare i vincoli troppo stringenti dell'editoria scolastica: si tratta, infatti, di una collana rivolta agli insegnanti che per questo non è destinata a finire direttamente nelle mani delle allieve e degli allievi (non è dunque soggetta alla logica delle adozioni). Se questo è un inevitabile limite alla diffusione su larga scala, costituisce d'altro canto un vantaggio per quanto riguarda l'adozione dell'approccio e la sua libertà di applicazione. L'insegnante di scuola primaria (giacché questo è l'ordine scolastico al quale i tre volumi si rivolgono) non troverà schede didattiche e attività pronte da essere riprodotte in classe, ma proposte flessibili che illustrano un possibile modo di procedere in classe, che va necessariamente adattato al contesto nel quale si opera prima di essere tradotto in pratica. Resterà deluso, quindi, chi va in cerca di ricette "pronte all'uso"; resterà invece soddisfatto chi preferisce idee e suggestioni grazie alle quali costruire qualcosa di personalizzato.

Entrambi i volumi spiegano molto bene questo principio nelle pagine introduttive, sulle quali vale la pena di soffermarsi perché illustrano in maniera chiara i presupposti metodologici, pedagogici e didattici alla base dell'intera opera e dei singoli percorsi. Costruite su "parole chiave", le due introduzioni propongono sostanzialmente gli stessi principi adattandoli ai temi toccati nei due libri; per questo motivo ci riferiremo ad entrambe, senza distinguere in maniera puntuale.

Il progetto si deve a un consolidato gruppo di docenti-ricercatrici che negli anni si è specializzato nella sperimentazione didattica riguardo alla riflessione sulla lingua in diversi ordini scolastici, e in particolare nella scuola primaria (Stefania Tonello, Veronica Ujcich, Diana Vedovato e Vera Zanette). A Veronica Ujcich, che ha conseguito il dottorato di ricerca presso l'Università di Padova, non a caso occupandosi proprio di testi scritti da bambini e bambine di scuola primaria con una tesi dal titolo *Testualità e temporalità negli elaborati scolastici al termine della scuola primaria*, in particolare, si devono altri precedenti lavori in questo ambito dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano, come

il recentemente riedito *Grammatica e fantasia. Percorsi didattici per l'uso dei verbi nella scuola primaria* (Carocci, 2020; prima ed. 2011), una pubblicazione “apripista” per gli studi successivi, che dimostra la continuità del suo lavoro di ricerca. È opportuno soffermarsi sulla composizione e sulla specializzazione dell'équipe cui si deve il progetto editoriale per un motivo preciso: si tratta di un esempio virtuoso di efficace dialogo tra la dimensione teorica e la dimensione applicativa, possibile quando l'insegnante assume e abbraccia la prospettiva del ricercatore che opera sul campo alla luce di una solida preparazione teorica. Non a caso, tra i debiti ricordati esplicitamente nelle introduzioni figura il nome di Maria Pia Lo Duca, la studiosa che meglio ha saputo coniugare il rigore dell'approfondimento teorico con le esigenze concrete della didattica, progettando e realizzando saggi e percorsi di riflessione metalinguistica che a tutt'oggi costituiscono un punto di riferimento imprescindibile per chiunque si occupi di educazione linguistica e di insegnamento grammaticale, dalla scuola primaria in su (il suo lavoro più recente è *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, Carocci, 2018).

Dagli studi della Lo Duca la serie della *Grammatica dei bambini* eredita i presupposti teorici e l'impostazione didattica di fondo, basata sull'adozione di una prospettiva all'altezza del bambino, come è ben chiaro da questo passaggio dell'introduzione al volume sulle parole (Ujcich, 2020, p. 10):

L'intento è 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: sdraiati a terra insieme a loro e osservare la lingua che ci ricopre, ci riveste, che diventa pian piano il nostro prezioso strumento per comunicare.

Capovolgere lo sguardo significa anche rovesciare l'insegnamento tradizionale, coerentemente con i principi alla base delle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* del GISCEL (1975), altro pilastro su cui si regge l'intero progetto, per immergere i bambini nel mare vivo della lingua e fare in modo che «imparino a osservare e a ragionare, a condividere le loro osservazioni, a formulare ipotesi e a verificarle con esempi, a mettere alla prova le definizioni e le regole testando quali siano i loro limiti» (ivi, p. 13).

Da questi principi deriva l'approccio metodologico, chiamato "metodo", nei volumi, con un termine che forse si carica di una connotazione troppo rigida che non rispecchia fino in fondo la flessibilità delle proposte didattiche. L'approccio è infatti fondato sul ragionamento e sul dialogo, a partire da materiali linguistici predisposti dall'insegnante e proposti all'attenzione della classe in vista della loro manipolazione, senza troppi vincoli iniziali, proprio allo scopo di accogliere le riflessioni delle allieve e degli allievi con atteggiamento aperto e non vincolato in maniera troppo stringente al concetto di regola intesa in senso tradizionale. Qui, la regola è un traguardo da raggiungere tutti insieme alla fine delle attività; è il risultato del ragionamento e non il suo punto di partenza. Comune a tutti i percorsi è la presenza costante dell'insegnante, che assume il ruolo di consulente e di guida non invadente, pronta a intervenire per condurre la classe verso i contenuti linguistici da scoprire e sistemare, gradualmente, anche dal punto di vista teorico e terminologico. Funzionale a sottolineare l'importanza della presenza del docente è anche l'adozione del suo parlato come modalità espositiva: i percorsi sono infatti raccontati proprio con la voce dell'insegnante, come se la vedessimo all'opera con le bambine e i bambini, mentre si rivolge a loro per riformulare, chiarire e rilanciare, favorendo il processo della ridefinizione delle loro rappresentazioni mentali (cioè dell'aggiornamento continuo delle regole scoperte e costruite). Non mancano gli esempi di possibili sistemazioni del sapere che la classe può raggiungere alla fine delle varie tappe, formulate sempre in maniera chiara e progressiva.

A proposito di progressione, i percorsi sono strutturati su tre diversi livelli di complessità/difficoltà (L1 livello base; L2 livello intermedio; L3 livello avanzato), cosa che rende più facile la loro traduzione didattica adattata al proprio contesto di riferimento. Sono presenti anche le indicazioni sulle modalità di lavoro consigliate per le diverse fasi delle attività: 1Q per quelle da svolgere individualmente sul quaderno (che resta un supporto imprescindibile per fissare le scoperte); 2+ per quelle da svolgere in coppia o a piccoli gruppi. Completano i libri i numerosi materiali online, pensati proprio per rendere più agevole l'applicazione didattica.

Per ciò che riguarda i contenuti, il volume sulle parole segue la ripartizione tradizionale nelle parti del discorso, e propone, nell'ordine, questa successione: nome; articolo; aggettivo qualificativo; verbo; pronomi personali; aggettivi

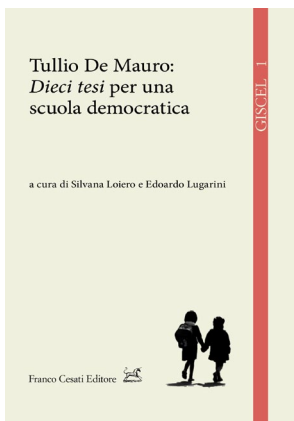
e pronomi; parole che collegano, cioè preposizioni e congiunzioni; avverbi; interiezioni, esclamazioni e onomatopee. Come si vede in particolare dai capitoli su pronomi e aggettivi, la scelta cade su contenuti che sono alla portata dello sviluppo cognitivo e linguistico di allieve e allievi di scuola primaria (aggettivi qualificativi, pronomi personali, distinzione tra aggettivi e pronomi), lasciando eventuali distinzioni più approfondite o al terzo livello di difficoltà, oppure agli ordini scolastici successivi. La scelta appare dunque condivisibile e coerente con le indicazioni presenti nei piani di studio e in linea con un approccio che punta alla qualità piuttosto che alla quantità del sapere. L'obiettivo di fondo è di allenare e abituare le menti degli allievi e delle allieve a un atteggiamento di curiosità e di ricerca, che preferisce indagare per scoprire, invece di immagazzinare conoscenze esterne trasmesse dall'adulto che insegna.

Il volume sulla frase, invece, adotta la prospettiva della grammatica valenziale, come si vede sin dai titoli dei diversi capitoli: *Frase e non frase; I sintagmi; Il verbo al centro della frase; Le valenze del verbo; Gli argomenti del verbo; La frase arricchita; Approfondimenti*. La centralità del verbo è sfruttata appieno in tutte le sue implicazioni; in particolare, come motore per incentivare la riflessione logica sulle parti che compongono la frase minima e quella arricchita, anche per superare i limiti dell'analisi logica tradizionale e combinando il tutto con la riflessione di natura morfologica, dimostrando che è possibile conciliare questi due tipi di approfondimento metalinguistico, portandoli avanti contemporaneamente e non considerandoli due mondi che non comunicano tra loro.

Complessivamente, i due volumi offrono spunti, idee ed esempi di modalità didattiche concrete che ogni insegnante desideroso di trovare soluzioni nuove per offrire alla classe argomenti da sempre al centro dei programmi dovrebbe sperimentare, per toccarne con mano le potenzialità. Si tratta di un'impresa difficile, che viene resa più agevole da iniziative editoriali come questa, che hanno il merito di tradurre in concreto ciò che a livello teorico gli studi sull'apprendimento della riflessione metalinguistica dicono ormai da tempo: è necessario, e più proficuo, attivare la mente di chi apprende, piuttosto che insistere su una trasmissione del sapere che prescinde dalle stupefacenti capacità della mente infantile.

Simone Fornara

Silvana Loiero e Edoardo Lugarini (a cura di), *Tullio De Mauro: 'Dieci tesi' per una scuola democratica*, Firenze, Franco Cesati, 2019.



Fin dalle loro origini (1975), le *Dieci tesi*, redatte da Tullio De Mauro, hanno rappresentato un punto d'incontro fondamentale tra la dimensione linguistica e quella sociale. Esse rappresentano, simbolicamente, il manifesto fondativo del GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica, che è parte della SLI, Società di Linguistica Italiana), un gruppo (o «intellettuale collettivo») di ricercatori, studiosi e docenti di ogni ordine scolastico che si occupa dello studio e della descrizione dei fenomeni linguistici ma anche della pratica legata all'educazione linguistica. Ancora oggi il documento delle *Dieci tesi*, insieme con il volume demauriano *Storia linguistica dell'Italia unita* (1963), risulta essere di estrema attualità per l'ambiente scolastico, ambiente che, secondo De Mauro, ha un compito fondamentale: attraverso i suoi insegnamenti deve potere garantire a tutti gli allievi, “*non uno di meno*”, una partecipazione attiva alla vita pubblica. Il documento si pone da sempre in maniera “provocatoria” nei confronti dell'ambiente scolastico (e di ogni forma di insegnamento “tradizionale”), ma al contempo va considera-

© 2021 Elisa Désirée Manetti. Questo è un articolo Open Access pubblicato dal [Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione](#) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [DFA-SUPSI](#) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](#). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

to che, attraverso questa impostazione, persegue «un obiettivo più alto: il richiamare, attraverso l'attenzione alla lingua e ai suoi usi, la centralità “politica” dell'istruzione e la sua funzione civile» (p. 21). È proprio in un contesto estremamente complesso come quello della scuola che si iscrive questa nuova edizione delle *Dieci tesi* che, per contrasto, rappresentano un punto fermo e solido – come dimostrato dal fatto che, come nelle precedenti edizioni¹, il commento si sviluppa partendo dal testo originale. Sebbene redatta e pubblicata in uno scenario immediatamente pre-pandemico (2019), l'edizione, attraverso i commenti delle studiose e degli studiosi interpellati (tra i quali vi sono Alberto Sobrero, Silvana Ferreri e Silvana Loiero), porta nuovamente alla luce tematiche e dinamiche di importanza nazionale nel contesto dell'istruzione per poi associarle a quanto De Mauro già esponeva negli anni Settanta – e quindi di fatto “abilitando” alla causa odierna anche un documento di quasi cinquant'anni fa.

La struttura del volume si presenta come segue: due interventi introduttivi (a cura di Emanuele Banfi e Maria Antonietta Marchese) che presentano le *Dieci tesi* inquadrandole dal punto di vista storico e sociale, descrivendo i motivi per cui esse nascono, ma anche per quale motivo esse possono essere la chiave per una risoluzione delle problematiche odierne; la trascrizione delle *Dieci tesi*; il commento alle tesi demauriane dove a ogni tesi corrisponde un capitolo – tranne per V, VI e VII che vengono trattate insieme in un unico scritto firmato da Sobrero. I contributi forniscono importanti indicazioni non soltanto relative alle tesi e al pensiero demauriano, ma anche alla situazione storica e politica dell'Italia di allora nonché alle riforme scolastiche messe in atto (almeno a parole) negli anni precedenti e successivi alla pubblicazione delle *Dieci tesi*; in questo, il volume offre sicuramente un importante scorcio storico riguardo all'ambiente educativo e al contesto in cui nasce e si sviluppa la ricerca di De Mauro. Si potrebbe cautamente affermare che già negli anni Settanta lo studioso sembrasse avere come ideale un sistema secondo il quale è l'allievo a dovere essere posto al centro degli insegnamenti (in funzione dell'acquisizione di nozioni e compe-

1 GISCEL (a cura di) (2007). *Educazione linguistica democratica: a trent'anni dalle Dieci tesi*. Milano, Franco Angeli; Ferreri, S. (a cura di) (2010). *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica. Edizione multilingue (inglese e francese)*. Viterbo, Sette Città.

tenze che potessero aiutarlo a costituire il proprio futuro); di fatto il pensiero demauriano sembra quasi avere anticipato di trent'anni la Riforma di Bologna, ma in un contesto più ristretto e a un grado scolastico inferiore.

Un'edizione commentata come questa curata da Loiero e Lugarini consente di comprendere meglio le *Dieci tesi* non solo linguisticamente e contenutisticamente – un livello di analisi che, in questo caso, è affrontato in maniera più marginale in quanto già ampiamente illustrato nelle edizioni precedentemente citate –, ma anche e soprattutto concettualmente attraverso il loro legame con il contesto scolastico moderno. Strettamente correlate alla dimensione dell'insegnamento e alla tuttora impellente necessità di una riforma in quel campo sono in particolare le Tesi da V a X, dove è possibile individuare una struttura binaria: prima una *pars destruens* (Tesi V, VI, VII), in cui viene illustrata la *pedagogia linguistica tradizionale* (ci si riferisce qui alla didattica degli anni Settanta), i suoi evidenti limiti e la sua inefficacia; a seguire una *pars construens* (Tesi VIII, IX, X) che riprende gli elementi già menzionati nelle prime Tesi (I-IV) per illustrare, come scrive Sobrero, «i principi generali sui quali poggia l'educazione linguistica democratica» (p. 99) che consentirebbero di operare i cambiamenti necessari affinché la scuola italiana diventi davvero per tutti. A essere oggetto di discussione in questa edizione delle *Dieci tesi* è soprattutto la *riflessione sulla lingua* (così come illustrata da De Mauro), declinata alle problematiche educative e sociali attuali – improntata dunque anche alla crescente digitalizzazione. Valter Deon, grande conoscitore del sistema scolastico italiano (anche grazie al suo coinvolgimento nell'INVALSI) e commentatore della Tesi IV, identifica, come altri studiosi prima di lui, il trittico IV, VII, VIII come il più complesso e articolato; questo perché la discussione demauriana entra nel vivo della «annunciata rivoluzione copernicana nel campo dell'educazione linguistica» (p. 87, corsivo nell'originale), già così definita da Raffaele Simone nei suoi studi riguardanti le *Dieci tesi*. Proprio sul termine *educazione* ci si sofferma più e più volte in questo volume, per il suo significato linguistico, ma soprattutto per quello politico e sociale che racchiude, come dimostrato anche dai commentatori del trittico (Deon, Sobrero e un contributo comune di Rosa Calò, Anna Rosa Guerriero e Maria Antonietta Marchese) che espongono sia quanto studiato e sostenuto da De Mauro sia ciò che viene proposto attualmente nella scuola italiana

(che si tratti di osservazioni oggettive oppure di opinioni soggettive raccolte dagli stessi studiosi). A tal proposito, è lo stesso Sobrero, in maniera che si può definire quasi demauriana (quindi provocatoria), a proporre uno “strumento di misura oggettivo” che possa confermare o smentire la vicinanza di un testo “datato” come le *Dieci tesi* con il sistema scolastico attualmente in vigore. La conclusione a cui giunge lo studioso (che è poi sostanzialmente la stessa a cui giungono anche altri tra gli autori dei contributi) è semplice, ma al contempo molto severa: la «politica scolastica» ha marciato sul posto, mentre attorno a essa i piani degli studi, della ricerca e delle «sperimentazioni» si sono sviluppati enormemente; purtroppo, senza una coordinazione a un livello superiore (in particolare politico e organizzativo) né una volontà decisa da parte dei principali attori (gli insegnanti) il progresso non può avvenire (p. 101). Ulteriori dati mostrano addirittura come i principi esposti dalle *Dieci tesi* siano considerati come fondamentali dagli insegnanti, anche se, di fatto, buona parte di essi dichiara di non conoscere il documento demauriano (p. 113). Sempre concernente la dimensione dell'insegnamento, Silvana Ferreri commenta la Tesi IX ponendo l'accento su un sapere fruibile e in continuo divenire e presentandola come una delle questioni fondamentali proprio per l'insegnante e per la qualità dell'insegnamento (l'internazionalmente riconosciuto e sempre più diffuso e richiesto *lifelong learning*). In particolare, «ciò che serve non sono regole pedagogiche o [...] materiali preconfezionati» (p. 159), ma un effettivo lavoro attivo da parte dell'insegnante per potere trasformare un concetto (astratto) in uno strumento utile per lo sviluppo e l'apprendimento dell'allievo. La conclusione del volume (il commento alla Tesi X a cura di Silvana Loiero), attraverso una citazione dello stesso De Mauro, in qualche modo “riassume” il pensiero che pervade l'intero volume: «spendere in scuola e in educazione è un investimento per la democrazia» (p. 173). La figura dell'insegnante è di fondamentale importanza per la formazione dei futuri individui che saranno attori attivi nella società, e per questo motivo bisogna investire sempre di più in questa professione, fornendo il sostegno necessario anche dai punti di vista politico e finanziario. Da parte loro gli insegnanti devono però impegnarsi in questa “formazione continua” e nell'applicazione dei principi dell'*educazione linguistica democratica* adattandoli a quanto viene richiesto oggi, in particolare per «garantire a

tutti la possibilità di “muoversi” con agio fra argomentazioni distanti, di esercitare con tolleranza l’esercizio della parola, di controllare la funzionalità comunicativa di testi e discorsi a seconda della situazione e dei destinatari» (p. 31).

In conclusione, la curatela di Loiero e Lugarini ha saputo produrre un testo di innegabile importanza a livello nazionale, che rimette al centro di un sistema in continua evoluzione come quello della scuola le *Dieci tesi* demauriane: ormai datato per pubblicazione, i contributi raccolti nel volume dimostrano che questo documento, invece, dal punto di vista contenutistico non lo è affatto. Le proposte di riflessione esposte a più riprese nei diversi interventi aiutano a inscrivere ancora più fortemente le *Dieci tesi* in un quadro contemporaneo, invitando a volerle considerare maggiormente anche nella pianificazione didattica.

Elisa Désirée Manetti

Maria Rosaria Valentini e Laura Mengani, *Oggi però nevica*, Lugano, Giraffe Bianche, 2020.



La storia si apre con l'immagine di un papà che non ha né tempo da perdere né pazienza. Oggi però nevica, così, nella casetta sul pizzo della collina, lui e sua figlia restano in casa: ammonticchiano i piatti della colazione sull'acquaio, si affacciano alla finestra con il pigiama e le babbucce e osservano il mondo, al calduccio. Il papà «stacca la spina», pur non essendo né un tostapane, né un ferro da stiro. I fiocchi sono prima magri, nastri di neve lenti, poi si fanno rapidi, infine corrono e la neve scende spessa. Scompaiono la siepe, i ciottoli, l'orto con le verze, i rami di un frassino spuntano per caso, la natura è affogata nel bianco.

Bambina e babbo notano delle impronte di passero, di lepre, di volpe: di quest'ultima si vede la coda «rossa che scivola verso il fosso».

«Il buio arriva al trotto», la mano della bimba trova un nido dentro quella di papà. Entrambi sperano che l'indomani nevichi ancora.

L'albo illustrato *Oggi però nevica* di Maria Rosaria Valentini (2020), illustrato da Laura Mengani e pubblicato da Giraffe Bianche, nuova e coraggiosa avventura editoriale creata dalla stessa autrice, è un delicato contrappunto tra parole, spazi bianchi, disposizione del testo sulla pagina (le parole hanno una forma, curvano pure), disegno. Si capisce bene che i grafici Federica Tobler e Robin

Eberwein (rispettivamente classe '96 e '95, diplomati entrambi alla SUPSI nel 2018 e fondatori dello Studio 11x1) ci sanno fare.

Se è vero, come dice Chiara Carminati (2011) nel suo *Perlaparola*, che «le parole sono perle / chiuse in cuori di conchiglie / quando parli schiudi e sciogli / le collane meraviglie», qui ne abbiamo una dimostrazione, in una situazione narrativa semplice che è anche un canto, una melodia, un testo proprio da leggere ad alta voce: le parole scelte hanno un gusto, si possono masticare, sentire: la «coda rossa verso il fosso», la scomparsa delle verze, della catasta, delle spine del calicanto, dei pioppi affogati nel bianco sono poesia, così come i richiami tra «pizzo – collina – fiocca – ammonticchiare – acquaio – restiamo come stiamo – babbucce – stacca» o «impronte» con «lepre», o il buio che «arriva al trotto».

Le parole producono anche immagini molto potenti: il papà, che all'inizio della storia ha «pazienza zero», «stacca la spina», così la bambina trova con la sua mano un nido dentro la sua. Si potrebbe rappresentare questa storia anche graficamente, con un orologio che segna il tempo delle immagini, ma invece delle lancette, ci sono parole, invece dei secondi e dei minuti, ci sono emozioni.

Insomma, ancora una volta l'autrice di Lugano, pubblicata da Sellerio e in libreria qualche mese fa con il suo nuovo romanzo *Eppure osarono* (Francesco Brioschi editore) ha di nuovo prodotto un lavoro di grande qualità, anche in veste di editrice.

Daniele Dell'Agnola

David McKee, *Non ora, Bernardo!*, Milano, Mondadori, 2019.



Era il 1980 quando venne pubblicato in traduzione italiana l'albo illustrato *Not now, Bernard* dell'autore inglese David McKee, la cui edizione originale era uscita nello stesso anno per i tipi della Andersen Press. Il titolo scelto da Rosellina Archinto, fondatrice della Emme Edizioni di Milano (una casa editrice che, per le coraggiose scelte di rottura con la tradizione dei libri per l'infanzia in lingua italiana, rivoluzionò il mercato editoriale del settore), non ne rappresentava certo una versione letterale, ma ne esaltava il succo senza giri di parole: *Non rompere, Giovanni*. La natura "divergente" della scelta apparirà chiara ripercorrendo la storia, che è molto semplice: un bambino, Bernard, cerca di attirare l'attenzione dei suoi genitori, ma inutilmente, perché loro, presi in occupazioni domestiche banali, ogni volta gli rispondono con il "ritornello" del titolo originale («Not now, Bernard»), che nella versione italiana risultava dunque ancora più forte (appunto «Non rompere, Giovanni»). Il bambino allora si reca in giardino, dove c'è un minaccioso mostro che, senza indugi, se lo mangia, restando poi soddisfatto a contemplare una sua scarpina. Il mostro, poi, entra in casa e minaccia madre e padre, con il medesimo risultato che aveva ottenuto, con loro, il bambino: «Not now, Bernard». I genitori neppure si accorgono che il loro piccolo Bernard è stato sostituito da un mostro; addirittura, la mamma giunge

© 2021 Simone Fornara. Questo è un articolo Open Access pubblicato dal [Centro competenze didattiche dell'italiano lingua di scolarizzazione](http://www.centrocompetenze.it) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [DFA-SUPSI](http://www.dfa-supsi.it) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](http://www.alta-scuola-pedagogica.it). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

al punto di mettere a letto il mostro, dandogli la buonanotte con il consueto “ritornello”. E così finisce la storia. Niente lieto fine, niente riconciliazione, ma uno strappo netto, definitivo, irrimediabile.

Si capisce dunque perché il libro ebbe un impatto forte sul mercato e, più ancora, sulla sensibilità comune, ancora calibrata sui caratteri che la letteratura per l’infanzia in lingua italiana aveva ereditato dalla produzione classica di epoca ottocentesca, cioè l’intento pedagogico quasi sempre esplicitamente edificante. E forse si possono intuire anche i motivi, prettamente editoriali, nascosti dietro la successiva “sparizione” dell’albo dai cataloghi di vendita, dopo l’esaurimento della prima edizione.

Oggi, però, l’albo illustrato di David McKee è di nuovo disponibile anche per i lettori italiani, grazie alla nuova edizione della Mondadori, che si mostra maggiormente fedele all’originale sin dal titolo, che ne è una traduzione letterale: *Non ora, Bernardo!* (con la sola aggiunta del punto esclamativo). Ma perché bisogna essere grati alla Mondadori per questa iniziativa? Prima di tutto perché anche i bambini hanno i loro problemi, e non sono solo questioni di giocattoli e di cartoni animati: molti di loro sono turbati da pensieri che li inquietano, che minano la loro naturale spensieratezza. E a volte, per farli riflettere, per far sì che questi problemi possano essere meglio definiti, e magari risolti, può essere opportuno che i bambini si trovino confrontati con essi, in modo “provocatorio”, cioè per “tirare fuori la loro voce”, e non sempre e solo attraverso storie edificanti e a lieto fine, anche perché nella vita non sempre tutto va a finire per forza bene. A volte, infatti, i problemi sembrano avere il sopravvento. Ma un primo passo per iniziare a superarli è prendere coscienza che essi ci sono, e che vanno affrontati, ad esempio parlandone. Ed è proprio qui che un libro come quello di David McKee può entrare in gioco: perché offre l’occasione per dare voce ai problemi proprio ai bambini che li hanno, e che magari non hanno il coraggio di dividerli.

Il libro, infatti, parla di uno dei nodi cruciali nella vita di ogni bambino, cioè il rapporto con i genitori: sereno, a volte, ma molto spesso problematico, fonte di conflitti e di turbamenti, quando non di dolore e terrore. Ecco che l’albo diventa un modo per parlare tutti insieme di un problema che più o meno tutti i bambini si trovano ogni tanto ad affrontare: quello dei genitori che “non hanno

tempo”, presi nelle loro occupazioni e persi nei loro pensieri. La discussione diventa dunque un modo per capire meglio il punto di vista altrui (dei genitori e del bambino), al fine di esorcizzare una delle più grandi paure: quella di non essere ascoltati, fino a non esistere. Per arrivare, magari e solo in un secondo tempo, a una riscrittura o a una rivisitazione della storia di partenza, a partire da stimoli come “Ma siamo proprio sicuri che il mostro abbia mangiato Bernardo? Non è che per caso lui è fuggito, e ha perso una scarpina?”; oppure “Proviamo a inventare un nuovo finale a questa storia, un finale in cui ci sia ancora Bernardo”; oppure ancora “Immaginiamo che cosa sarebbe potuto succedere se il papà o la mamma di Bernardo lo avessero ascoltato, invece di dirgli non ora, Bernardo”. Possiamo arrivare anche alla rappresentazione teatrale, basata su un copione ispirato alla storia, in cui i bambini impersonano bambini e genitori che non li ascoltano. Insomma, l'importante è non lasciare il bambino da solo con questa lettura, altrimenti rischieremmo di comportarci più o meno come i genitori della storia: il libro deve essere uno spunto per riflettere, per approfondire, per poi andare oltre.

Simone Fornara

Silvia Vecchini e Marina Marcolin, *Poesie della notte, del giorno, di ogni cosa intorno*, Milano, Topipittori, 2015.



Se la poesia per la prima infanzia ha generalmente un ottimo riscontro editoriale ed è in costante espansione, quella per bambini e ragazzi in età scolare non sembra riscuotere uguale successo. Eppure vale la pena ricordare quanto vitale sia, per lo sviluppo delle competenze linguistiche, imparare ad apprezzare il ritmo e i suoni delle parole, e non solo per favorire l'acquisizione della consapevolezza fonologica – che, come ben sanno gli insegnanti, è condizione necessaria ma non sufficiente per l'apprendimento della lettura e della scrittura –, ma anche per sviluppare una consuetudine virtuosa e preziosa con l'immaginazione e la creatività.

Silvia Vecchini, classe 1975 e autrice di libri per bambini e ragazzi che preziosi lo sono diventati per molti, tra cui anche alcuni originali *graphic novel* (illustrati da Antonio “Sualzo” Vincenti per l'editrice milanese Il Castoro), è qui con la poesia al suo esordio, che si dimostra però già maturo e sapientemente composto. Le sue *Poesie della notte, del giorno, di ogni cosa intorno*, pubblicate da Topipittori, raccolgono quaranta testi che attraversano i luoghi, i desideri e

© 2021 Luca Cignetti. Questo è un articolo Open Access pubblicato dal [Centro competenze didattiche dell'italiano lingua di scolarizzazione](http://www.centrocompetenzedidattica.it) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [DFA-SUPSI](http://www.dfa-supsi.it) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](http://www.alta-scuola-pedagogica.it). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

le emozioni di un anno di vita, accompagnati dai vaporosi ed evocativi acquerelli di Marina Marcolin, illustratrice con già numerose esperienze internazionali alle spalle.

Scanditi da riti quotidiani rinnovati dallo sguardo della poeta («La tazza di latte è un benvenuto, / chiaro tepore di saluto, / un mare in miniatura. / Affonda la nave nel biscotto / senza paura»), i giorni e le stagioni si susseguono con una malinconica predilezione per i confini: quelli invernali («Passo sulla poca neve spolverata / sopra i gradini delle scale / vedo le orme leggere del pettirosso. / Lascio briciole da beccare») e soprattutto quelli estivi, che annunciano la ripresa della *routine* scolastica («ancora una settimana di sole / un bagno, un giro scalzo in bicicletta, / l'altalena in piedi – / la scuola è dietro l'angolo / ma ancora non la vedi»). E proprio al mondo della scuola rinviano alcuni tra i versi più intensi, dove la referenza si realizza ora attraverso la negazione («Non il diario, non la foto di classe / neppure i centimetri o il peso, / di me ne sa più la pelle / di quanto son cresciuto e con che gusto / è tutto scritto qui, è tutto giusto») ora per enumerazione di oggetti peculiari («Libro aperto, astuccio, / quaderni su quaderni, faccio un fortino. / La calcolatrice è un ponte levatoio, / metto trappole attorno / con l'elastico un nodo scorsoio»).

Spesso in sospeso tra poesia e filastrocca, tanto che non è difficile cogliere l'eco dei maestri del genere, come il Bruno Tognolini di *Rime di rabbia* («Mi giro sul banco, tra le braccia mi stringo / mi chiudo e sbatto come una porta / guai a chi mi parla, a chi mi tocca»), i versi di Silvia Vecchini sanno anche sfiorare temi civili, come nella poesia che chiude la raccolta, dedicata alla premio Nobel per la pace Malala Yousafzai («Certi giorni / è bene che impariamo / da capo / parola per parola / cosa significa / prendere un autobus / andare a scuola»).

Luca Cignetti

Chris Naylor-Ballesteros, *Cosa c'è nella tua valigia?*, Milano, Terre di Mezzo, 2019.



Pubblicato per la prima volta nel 2019, quest'albo è arrivato alla seconda ristampa nel dicembre 2020: segno di un importante successo nella ricezione. Questo si è verificato perché, forse, l'argomento, così attuale (sempre attuale), degli spostamenti di individui nel mondo – persone che lasciano casa, oggetti, affetti, abitudini – in esso è affrontato con una delicatezza che lo rende adatto per i bambini, anche per i più piccoli, senza che sia banale per un pubblico di più grandi.

Tutto inizia con l'arrivo di uno “strano” animale: strano non si sa perché, ma, dai disegni, si intuisce per chi. Per gli altri animali che lo osservano, evidentemente abituati alla loro cerchia ristretta e a vedersi solo fra loro, ritenendosi, in questo modo, “non strani”. Magari normali, quanto meno consueti. L'animale che arriva è stanco e impolverato, e porta con sé una pesante valigia. Un primo animaletto gli domanda che cosa contenga, curioso, e si sente rispondere: «Be', c'è una tazza da tè». La valigia, però, sembra troppo grande per contenere solo un oggetto tanto piccolo, e iniziano a balenare i primi sospetti, con un po' di scetticismo: che cos'altro conterrà? Un tavolo e una sedia, aggiunge l'animale, ma i suoi interlocutori, che da uno che era sono diventati tre, diffidano. Non sembra credibile né plausibile. «E c'è anche una capanna di legno con una piccola cucina, dove preparo il tè. È casa mia», insiste il nuovo venuto, mentre i disegni dell'albo raffigurano via via, sempre sulle pagine di destra, il comporsi

© 2021 Silvia Demartini. Questo è un articolo Open Access pubblicato dal [Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione](http://www.centrocompetenze.it) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [DFA-SUPSI](http://www.dfa-supsi.it) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](http://www.alta-scuola-pedagogica.it). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

di tutti questi elementi, che rappresentano il vissuto del protagonista, in un ambiente che sembra lontano, differente da quello in cui ora è arrivato; questo lo si vede a sinistra, dove si trovano gli animali che indagano su di lui. Ciò fino a due pagine che mostrano per intero la terra di partenza dell'animale "strano".

A queste segue la rottura: i tre animali diffidenti decidono di sfasciare con un sasso la valigia per scoprire la verità, mentre il proprietario, stremato, dorme; e così fanno, malgrado qualche remora. Dentro vi trovano sì i cocci di una tazza da tè, ma poi solo una fotografia dell'animale "strano", che, felice, beve il tè in quella tazza, di fronte a quella che era stata casa sua, seduto su una sedia, appoggiato a un tavolo, nel mezzo del paesaggio visto nelle pagine precedenti, che rappresentavano il ricordo, l'immagine mentale dei posti lasciati. I tre non sono ancora del tutto convinti: un po' lo straniero ha mentito! Però, dal canto loro, che brutto gesto spaccare la valigia mentre lui dormiva (sognando – scopre il lettore – mari burrascosi e montagne da valicare)! Quando si risveglia, l'animale rimane allibito per quello che gli altri tre avevano fatto: ma no, non per la rottura della valigia, bensì perché avevano incollato i cocci della tazza, ricomponendola, e avevano anche realizzato tavolo, sedia, casa in modo molto simile a quelli della fotografia; non rimane che trovare altre tre tazze da tè per berne una tutti assieme, perché ricucire e ricostruire si può (non solo le cose materiali), se si ha la volontà di farlo, superando paure e apparenze.

Quest'albo attraversa con leggerezza profonda i vari stati d'animo che ci abitano nell'incontro con l'altro, e che, nella migliore e più umana delle ipotesi, finiscono con l'accoglienza del nuovo arrivato e del suo vissuto. Esso offre una miniera di spunti per lavorare sulla scoperta e sull'incontro con chi non conosciamo e ci pare "strano", stimolando bambine e bambini al confronto e all'ascolto; inoltre, pure in un linguaggio e con una narrazione molto semplici, offre alcuni snodi cruciali per sollecitare ipotesi e anticipazioni su che cosa potrebbe accadere in seguito nella storia, ponendo i ricevuti di fronte a situazioni aperte e problematiche, che possono stimolare numerose idee, da confrontare tramite discussioni orali, disegni, occasioni di scrittura. Certamente, l'attualità del tema rende questo albo molto fruibile a vari livelli, senza cadute negli stereotipi e con il giusto equilibrio di contrasti che solo la buona letteratura è in grado di dare.

Silvia Demartini

