# DIDIT

Didattica dell'italiano
Studi applicati di lingua e letteratura

#2

2022
ISSN 2674-1210

Scuola universitaria professionale
della Svizzera italiana
SUPSI phGR

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

novembre 2022
n.2

***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**
Luca Cignetti (SUPSI DFA)
Stefania Crameri (PHGR)
Silvia Demartini (SUPSI DFA)
Simone Fornara (SUPSI DFA)
Alberto Giudici (PHGR)
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)
Alberto Giudici (PHGR)

**Progetto grafico e impaginazione**
Jessica Gallarate (SUPSI DFA)

**Progetto grafico sito web**
Adamo Citraro (SUPSI DFA)

Fotografia in copertina:
istockphoto.com/Travel_Motion

*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) 2022

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 II, vol. 2

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 Tomasin (Università di Losanna)
Matteo Viale (Università di Bologna)
Paul Videsott (Università di Bolzano)

## Indice

Editoriale VII
di *Luca Cignetti*, *Silvia Demartini*, *Simone Fornara* e *Vincenzo Todisco*

**Studi e ricerche**

Efficacia di un progetto di educazione linguistica inclusivo su auto-percezioni e struttura di testi narrativi 11
di *Letizia Lazzaretti*

Indicativo e congiuntivo a scuola: uso e sanzione 43
di *Eleonora Zucchini*

La correzione tra italiano contemporaneo e usi scolastici: 16 frasi corrette da 200 docenti di scuola primaria 69
di *Veronica Ujcich*

Il lessico specialistico della matematica in prospettiva interdisciplinare: rilievi dalle prove standardizzate 99
di *Silvia Demartini*, *Silvia Sbaragli*, *Elena Franchini*

**Esperienze didattiche**

Leggere per andare oltre. Una proposta su "Skellig" di David Almond 139
di *Anna Bosia*

Spunti d'innovazione didattica. La metodologia del *debate* alla scuola dell'infanzia 165
di *Serena Fantin*

L'apprendimento dell'italiano L2 nel cinema italiano contemporaneo 185
di *Tatiana Bisanti*

"Tandem": una sperimentazione didattica per promuovere il doppio profilo di competenza 207
di *Vincenzo Todisco*, *Francesca Cangemi*

Recensioni e segnalazioni 219

DIDIT Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura.
Online www.rivistadidit.ch, DOI: 10.33683/didit.22.02.00
OPEN ACCESS

# Editoriale

Il secondo numero di *DidIt. Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura* si pone in continuità tematica con la prima uscita, in quanto conferma l'intento di indagare da diverse prospettive alcuni temi legati all'insegnamento e all'apprendimento dell'italiano come lingua prima, lingua seconda e lingua straniera, in riferimento a diversi ordini scolastici e a diversi contesti territoriali.

La prima sezione di questo numero, *Studi e ricerche*, offre contributi che toccano il vasto tema dell'educazione linguistica da diversi punti di vista: in primo luogo, la didattica della scrittura in contesti inclusivi, con attenzione specifica alle allieve e agli allievi con DSA (l'articolo di Letizia Lazzaretti, che si inserisce nel noto progetto *Osservare l'interlingua*, sempre stimolante e ricco di molteplici sviluppi); in secondo luogo, la rilevante questione legata alla correzione del testo scritto da parte dei/delle docenti, al centro dello studio di Eleonora Zucchini, elaborato nell'ambito di una tesi di dottorato e dedicato in particolare all'uso del congiuntivo in un corpus di scritti scolastici di scuola secondaria italiana di primo e di secondo grado, con riflessioni conclusive di natura didattica, e al centro dell'articolo di Veronica Ujcich, che indaga invece la percezione dell'errore in insegnanti di scuola primaria italiana di fronte a 16 tratti scelti tra quelli caratteristici dell'italiano contemporaneo o dell'uso scolastico; in terzo luogo, il dialogo tra italiano e linguaggi disciplinari, con attenzione alla conoscenza del lessico specialistico della matematica (in particolare della geometria) da parte di allieve e allievi di fine scuola primaria del Canton Ticino, al centro del contributo di Silvia Demartini, Silvia Sbaragli ed Elena Franchini.

La seconda sezione, *Esperienze didattiche*, propone una serie di resoconti di percorsi e progetti realizzati in classi di diversi ordini scolastici, sul tema sempre attuale della lettura (il romanzo *Skellig* di David Almond in una classe di scuola secondaria di primo grado del Canton Ticino, proposto dalla docente Anna Bosia), sulla metodologia didattica innovativa del dibattito regolamen-

© 2022 Luca Cignetti, Silvia Demartini, Simone Fornara, Vincenzo Todisco. Questo è un testo 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. Il testo è distribuito sotto i termini della Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC BY-NC-ND 4.0).

tato alla scuola dell'infanzia (la ricerca-azione documentata da Serena Fantin, insegnante di scuola primaria nella provincia di Treviso), sull'utilizzo in didattica e nella formazione docenti di sequenze tratte da film italiani che mettono in scena l'interazione fra docente e apprendente (non nativo) nel contesto dell'insegnamento dell'italiano L2, con accento sullo sviluppo dell'interlingua e sull'interculturalità (il contributo di Tatiana Bisanti); la sezione si chiude spostando il centro dell'interesse al piano della formazione degli/delle insegnanti, con l'implementazione del doppio profilo di competenza richiesto nel contesto delle Alte Scuole Pedagogiche (ASP) svizzere nell'ambito di un progetto di cooperazione tra docenti ASP, ricercatrici/ricercatori, insegnanti e studentesse/studenti, grazie all'indagine di Vincenzo Todisco e Francesca Cangemi.

La terza sezione, *Recensioni*, presenta, infine, una serie di libri, studi e opere che, in misura diversa, possono contribuire ad arricchire la didattica dell'italiano sia dal punto di vista dell'aggiornamento teorico-didattico, sia da quello del ricorso a soluzioni narrative che permettano di contestualizzare in maniera accattivante l'azione dell'insegnante in classe.

*Luca Cignetti, Silvia Demartini, Simone Fornara, Vincenzo Todisco*

STUDI E RICERCHE

DIDIT

DIDIT Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura.
Online www.rivistadidit.ch, DOI: 10.33683/didit.22.02.01
OPEN ACCESS

# Efficacia di un progetto di educazione linguistica inclusivo su auto-percezioni e struttura di testi narrativi

## Effectiveness of an inclusive language education project on self-perceptions and structure of narrative texts

**Letizia Lazzaretti**
Insegnante di scuola primaria

letizia.lazzaretti@gmail.com

**Riassunto /** Lo studio ha confrontato gli alunni con DSA di 4 classi sperimentali (tot. 8) e 3 di controllo (tot. 7) su abilità di scrittura e auto-percezioni su atteggiamenti di scrittura e benessere di classe. Le classi sperimentali hanno seguito un progetto di educazione linguistica che, tra i suoi obiettivi, annovera la promozione di atteggiamenti motivati e strategici verso la scrittura e la costruzione di un clima di classe sereno e inclusivo; le classi di controllo hanno seguito la normale programmazione prevista per l'anno scolastico in corso. Gli alunni hanno scritto un testo narrativo, valutato con procedure olistiche e analitiche, e completato tre questionari di auto-percezione inerenti a autoefficacia, strategie di scrittura e benessere di classe. I risultati evidenziano che le abilità di scrittura e le percezioni sono migliori per il gruppo sperimentale, soprattutto per gli alunni con DSA. Da qui emerge l'efficacia del Progetto nel garantire una didattica inclusiva e un miglioramento di abilità e percezioni di scrittura per tutti gli studenti con difficoltà, anche quelli con DSA.

**Parole chiave:** scrittura; auto-percezioni di scrittura; benessere di gruppo; scuola primaria; disturbi specifici di apprendimento.

**Abstract /** The study compared the SLD pupils of 4 experimental classes (tot. 8) and 3 control groups (tot. 7) on writing skills and self-perceptions about writing attitudes and class well-being. The experimental classes followed a linguistic education project which, among its objectives, includes the promotion of motivated and strategic attitudes towards writing and the construction of a serene and inclusive class environment; the control

© 2022 Letizia Lazzaretti. 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).

classes followed the planning envisaged for the current school year. Pupils wrote a narrative text, which was later evaluated with holistic and analytical procedures, and completed three self-perception questionnaires about self-efficacy, writing strategies, and class well-being. The results show that writing skills and perceptions are better for the experimental group, especially for SLD pupils. From this emerges the effectiveness of the Project in ensuring inclusive teaching and an improvement in writing skills and self-perceptions for all students with difficulties, including SLDs.

**Keywords:** writing; writing self-perceptions; group well-being; primary school; specific learning disorders.

## 1. Quadro teorico

Questo studio riporta alcuni dei dati emersi da una più ampia ricerca relativa all'efficacia, su più fronti, del Progetto di educazione linguistica *Osservare l'interlingua*[1], nato nel 2007 dalla collaborazione tra l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia e il Comune di Reggio Emilia[2]. La supervisione scientifica è affidata al Prof. Gabriele Pallotti. L'obiettivo principale è quello di garantire un'efficace educazione linguistica tramite una didattica attiva, collaborativa e basata sul ragionamento, l'iniziativa e la creatività degli studenti.

Nei primi anni di attività il Progetto si è dedicato all'inclusione, linguistica e affettiva, degli studenti stranieri o di origine straniera, che nelle scuole di alcune aree della città costituivano la maggioranza dell'utenza. Essi sono definiti *multilingui* (Cook, 1999), stando ad indicare la padronanza di una o più lingue oltre all'italiano, a diversi livelli di complessità. Successivamente gli obiettivi si sono ampliati alle intere classi, questo sia per garantire maggior inclusione e partecipazione, sia perché la lingua (scritta e orale) è difficile da gestire per tutti gli apprendenti, non solo per quelli con altra lingua madre (Olson et al., 2013).

Ad oggi il Progetto si pone l'ambizioso fine di promuovere un approccio didattico sufficientemente ampio da accogliere le varie difficoltà presenti in clas-

1 Per approfondimenti: Pallotti et al., 2021; Pallotti & Ferrari, 2019.

2 La collaborazione tra Università e Comune è terminata nel 2019. Ad oggi il Progetto è coordinato dalla sola Università.

se: non solo quelle di carattere linguistico-culturale, ma anche quelle relative ai disturbi specifici d'apprendimento (d'ora in avanti DSA[3]), ai quali si riferisce il presente contributo. Se è vero che gli alunni con DSA necessitano per legge (L. 170/2010) e disposizioni ministeriali (MIUR, 2011) di misure adeguate alla loro specifica situazione, è altrettanto vero che alla scuola è quotidianamente richiesto lo sforzo di proporre percorsi educativi in grado di coinvolgere il più possibile tutte le peculiarità (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2016; Esposito & Chiappetta Cajola, 2012; Fantozzi, 2016; MIUR, 2012a, 2012b, 2013), in un'ottica di inclusione (Ianes, 2006), individualizzazione e personalizzazione (Baldacci, 2005).

A tal proposito, l'approccio implementato dal Progetto prevede molti degli aspetti che caratterizzano una didattica inclusiva. I percorsi linguistici proposti, solitamente collocati nel secondo quadrimestre (gennaio-maggio) di ciascun anno scolastico, impegnano circa due o tre ore alla settimana. Gli alunni sono coinvolti direttamente nelle attività, che si tratti di scrivere testi, manipolare la lingua o ragionare su di essa e sui suoi usi, realizzando veri e propri esperimenti (Lo Duca, 2004; 2018). La riflessione e la produzione linguistica avvengono in concreto, privilegiando un approccio critico per prove ed errori. I tempi d'apprendimento sono lunghi e distesi e l'attenzione, soprattutto nei primi anni di scuola, è più sull'efficacia e funzionalità comunicativa (Consiglio dell'Unione Europea, 2018) che non sull'assoluta correttezza linguistica. Per scrivere e comunicare efficacemente è chiaramente necessario l'apprendimento diretto di fonologia, morfologia e sintassi, ma sempre privilegiando un approccio per scoperta che non stigmatizza l'errore, bensì lo considera una spia interessante dei processi cognitivi e interpretativi di ciascuno (Corder, 1967). Il focus, quindi, è sempre su ciò che gli alunni sanno e sanno fare, proponendo così attività ed esperienze sempre connesse ai loro bisogni specifici (Pallotti, 2010; Pallotti,

3 I DSA (dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia) «si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali» (L. 170/2010, p. 1). «Possono coesistere in una stessa persona – ciò che tecnicamente si definisce 'comorbilità'» (MIUR, 2011, p. 5). Le difficoltà a questi annesse sono specifiche, quindi legate a particolari aspetti della vita quotidiana, perlopiù collocati nel contesto scolastico (Zappaterra, 2016).

2017a; Selinker, 1972). La scrittura è affrontata in senso cognitivo e processuale (Boscolo, 1990; Guerriero, 2002; Hayes & Flower, 1980; White & Arndt, 1991), abituando gli alunni a concepire il testo come l'esito di un processo composto da fasi e sotto-fasi, non come un lineare trasferimento su carta dei propri pensieri. Questi processi, spesso astratti per lo scrittore esperto, assumono qui veste concreta grazie all'uso di *realia* (striscioline di carta, buste, pennarelli, forbici, colla, cartelloni), ossia strumenti fisici che aiutano a manipolare fisicamente un brano, scomponendo e ricomponendo idee, colorandolo, personalizzandolo (Avalle & Maranzana, 2005). I percorsi linguistici poi privilegiano il formato di gruppo (Bellinzani, 2014) per un duplice scopo: costruire conoscenza comune mettendo assieme più teste che pensano e ragionano (*Knowledge Building Community*, cfr. Scardamalia & Bereiter, 1999; 2010); sfruttare la cooperazione (Johnson et al., 1996/2015) sia per proporre obiettivi sfidanti che vadano oltre i limiti dei singoli (*Zona di sviluppo prossimale*, cfr. Vygotskij, 1934/1992), sia per permettere agli alunni di sostenersi reciprocamente (*Scaffolding*, cfr. Wood et al., 1976).

Gli obiettivi del Progetto non sono solamente linguistici, ma si rivolgono anche a questioni *trasversali*, quali:

- costruire atteggiamenti positivi e motivati verso la riflessione e la produzione linguistica. A tal proposito si lavora molto sulla costruzione di un positivo senso di fiducia e autoefficacia (Bandura, 1986; Bruning & Kauffman, 2016) e, in maniera complementare, sullo sviluppo strategico e di autoregolazione (Santangelo et al., 2016; Zimmerman, 2002; Zimmerman & Kitsantas, 1997);
- includere gli studenti anche affettivamente, costruendo un clima di classe sereno e rispettoso delle differenze, nel quale tutti si sentano nelle condizioni di intervenire e partecipare. Salute mentale e benessere di gruppo sono talvolta posti in secondo piano rispetto al rendimento, eppure la riuscita scolastica non è in grado di riferire, da sola, la complessità emotiva che caratterizza la vita in classe (Konu & Rimpela, 2002).

Date queste premesse, l'articolo intende indagare l'efficacia del Progetto e il suo potenziale inclusivo sugli studenti con DSA, in linea con i precedenti con-

tributi che si sono invece interessati agli alunni multilingui (Ferrari & Burzoni, 2018; Lazzaretti, 2021a; 2021b; Pallotti, 2017b; Pallotti & Borghetti, 2019; Pallotti & Rosi, 2017).

## 2. Metodologia

### 2.1 Domande di ricerca

Le domande che hanno avviato lo studio sono le seguenti:

1. Quali effetti ha apportato il Progetto sulle abilità di scrittura degli studenti con DSA?
2. Quali effetti ha apportato il Progetto sulle auto-percezioni di scrittura degli studenti con DSA?
3. Quali effetti ha apportato il Progetto sulle auto-percezioni circa il benessere di classe degli studenti con DSA?

### 2.2 Campione

Il campione è costituito da 126 studenti appartenenti a 7 quinte primarie, di cui 72 sperimentali (4 classi) e 54 di controllo (3 classi). Tra questi sono presenti 8 studenti sperimentali con DSA e 7 di controllo. Gli alunni sperimentali hanno preso parte al Progetto per alcuni anni (da tre a cinque), mentre quelli di controllo hanno seguito la normale programmazione didattica relativa all'anno scolastico di riferimento.

### 2.3 Strumenti e raccolta dati

I dati di quattro classi sono stati raccolti nel secondo quadrimestre (febbraio-maggio) dell'a.s. 2018/2019, quelli delle restanti tre nell'a.s. 2019/2020, sempre nel medesimo periodo.

Il protocollo di rilevazione prevedeva la raccolta di dati sia linguistici che di auto-percezione. A questo proposito gli studenti hanno scritto individualmente un testo narrativo e compilato tre questionari: due relativi a motivazione e

atteggiamenti verso la scrittura e uno relativo al benessere di classe e senso di appartenenza al gruppo[4].

I testi sono stati scritti dopo aver visto per due volte un breve estratto di un film muto (*World of Comedy* di Harold Lloyd, del 1962). Si è scelto un video senza parole per assicurarsi che i costrutti linguistici utilizzati fossero unicamente frutto delle conoscenze e abilità degli alunni, senza influenze dovute a eventuali dialoghi ascoltati. La consegna è stata per tutti la seguente: *Racconta la storia del video a qualcuno che non l'ha visto*.

I questionari sono stati tradotti e adattati al contesto scolastico italiano da tre strumenti in lingua inglese, ottenendo quanto segue:

- *Questionario sulle tue strategie di scrittura* (da Zhang & Qin, 2018), atto a indagare la consapevolezza e relativo uso delle strategie di scrittura. È composto da 20 item e suddiviso in tre sottoscale: *Strategie prima di scrivere*, *Strategie durante la scrittura* e *Strategie dopo aver scritto* (Allegato 1);
- *Questionario su quanto sei bravo a scrivere* (da Bruning et al., 2013), atto a indagare l'autoefficacia nella scrittura. È composto da 16 item e suddiviso in tre sottoscale: *Ideazione*, *Rispetto delle convenzioni di scrittura e Autoregolazione* (Allegato 2);
- *Questionario su quanto ti trovi bene in classe* (da Goodenow, 1993), atto a indagare il senso di appartenenza al gruppo classe. È composto da 18 item e costruito come scala unica (Allegato 3).

I questionari, dopo la traduzione, sono stati validati tramite una procedura in due fasi:

4 Nel corso di questa rilevazione gli studenti con DSA hanno beneficiato degli strumenti compensativi e misure dispensative di cui normalmente fruiscono a scuola. Alcuni alunni, infatti, hanno scritto il testo in stampatello maiuscolo e non in corsivo, carattere normalmente più utilizzato in quinta primaria. È stata anche consentita la scrittura su mezzo digitale per chi ne avesse necessità. Per quanto riguarda i questionari, in alcuni casi è risultato necessario l'affiancamento agli alunni di un lettore (insegnanti di classe o l'autrice del presente articolo).

1. Somministrazione delle bozze agli alunni di una quarta primaria, per testarne la comprensibilità. Ogni alunno ha compilato un solo questionario, estratto a sorte, e, in base alle considerazioni emerse, sono state apportate alcune modifiche;
2. somministrazione degli strumenti definitivi a nove classi, da quarte primarie a terze secondarie di primo grado (tot. 179 studenti), al fine di valutarne l'affidabilità interna. A tal proposito si è utilizzato l'indice Omega (McDonald, 1970; 1999), ritenuto un'alternativa metodologicamente più corretta dell'indice Alpha di Cronbach (Dunn et al., 2014).

L'analisi di affidabilità interna ha prodotto i seguenti valori di Omega:

- *Questionario sulle tue strategie di scrittura: Strategie prima di scrivere* 0,52 (95% CI 0,39-0,64); *Strategie durante la scrittura* 0,64 (95% CI 0,55-0,74); *Strategie dopo aver scritto* 0,73 (95% CI 0,66-0,79);
- *Questionario su quanto sei bravo a scrivere: Ideazione* 0,81 (95% CI 0,76 –0,86); *Rispetto convenzioni di scrittura* 0,75 (95% CI 0,68 –0,82); *Autoregolazione* 0,51 (95% CI 0,40 –0,63);
- *Questionario su quanto ti trovi bene in classe:* 0,89 (95% CI 0,85–0,92)[5].

In fase di somministrazione gli alunni hanno prima scritto il testo, poi compilato i questionari. Per rispondere ai quesiti dei questionari era necessario porre una crocetta sul punto desiderato di una linea continua da 0 a 100. Per facilitare le risposte sono state aggiunte sotto alla linea delle frasi indicative: *assolutamente falso*, *abbastanza falso*, *né vero né falso*, *abbastanza vero*, *assolutamente vero*. Gli studenti potevano scegliere qualsiasi punto della linea: gli estremi, la porzione corrispondente a una delle frasi guida o gli spazi tra di esse, per rendere il più flessibile possibile l'espressione della loro opinione.

5 Considerato sia che in letteratura non c'è assoluto accordo su quali valori suggeriscano una buona "tenuta" degli strumenti (Cicchetti, 1994; Cortina, 1993; Green & Yang, 2015; Taber, 2018; Vaske et al., 2017), sia che si tratta del primo sondaggio su questi questionari, si è scelto di includere in questo lavoro tutte le scale, anche quelle con valori più bassi, contemplando eventuali aggiustamenti futuri.

## 2.4 Analisi

I testi sono stati trascritti in digitale, resi anonimi e, infine, mescolati tra di loro. Il fine dell'operazione era quello di rendere indistinguibili i testi sperimentali da quelli di controllo, in modo da evitare qualsiasi tipo d'influenza durante l'analisi (Lucisano & Salerni, 2002)[6].

L'analisi è avvenuta tramite due procedure: una valutazione olistica (prime impressioni date dalla lettura integrale di un testo) e una analitica (analisi specifica di ciascuna dimensione linguistica)[7]. La combinazione dei due processi conduce a un'analisi più ricca e approfondita del solo utilizzo di una delle due forme: la procedura olistica consente di farsi un'idea generale circa la sensazione che si nutre su un dato testo nel suo insieme, mentre quella analitica permette di osservare la struttura del brano e l'appropriatezza d'utilizzo delle diverse parti che lo compongono (Brown, 1978; Cushing Weigle, 2002).

Per la valutazione olistica ci si è serviti di quattro scale:

- *Contenuto, Comprensibilità* e *Coerenza e Coesione 1*[8], tratte da Kuiken e Vedder (2016). Le scale sono composte da sei descrittori;
- *Coerenza e Coesione 2*[9], tratta dal *Quadro Comune Europeo di riferimento*

6 I testi sono stati anonimizzati e mescolati da una persona differente rispetto a quella che ha svolto l'analisi. In fase di somministrazione si è generato per ogni alunno un codice alfanumerico che ne identificasse, su testo e questionari, la classe e la condizione di appartenenza (sperimentale o controllo). Tali codici sono stati poi rimossi dalle copie in digitale, per rendere anonimi i testi, dopodiché questi ultimi sono stati mischiati e successivamente identificati con una nuova numerazione progressiva. Chi ha svolto questo processo ha mantenuto traccia, in separata sede, della corrispondenza tra i precedenti codici alfanumerici e i nuovi numeri progressivi, in modo da poter ricostruire, dopo l'analisi, i gruppi (e sottogruppi) e le classi di partenza.

7 Per valutare l'oggettività e omogeneità delle codifiche, un campione di 41 testi è stato oggetto di un'analisi dell'affidabilità interna (*intra-rater reliability*). Si è utilizzato l'*Intraclass correlation coefficient* (ICC) nella variante *two-way mixed effects model, single rating* (Koo & Li, 2015). Gli ICC medi sono i seguenti: scale olistiche 0,91; misure analitiche 0,97.

8 *Contenuto:* completezza e correttezza delle informazioni presenti nel brano.
*Comprensibilità:* sforzi compiuti dal lettore per comprendere i fatti narrati.
*Coerenza e Coesione 1:* uso dei connettivi, legami logici tra le parti del brano, riferimenti ai personaggi menzionati.

9 *Coerenza e Coesione 2:* uso dei connettivi e loro funzione di collegamento logico all'interno di un testo.

*per le lingue* (Consiglio d'Europa, 2002; 2020). La scala è composta da otto descrittori.

La valutazione analitica ha invece contemplato diverse variabili, di seguito descritte.

*Lunghezza dei testi e numero di unità informative principali (UIP) e secondarie (UIS)*. Si è calcolato il numero di parole di ciascun testo, per poi individuare quali e quanti dettagli di trama fossero in essi contemplati. La lunghezza del testo, da sola, non è infatti un'informazione sufficiente per definire la qualità di una produzione scritta. Le unità informative principali e secondarie sono le macro e micro sequenze di trama individuate dal video stimolo. Seguendo l'esempio di Boscolo et al. (2007) si è stilata una lista di 5 UIP e 43 UIS: per riconoscerle all'interno dei brani, questi sono stati evidenziati con cinque colori differenti, corrispondenti alle cinque unità principali, per poi segnare a quali unità secondarie si riferisse ciascun passaggio.

*Periodi festone* e *numero medio di parole per periodo festone*. Conosciuti anche come *run-on sentences* o *periodi attaccapanni* (Colombo, 2011), i 'periodi festone' sono lunghi periodi, conteggiati da punto a punto, che contengono al loro interno un numero eccessivamente ampio di informazioni tra loro susseguenti (Pallotti et al., 2021). Questi, riproducendo quel fluire proprio dell'oralità, procedono perlopiù senza pianificazione e per continua giustapposizione di dettagli, senza in qualche modo stabilire una gerarchia tra i concetti esposti (Bereiter & Scardamalia, 1995). Come da protocollo del Progetto, si definiscono periodi festone le stringhe di testo composte da 8 o più tra soggetti e unità predicative, comprendendo nel conteggio anche le forme verbali sottintese (ad es. *Il papà lo prese e anche la mamma*), ma contando solo la prima menzione dello stesso soggetto in una catena anaforica. Nell'esempio 1 è riportato un periodo festone composto da 17 tra soggetti e unità predicative, indicati in corsivo.

Esempio 1[10]

Mentre il *treno andava* il *uomo* inamorato lo *prese* con un bastone e Ø[11] lo *diede* alla donna e la *donna si inamorò* del tutto di lui poi *lui sene voleva andare* a sedere da un altra parte ma Ø *cade* e Ø *si sedete* vicino a lei, *arivava* un altro *polizioto* (controlore) che Ø *prendeva* il biglieto dagli altri il *uomo* lo *vide* e Ø *prese* la borsa sbagliata.

Oltre al numero di periodi festone per ciascun testo, si è calcolata anche la loro lunghezza media. Le due quantità sono state calcolate per 100 parole (ossia ogni 100 parole di testo), al fine di ottenere una misura standardizzata che rendesse confrontabili anche brani di ampiezze differenti.

*Riferimenti ambigui e inappropriati alle entità animate*. Queste dimensioni servono ad analizzare come gli studenti gestiscono il richiamo ai diversi personaggi presenti nei loro testi (Hendricks, 1998; Hickmann, 1995), distinguendo tra introduzioni (prima menzione di un referente), mantenimenti (menzionare ininterrottamente un referente tramite catena anaforica) e reintroduzioni (richiamo al referente dopo che la catena referenziale si è interrotta).

Si definiscono 'entità ambigue' quei casi in cui non si è in grado di capire a quale personaggio si stia riferendo l'autore senza conoscere i fatti narrati nel testo (Giuliano, 2004). Ad esempio, nella frase *Marco e Matteo salgono sull'autobus. Lui vede un posto e corre a sedersi*, un lettore non informato sui fatti non può capire quale dei due soggetti menzionati nella prima frase sia poi ripreso nella seconda.

Si definiscono invece 'entità inappropriate' quei casi in cui è chiaro a chi si riferisce l'autore, ma è scorretta la forma con cui i referenti sono nominati. L'inesattezza consiste in un eccesso o difetto di presupposizione di accessibilità da parte del destinatario. Più semplicemente, questa inesattezza si manifesta quando:

10 L'esempio è tratto dal corpus di testi costruito per questo studio ed è riportato tale e quale all'originale, comprendendo anche eventuali errori.

11 Qui e di seguito il simbolo Ø sta ad indicare l'anafora zero.

- si tratta con poca definitezza (pronomi, anafora zero) un referente non del tutto conosciuto e accessibile al lettore. In questi casi si riesce a identificare correttamente l'entità grazie ad indizi semantici o lessicali, come nel seguente esempio: *La donna venne accolta da un controllore, che, perquisendola, Ø nascondeva sotto al suo elegante scialle un cagnolino*[12]. Si comprende che tra i due è la donna a nascondere il cane perché, per senso comune, solo chi viene perquisito ha necessità di celare informazioni;
- si sovra definisce un referente che è già chiaro e accessibile al lettore, come nel seguente esempio: *Un signore entra in un bar. Poi un signore chiede un caffè*. In questo caso si tratta del medesimo personaggio, ma la sua menzione per due volte di seguito con determinante indefinito fa quasi ipotizzare che possa trattarsi di due persone diverse.

Per ogni testo sono stati contati introduzioni, mantenimenti e reintroduzioni totali, per poi segnalarne eventuali utilizzi ambigui e inappropriati. Di nuovo, come forma di standardizzazione, si è calcolato il numero di riferimenti ambigui e inappropriati ogni 100 parole di testo.

Relativamente ai questionari, per ogni item è stata misurata la posizione della crocetta sulla rispettiva linea di risposta, individuando così un dato numerico per ogni quesito. Da tali cifre sono stati ricavati i valori medi per ogni scala e sottoscala.

Nella sezione dedicata ai risultati, al fine di confrontare gli alunni con DSA sperimentali e di controllo, si riporteranno le seguenti misure:

- statistiche descrittive: media e deviazione standard (DS);
- l'ampiezza dell'effetto (*effect size*) ottenuto dall'intervento sperimentale tramite l'indice *d* di Cohen, che si ottiene dalla differenza tra media del gruppo sperimentale e media del gruppo di controllo divisa per la deviazione standard del gruppo di controllo;
- il coefficiente di variazione (CV), che si calcola dividendo la deviazione standard di un gruppo per la sua media. Esso serve per valutare l'omogeneità

12 Si veda nota 7.

dei risultati del gruppo attorno alla media: più il valore del coefficiente sarà basso, più i risultati dei singoli membri saranno omogenei attorno alla media e tra loro.

Per maggior completezza di discorso, accanto ai risultati dei soli alunni con DSA si riporteranno anche i risultati dei rispettivi gruppi interi.

## 3. Risultati

### 3.1 Risultati linguistici

| | Media cont. (DS) | CV | Media sper. (DS) | CV | d di Cohen |
|---|---|---|---|---|---|
| **Contenuto** | | | | | |
| Gruppo intero | 3,33 (0,82) | 0,25 | 4,08 (0,98) | 0,24 | 0,91 |
| DSA | 3,14 (0,69) | 0,22 | 3,63 (0,74) | 0,21 | 0,70 |
| **Comprensibilità** | | | | | |
| Gruppo intero | 3,28 (0,94) | 0,29 | 4,42 (1,03) | 0,23 | 1,21 |
| DSA | 2,43 (0,53) | 0,22 | 3,88 (0,64) | 0,17 | 2,71 |
| **Coerenza e Coesione 1** | | | | | |
| Gruppo intero | 3,28 (0,76) | 0,23 | 4,22 (0,77) | 0,18 | 1,24 |
| DSA | 2,43 (0,53) | 0,22 | 4,00 (0,53) | 0,13 | 2,94 |
| **Coerenza e Coesione 2** | | | | | |
| Gruppo intero | 4,65 (1,10) | 0,24 | 5,74 (1,10) | 0,19 | 0,99 |
| DSA | 3,43 (1,13) | 0,33 | 5,25 (0,89) | 0,17 | 1,61 |

**Tabella 1.** Valutazione olistica.

Le valutazioni olistiche (**Tabella 1**) sono a favore degli alunni sperimentali con DSA, i cui testi sembrano più ricchi nel contenuto, più comprensibili nel messaggio trasmesso e meglio strutturati nella forma. L'ampiezza d'effetto è alta (0,70) o molto alta (2,71; 2,94; 1,61). I coefficienti di variazione sono abbastanza

bassi e vicini (ad eccezione degli alunni con DSA di controllo per *Coerenza e Coesione 2*), segno di compattezza nelle performance degli studenti. Le medesime tendenze si verificano anche nel confronto tra gruppi interi.

È importante sottolineare che, qui come per altre variabili linguistiche successive, le medie per gruppo intero risultano maggiori rispetto a quelle ottenute dai soli studenti con DSA. Il motivo è facilmente intuibile: essendo questi alunni presumibilmente un po' più in difficoltà rispetto ad altri, dato il loro disturbo d'apprendimento e non solo[13], è plausibile che incontrino maggiori ostacoli nella realizzazione di un compito come questo, che prevede numerosi passaggi e accorgimenti, tra cui: comprensione del video, raccolta delle idee principali e loro stesura in maniera logica e cronologica, esplicitazione degli impliciti per lettori non informati sui fatti.

| | Media cont. (DS) | CV | Media sper. (DS) | CV | d di Cohen |
|---|---|---|---|---|---|
| **Numero parole** | | | | | |
| Gruppo intero | 184,07 (62,81) | 0,34 | 243,04 (89,90) | 0,37 | 0,94 |
| DSA | 198,71 (80,88) | 0,41 | 233,50 (64,29) | 0,28 | 0,43 |
| **UIP** | | | | | |
| Gruppo intero | 4,56 (0,66) | 0,15 | 4,75 (0,44) | 0,09 | 0,29 |
| DSA | 4,57 (0,53) | 0,12 | 4,50 (0,53) | 0,12 | -0,13 |
| **UIS** | | | | | |
| Gruppo intero | 18,43 (5,22) | 0,28 | 21,71 (5,61) | 0,26 | 0,63 |
| DSA | 20,29 (5,77) | 0,28 | 22,38 (4,53) | 0,20 | 0,36 |

**Tabella 2.** Ricchezza di contenuto.

13 Come anticipato, il Progetto si rivolge perlopiù a scuole con alta percentuale di alunni stranieri o di origine straniera. Per questo, agli eventuali DSA possono talvolta sommarsi anche difficoltà dovute al background linguistico e culturale degli alunni.

I testi degli studenti sperimentali con DSA sono mediamente un po' più lunghi e ricchi di dettagli (**Tabella 2**) rispetto al controllo. Se il numero di UIP contemplate nei testi è sostanzialmente il medesimo tra i due gruppi, con effect size per questo molto basso, gli alunni sperimentali con DSA scrivono invece in media 35 parole in più rispetto al controllo e contemplano nei loro racconti mediamente 2 UIS in più, con effect size di modesta ampiezza (0,43; 0,36). Anche qui i risultati a gruppo intero riprendono sostanzialmente quelli dei due sottogruppi, con però differenze un po' più ampie ed effect size più alti (0,94; 0,63) per numero di parole e UIS.

| | Media cont. (DS) | CV | Media sper. (DS) | CV | d di Cohen |
|---|---|---|---|---|---|
| Periodi festone /100 parole | | | | | |
| Gruppo intero | 1,13 (0,62) | 0,55 | 0,82 (0,58) | 0,70 | -0,49 |
| DSA | 1,72 (0,76) | 0,44 | 0,93 (0,62) | 0,66 | -1,03 |
| Parole per periodo festone /100 parole | | | | | |
| Gruppo intero | 62,19 (33,72) | 0,54 | 45,73 (32,68) | 0,71 | -0,49 |
| DSA | 87,22 (13,47) | 0,15 | 66,80 (34,27) | 0,51 | -1,52 |

**Tabella 3.** Periodi festone.

Rispetto alla gestione dei periodi (**Tabella 3**), il gruppo sperimentale, sia intero che per DSA, ottiene medie più basse (quindi, in questo caso, migliori) di quello di controllo, con effect size di media ampiezza per classi intere (-0,49; -0,49) e molto alti per soli alunni con DSA (-1,03; -1,52).

I coefficienti di variazione sono abbastanza alti in quasi ogni raggruppamento, segno di poca omogeneità interna. In particolare, i valori più alti appartengono agli alunni sperimentali con DSA, per una ragione piuttosto semplice: nel gruppo di controllo quasi tutti gli studenti hanno composto dai 2 ai 5 periodi festone (maggiore omogeneità), mentre in quello sperimentale vi è un divario tra un unico studente che ha composto 6 periodi festone e i restanti che ne hanno composti tra 0 e 3 (minore omogeneità). Tale questione rende maggiormente disomogenea anche la media relativa al numero di parole per periodo.

| | Media cont. (DS) | CV | Media sper. (DS) | CV | d di Cohen |
|---|---|---|---|---|---|
| **Introduzioni ambigue /100 parole** | | | | | |
| Gruppo intero | 0,05 (0,16) | 2,96 | 0,03 (0,11) | 3,44 | -0,14 |
| DSA | 0,11 (0,20) | 1,74 | 0,05 (0,14) | 2,83 | -0,33 |
| **Mantenimenti ambigui /100 parole** | | | | | |
| Gruppo intero | 0,42 (0,70) | 1,67 | 0,15 (0,42) | 2,79 | -0,39 |
| DSA | 0,47 (0,63) | 1,34 | 0,23 (0,45) | 1,94 | -0,38 |
| **Reintroduzioni ambigue /100 parole** | | | | | |
| Gruppo intero | 0,33 (0,62) | 1,87 | 0,09 (0,22) | 2,35 | -0,38 |
| DSA | 0,35 (0,44) | 1,27 | 0,05 (0,14) | 2,83 | -0,68 |

**Tabella 4.** Riferimenti ambigui alle entità /100 parole.

Riguardo alla gestione dei personaggi all'interno dei testi, le ambiguità linguistiche a carico degli alunni sperimentali con DSA sono mediamente di meno (**Tabella 4**) rispetto a quelle a carico del gruppo di controllo, con effect size modesto per introduzioni e mantenimenti (-0,33; -0,38) e medio-alto per reintroduzioni (-0,68). Tra i tre, il caso nel quale sembrerebbe più facile cadere in errore è il mantenimento, probabilmente perché la continua menzione di più entità senza interruzione può dare adito a confusione e a richiami non sempre chiari tra gli uni e gli altri personaggi (ad es. pronomi *lei\lui* o anafora zero). Questi risultati si collegano ai precedenti dati olistici: avendo commesso meno ambiguità, gli alunni sperimentali con DSA hanno anche scritto testi più comprensibili.

Anche in questo caso, poi, la tendenza emersa è quasi la stessa per i gruppi interi, con però effect size basso per introduzioni (-0,14) e modesto per reintroduzioni (-0,38).

I coefficienti di variazione sono tutti piuttosto alti. In questo caso, però, l'ampiezza non è dovuta tanto alla disomogeneità dei valori attorno alla loro media, bensì alle dimensioni piuttosto contenute delle medie stesse. Il coefficiente di variazione è infatti sensibilmente influenzato dall'ampiezza della media a cui si riferisce.

| | Media cont. (DS) | CV | Media sper. (DS) | CV | d di Cohen |
|---|---|---|---|---|---|
| **Introduzioni inappropriate /100 parole** | | | | | |
| Gruppo intero | 0,23 (0,46) | 2,03 | 0,06 (0,19) | 3,38 | -0,37 |
| DSA | 0,37 (0,49) | 1,32 | 0,05 (0,14) | 2,83 | -0,66 |
| **Mantenimenti inappropriati /100 parole** | | | | | |
| Gruppo intero | 0,84 (1,02) | 1,22 | 0,62 (0,71) | 1,14 | -0,21 |
| DSA | 1,60 (0,75) | 0,47 | 0,71 (0,56) | 0,78 | -1,18 |
| **Reintroduzioni inappropriate /100 parole** | | | | | |
| Gruppo intero | 0,22 (0,39) | 1,76 | 0,15 (0,35) | 2,35 | -0,18 |
| DSA | 0,62 (0,77) | 1,24 | 0,20 (0,28) | 1,42 | -0,54 |

**Tabella 5.** Riferimenti inappropriati alle entità /100 parole.

Anche le menzioni inappropriate sono mediamente minori nei testi degli alunni sperimentali con DSA (**Tabella 5**), con effect size medio-alto per introduzioni (-0,66) e reintroduzioni (-0,54) e molto alto per mantenimenti (-1,18). Le medie, sia per gruppo sperimentale che di controllo, sono generalmente maggiori rispetto alle precedenti relative alle ambiguità, segno di un maggior numero di inesattezze di questo tipo. Tuttavia, questo genere di errore può sì compromettere la forma e la scorrevolezza di un testo, ma, nella maggior parte dei casi, non ne intacca la comprensibilità, dunque assume un minor peso. Anche in questo caso, poi, la maggior parte delle manifestazioni è concentrata nei mantenimenti, sempre perché, probabilmente, risulta più difficile gestire la menzione continua di più personaggi tutti assieme.

Le medie emerse dal gruppo intero sperimentale sono anch'esse più basse delle rispettive di controllo (quindi, in questo caso, migliori), tuttavia la differenza è minore rispetto al confronto tra alunni con DSA, come testimoniato dagli effect size più bassi (-0,37; -0,21; -0,18).

I coefficienti di variazione sono quasi sempre piuttosto alti, perlopiù per il medesimo motivo già esposto per le ambiguità.

## 3.2 Risultati di auto-percezione

| | Media cont. (DS) | CV | Media sper. (DS) | CV | d di Cohen |
|---|---|---|---|---|---|
| **Ideazione** | | | | | |
| Gruppo intero | 310,76 (80,09) | 0,26 | 321,71 (66,71) | 0,21 | 0,14 |
| DSA | 248,43 (97,13) | 0,39 | 322,25 (79,52) | 0,25 | 0,76 |
| **Rispetto convenzioni di scrittura** | | | | | |
| Gruppo intero | 313,70 (83,73) | 0,27 | 335,40 (54,45) | 0,16 | 0,26 |
| DSA | 256,29 (100,09) | 0,39 | 334,63 (44,76) | 0,33 | 0,78 |
| **Autoregolazione** | | | | | |
| Gruppo intero | 328,04 (87,93) | 0,27 | 336,65 (76,66) | 0,23 | 0,10 |
| DSA | 300,43 (96,40) | 0,32 | 359,75 (43,45) | 0,12 | 0,62 |

**Tabella 6.** Questionario su quanto sei bravo a scrivere.

Gli alunni sperimentali con DSA dichiarano una maggiore autoefficacia (**Tabella 6**) rispetto al gruppo di controllo. Gli effect size sono medio-alti (0,76; 0,78; 0,62), con effetto maggiore nella sottoscala sulle convenzioni di scrittura. I coefficienti di variazione sono generalmente abbastanza contenuti, ma sempre inferiori per il gruppo sperimentale, segno di maggiore omogeneità nelle percezioni espresse.

Anche il gruppo sperimentale intero ottiene medie superiori rispetto al controllo, ma la differenza è meno marcata, con effect size piuttosto bassi (0,14; 0,26; 0,10). Ciò significa che confrontando i gruppi interi non emergono particolari effetti, mentre isolando i soli studenti con DSA si osservano differenze più rilevanti.

A seguire si riportano alcuni degli item da cui è emersa una differenza maggiormente rilevante tra alunni con DSA sperimentali e di controllo (**Tabella 7**).

| | DSA cont. (DS) | DSA sper. (DS) | d di Cohen |
|---|---|---|---|
| **3. Se mi accorgo che un testo è difficile da scrivere, vado avanti lo stesso** | 60,43 (29,75) | 78,63 (13,92) | 0,61 |
| **5. Quando scrivo, so esattamente in che ordine scrivere le mie idee** | 43,86 (28,35) | 67,25 (26,09) | 0,83 |
| **7. So scrivere frasi complete** | 62,57 (17,48) | 78,00 (10,20) | 0,88 |
| **12. Quando scrivo riesco a non distrarmi** | 49,00 (30,04) | 71,75 (21,15) | 0,76 |
| **16. So trovare le parole giuste per scrivere quello che penso** | 46,71 (28,47) | 73,50 (17,33) | 0,94 |

**Tabella 7.** Questionario su quanto sei bravo a scrivere: item di rilievo.

Il gruppo sperimentale riferisce di saper scrivere frasi più complete dal punto di vista strutturale (**item 7**) e di saper trovare più abilmente le parole giuste per esprimere i propri pensieri (**item 16**), aspetti che concordano con i migliori risultati ottenuti nelle scale olistiche di *Contenuto* e *Comprensibilità*. Questi studenti dichiarano anche una maggior persistenza (**item 3**) nella scrittura e un minor rischio di distrazione (**item 12**), accanto a una maggior capacità di ordinare in maniera logica i loro pensieri all'interno dei testi (**item 5**).

| | Media cont. (DS) | CV | Media sper. (DS) | CV | d di Cohen |
|---|---|---|---|---|---|
| **Prima di scrivere** | | | | | |
| Gruppo intero | 290,85 (59,89) | 0,21 | 291,99 (68,71) | 0,24 | 0,02 |
| DSA | 300,57 (63,36) | 0,21 | 317,88 (104,98) | 0,33 | 0,27 |
| **Durante la scrittura** | | | | | |
| Gruppo intero | 711,33 (138,36) | 0,19 | 733,17 (102,74) | 0,14 | 0,16 |
| DSA | 661,29 (198,35) | 0,30 | 737,88 (108,73) | 0,15 | 0,39 |
| **Dopo aver scritto** | | | | | |
| Gruppo intero | 261,35 (67,18) | 0,26 | 284,88 (55,43) | 0,19 | 0,35 |
| DSA | 266,00 (62,61) | 0,24 | 335,13 (23,35) | 0,07 | 1,10 |

**Tabella 8.** Questionario sulle tue strategie di scrittura.

A livello di strategie (**Tabella 8**) osserviamo percezioni molto simili per ciò che riguarda la pianificazione pre-scrittura, con effect size contenuto (0,27), e medie maggiori per gli alunni sperimentali con DSA per quanto concerne le strategie applicate durante e dopo la scrittura, con effect size modesto nel primo caso (0,39) e molto alto nel secondo (1,10). In effetti, le sperimentazioni avviate dal Progetto insistono molto sulla fase di revisione post-scrittura, sia a piccolo che a grande gruppo, su testi sia propri che altrui, quindi un risultato del genere è piuttosto apprezzabile.

Tuttavia, come emerso in precedenza, le classi intere non rivelano risultati altrettanto evidenti. Il gruppo sperimentale ottiene sì medie superiori al controllo, ma la differenza è irrisoria per le strategie prima e durante la scrittura, con effect size molto bassi (0,02; 0,16), e modesta per le strategie dopo aver scritto, con effect size di ampiezza maggiore (0,35).

Osserviamo ora alcuni tra gli item che hanno rivelato una differenza più marcata tra alunni con DSA sperimentali e di controllo (**Tabella 9**).

| | DSA cont. (DS) | DSA sper. (DS) | d di Cohen |
|---|---|---|---|
| 9. Mentre sto scrivendo... per organizzarmi e finire in tempo, penso sempre a quanto tempo mi rimane | 48,14 (39,17) | 73,50 (22,60) | 0,65 |
| 14. Mentre sto scrivendo... penso a quante cose devo scrivere nel testo | 49,00 (36,92) | 69,25 (28,83) | 0,55 |
| 17. Appena ho finito di scrivere... rileggo il testo per essere sicuro che sia chiaro | 67,71 (32,84) | 88,50 (1,77) | 0,63 |
| 18. Appena ho finito di scrivere... rileggo il testo per essere sicuro che il modo in cui ho organizzato le idee sia facile da capire | 68,71 (19,51) | 86,00 (7,07) | 0,89 |
| 20. Appena ho finito di scrivere... penso a come ho scritto e a cosa potrei fare la prossima volta per migliorare | 56,86 (26,45) | 78,50 (16,13) | 0,82 |

**Tabella 9.** Questionario sulle tue strategie di scrittura: item di rilievo.

Come emerso dai risultati delle diverse sottoscale (**Tabella 8**), l'ambito strategico con maggiori differenze tra gruppi è quello relativo al post-scrittura: gli studenti sperimentali con DSA riferiscono infatti una maggiore attenzione nella fase di rilettura e sistemazione (**item 17** e **18**) e nella valutazione di come è andato il compito e come si potrebbe migliorare in occasioni successive (**item 20**). Tuttavia, il gruppo sperimentale ritiene anche di saper mettere maggiormente in pratica alcune strategie di autoregolazione durante la scrittura, come tenere in considerazione il tempo a disposizione (**item 9**) e, di conseguenza, pianificare quanto scrivere (**item 14**).

| | Media cont. (DS) | CV | Media sper. (DS) | CV | d di Cohen |
|---|---|---|---|---|---|
| Gruppo intero | 1134,15 (269,72) | 0,24 | 1265,51 (177,53) | 0,14 | 0,49 |
| DSA | 1048,86 (354,53) | 0,34 | 1326,00 (89,03) | 0,07 | 0,78 |

**Tabella 10.** Questionario su quanto ti trovi bene in classe.

Riguardo alle percezioni su benessere e compattezza di classe (**Tabella 10**), gli alunni sperimentali con DSA ottengono una media superiore al controllo, con effect size medio-alto (0,78).

Anche dal gruppo intero sperimentale emerge una media superiore rispetto al controllo, ma il divario tra gruppi è inferiore e l'effect size è di media ampiezza (0,49). I coefficienti di variazione sono generalmente abbastanza bassi (tranne il sottogruppo DSA di controllo), ma sempre inferiori per il gruppo sperimentale.

Per concludere, si riportano alcuni tra gli item più rilevanti emersi dal confronto tra alunni con DSA (**Tabella 11**).

| | DSA cont. (DS) | DSA sper. (DS) | d di Cohen |
|---|---|---|---|
| **1. Mi sento ben inserito nella mia classe** | 56,00 (30,62) | 79,13 (17,97) | 0,76 |
| **2. Quando faccio bene qualcosa, i miei compagni se ne accorgono** | 45,57 (27,37) | 78,75 (15,41) | 1,21 |
| **13. In classe riesco ad essere me stesso** | 50,14 (34,38) | 80,38 (16,71) | 0,88 |
| **17. Sono orgoglioso di far parte di questa classe** | 61,57 (29,66) | 87,25 (1,75) | 0,87 |
| **18. Ai miei compagni piaccio per come sono** | 52,57 (23,80) | 78,88 (14,27) | 1,11 |

**Tabella 11.** Questionario sulle tue strategie di scrittura: item di rilievo.

Gli studenti sperimentali con DSA dichiarano di sentirsi meglio inseriti in classe rispetto a quelli di controllo (**item 1**), di piacere di più ai compagni esattamente per come sono (**item 18**) e di riuscire a sentirsi maggiormente loro stessi in ambiente scolastico (**item 13**). Rispetto al lavoro in classe, essi percepiscono una maggiore attenzione dei compagni relativamente ai loro successi (**item 2**). Infine, questi studenti sono più orgogliosi di far parte della loro classe (**item 17**).

## 4. Conclusioni

Il principale obiettivo del Progetto è quello di garantire un'educazione linguistica efficace e autentica, i cui contenuti siano spendibili in contesti comunicativi reali e complessi. Affinché ciò sia possibile, è necessario progettare una didattica inclusiva e rispettosa di tutte le differenze presenti in classe. Sebbene il gruppo di ricerca, in questi anni, si sia concentrato perlopiù sulla situazione degli studenti multilingui, la didattica del Progetto, come anticipato, appare adeguata per far fronte anche ad altre difficoltà, come quelle legate ai DSA.

Dallo studio è emerso che, da una prima lettura globale (valutazione olistica), gli studenti con DSA che hanno seguito il Progetto scrivono testi più ricchi nel contenuto, meglio strutturati nella forma e soprattutto più chiari e comprensibili.

Dal punto di vista analitico i testi degli alunni sperimentali con DSA sono un po' più lunghi e un po' più ricchi di dettagli rispetto a quelli della controparte, il che combacia con i risultati olistici di *Contenuto* e *Comprensibilità*. Questi brani presentano anche una miglior strutturazione in periodi: la quantità media di periodi festone è infatti inferiore rispetto al gruppo di controllo. Questo rivela dunque una miglior gestione delle convenzioni che regolano un testo scritto, come hanno confermato anche le percezioni emerse dalla sottoscala *Rispetto delle convenzioni di scrittura* del questionario sull'autoefficacia. Inoltre, i testi degli alunni sperimentali con DSA appaiono più comprensibili e meglio strutturati anche grazie a una miglior gestione delle entità animate: vi sono infatti meno riferimenti sia ambigui che inappropriati, con differenza più marcata nel secondo caso.

In certi casi (cfr. **Tabelle 1**, **3**, **4**, **5**) è presente un divario, più o meno evidente, nelle performance linguistiche degli studenti con DSA rispetto al gruppo

intero, ma questo in fondo non stupisce: il disturbo d'apprendimento di questi alunni, nonostante le misure compensative messe in atto quotidianamente in contesto scolastico, comporta chiaramente delle difficoltà, che poi si manifestano nel corso di lavori scolastici come quello qui presentato. Il solo fatto, però, che i risultati degli studenti sperimentali con DSA, dove più, dove meno, siano migliori rispetto a quelli del gruppo di controllo è già un esito confortante. Ciò suggerisce infatti l'efficacia di interventi educativi strutturati in una cornice inclusiva, nei quali la forza della cooperazione e l'approccio attivo, intelligente e creativo esercitato sulla lingua comportano un accrescimento delle competenze di tutti, ciascuno con i propri tempi e i propri traguardi, garantendo così maggiore omogeneità.

Le auto-percezioni espresse dagli studenti sperimentali con DSA sono migliori rispetto a quelle degli alunni di controllo in ogni frangente, sia che si tratti di motivazione e atteggiamenti di scrittura, sia che si tratti di benessere di classe. L'aspetto interessante è che, come verificatosi anche per alcune dimensioni linguistiche (cfr. **Tabelle 3**, **4**, **5**), a fianco di una differenza tra medie irrisoria o di minor peso per gruppi interi, troviamo una differenza più marcata tra alunni con DSA sperimentali e di controllo, con risultati sempre a favore dei primi. Da ciò si intuisce che la metodologia del Progetto è effettivamente inclusiva: se a gruppi interi, comprendendo in essi anche studenti con meno difficoltà, non emergono talvolta particolari differenze, esse sono invece più marcate nei soli alunni con DSA. Ciò suggerisce che l'approccio seguito è d'aiuto a tutti, non rafforza solo le competenze degli studenti "più bravi".

In conclusione, questo studio riprende gli esiti già emersi dai precedenti contributi: la metodologia del Progetto è un buon punto di partenza per accrescere sia le competenze linguistiche degli studenti, sia i loro atteggiamenti e percezioni, generando omogeneità e inclusione. L'approccio, inoltre, non è solamente valido per gli studenti multilingui, come ampiamente discusso altrove, ma risulta adeguato anche per gli alunni con DSA.

## 5. Limiti

Questo studio presenta alcuni limiti, primo tra tutti l'esiguità del sotto-campione di alunni con DSA, che, se di maggiore ampiezza, avrebbe consentito di

differenziare tra i diversi disturbi specifici e di generalizzare maggiormente i risultati ottenuti. Occorre anche ricordare che le classi sperimentali non hanno seguito i percorsi di *Osservare l'interlingua* per lo stesso numero di anni, bensì, come specificato in precedenza, per un numero di anni variabile tra tre e cinque, il che non le rende completamente equivalenti. Questa ricerca, infine, è da definirsi quasi-sperimentale (Benvenuto, 2015), per diverse ragioni: in primo luogo, gli alunni non sono distribuiti casualmente nei gruppi, ma sono le intere classi ad essere attribuite alle diverse condizioni, il che potrebbe rendere i raggruppamenti non del tutto equivalenti; secondariamente, la scelta di aderire o meno alla rilevazione spetta alla scuola, perciò non è il ricercatore a costruire casualmente il campione; in ultimo, l'intervento didattico sperimentale è affidato agli insegnanti, che, per forza di cose, mantengono una certa soggettività operativa, il che non rende il trattamento in ogni classe del tutto standardizzato (Pallotti, 2017b). Una ricerca come questa, dunque, differisce dal metodo sperimentale puro. Tuttavia, questa condizione è da considerarsi un punto di forza dell'intervento stesso, se lo si guarda un punto di vista maggiormente realistico e concreto: sarebbe, infatti, difficile generalizzare i risultati ottenuti da una condizione laboratoriale pura a contesti scolastici reali, nei quali le cose vanno diversamente rispetto all'esperimento classico, privo di ogni influenza e distorsione esterna.

## Bibliografia

Avalle, U., & Maranzana, M. (2005). *Pensare ed educare. Storia, testi e laboratorio di pedagogia*. Torino: Paravia.

Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bellinzani, D. (2014). La scrittura collaborativa: Lo stato di ricerca e uno studio di caso. *Italiano LinguaDue*. 2014/1, 163-201.

Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1995). *Psicologia della composizione scritta* (D. Corno, Trad.). Mahwah, NJ: Erlbaum. (Originariamente pubblicato nel 1987).

Boscolo, P. (1990). *Insegnare i processi della scrittura nella scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.

Boscolo, P., Arfé, B., & Quarisa, M. (2007). Improving the quality of students' academic writing: An intervention study. *Studies in Higher Education*. 32(4)/2007, 419-438.

Brown, R. (1978). What we know now and how we could know more about writing ability in America. *Journal of Basic Writing*. 1(4)/1978, 1-6.

Bruning, R., & Kauffman, D. F. (2016). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (a cura di), *Handbook of writing research 2 ed.* (pp. 160-173). New York City, NY: Guilford.

Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*. 105(1)/2013, 25-38.

Chiappetta Cajola, L., & Traversetti, M. (2016). Il metodo di studio come 'prima misura compensativa' per l'inclusione degli allievi con DSA: Progetto per una ricerca esplorativa sulle scelte inclusive della scuola primaria e secondaria di primo grado. *ECPS Journal*. 14/2016, pp. 127-151.

Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instrument in psychology. *Psychological Assessment*. 6(4)/1994, 284-290.

Colombo, A. (2011). *"A me mi". Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*. Milano: Franco Angeli.

Consiglio d'Europa. (2002). *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Consiglio d'Europa. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasburgo: Council of Europe.

Consiglio dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)

Cook, V. J. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*. 33(2)/1999, 185-209.

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 5(4)/1967, 161-170.

Cortina, J. M. (1993). What is Coefficient Alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*. 78(1)/1993, 98-104.

Cushing Weigle, S. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunsden, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*. 105(3)/2014, 399-412.

Esposito, A., & Chiappetta Cajola, L. (2012). *I disturbi specifici di apprendimento*. Roma: Anicia.

Fantozzi, D. (2016). *DSA e fruibilità dei libri di testo nella scuola primaria*. Pisa: Edizioni ETS.

Ferrari, S., & Burzoni, G. (2018). Imparare a scrivere meglio. Un'indagine sugli effetti di una sperimentazione educativa sulle classi intere e sugli alunni plurilingui. *Italiano LinguaDue*, 2018/2, 308-327.

Giuliano, P. (2004). *Abilità narrativa ed emarginazione sociale. Bambini e adolescenti di un quartiere "a rischio" di Napoli*. Napoli: Liguori.

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*. 30(1)/1993, 79-90.

Green, S. B., Lissitz, R. W., & Mulaik, S. A. (1977). Limitations of coefficient alpha as an index of test unidimensionality. *Educational and Psychological Measurement*. 37/1977, 827-838.

Guerriero, A. R. (2002). Rielaborare testi: Un approccio procedurale alla scrittura. In A. R. Guerriero (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di stato. Idee per un curricolo. Quaderni del Giscel* (pp. 67-82). Firenze: La Nuova Italia.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. R. Steinberg (a cura di), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hendriks, H. (1998). Reference to person and space in narrative discourse: A comparison of adult second language and child first language acquisition. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XXVII (1)/1998, 67-86.

Hickmann, M. (1995). Discourse organisation and the development of reference to person, space, and time. In P. Fletcher & B. MacWhinney (a cura di), *The handbook of child language* (pp. 194-218). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.

Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2015). *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento* (L. Marinelli, Trad.). Trento: Erickson (Originariamente pubblicato nel 1996).

Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*. 17(1)/2002, 79-87.

Koo, T. K., & Li, M. Y. (2015). A guideline of selecting and reporting Intraclass Correlation Coefficients for reliability research. *Journal of Chiropratic Medicine*, 15(2)/2015, 155-163.

Kuiken, F., & Vedder, I. (2016). Functional adequacy in L2 writing: Towards a new rating scale. *Language Testing*, 34(3)/2016, 1-16.

Lazzaretti, L. (2021a). Stare meglio insieme attraverso un approccio inclusivo e collaborativo. Effetti trasversali di un progetto di educazione linguistica su quinte primarie e terze secondarie di primo grado. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16(3)/2021, 95-112.

Lazzaretti, L. (2021b). Traduzione, adattamento e validazione di un questionario su motivazione e disposizione verso la scrittura e suo impiego nello studio dell'autopercezione di classi intere e studenti multilingui. *Italiano LinguaDue*, 2021/2, 254-276.

Legge no 170, 8 ottobre 2010. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento*. https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf

Lo Duca, M. G. (2004). *Esperimenti grammaticali*. Roma: Carocci.

Lo Duca, M. G. (2018). *Viaggio nella grammatica.. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*. Roma: Carocci.

Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.

McDonald, R. P. (1970). The theoretical foundations of principal factor analysis, canonical factor analysis, and alpha factor analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*. 23(1)/1970, 1-21.

McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR. (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*. https://miur.gov.it/web/guest/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjcLkW/document/id/188260

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR. (2012a). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR. (2012b). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c?version=1.1&t=1496144766837

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR. (2013). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educative speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*. http://www.sardegna.istruzione.it/allegati/Circolare-BES.pdf

Olson, C. B., Scarcella, R., & Matuchniak, T. (2013). Best practices in teaching writing to English learners. In S. Graham, C. A. MacArthur & J. Fitzgerald (a cura di), *Best practices in writing instruction* (pp. 381-402). New York City, NY: Guilford Press.

Pallotti, G. (2010). Doing interlanguage analysis in school contexts. In I. Bartning, M. Martin & I. Vedder (a cura di), *Communicative proficiency and linguistic development: Intersections between SLA and language testing research* (pp. 159-190). Amsterdam, NL: Eurosla Monographs.

Pallotti, G. (2017a). Applying the interlanguage approach to language teaching. *International review of applied linguistics in language teaching*, 55(4)/2017, 393-412.

Pallotti, G. (2017b). Osservare l'interlingua. Percorsi di educazione linguistica efficace per ridurre le diseguaglianze. In M. Vedovelli (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani* (pp. 505-520). Roma: Aracne.

Pallotti, G., & Borghetti, C. (2019). The effects of an experimental approach to writing instruction on monolingual and multilingual pupils in Italian primary schools. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 6(1)/2019, 1-20.

Pallotti, G., Borghetti C., & Rosi, F. (2021). *Insegnare a scrivere nella scuola primaria. Il progetto Osservare l'interlingua*. Bologna: Caissa Italia.

Pallotti, G., & Ferrari, S. (2019). *Osservare l'Interlingua. Un sillabo per un' educazione linguistica inclusiva ed efficace*. https://interlingua.comune.re.it/?page_id=3493

Pallotti, G., & Rosi, F. (2017). Educazione linguistica inclusiva nella scuola primaria: percorsi di sperimentazione e analisi dell'efficacia. In L. Corrà (a cura di), *Educazione linguistica in classi multietniche* (pp. 117-142), Roma: Aracne.

Santangelo, T., Harris, K. R., & Graham, S. (2016). Self-regulation and writing. Meta-analysis of the self-regulation processes in Zimmerman and Risemberg's model. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (a cura di), *Handbook of writing research 2 ed.* (pp. 174-193). New York City, NY: Guilford.

Scardamalia M., & Bereiter C. (1999). Schools as knowledge-building organizations. In D. Keating & C. Hertzman (a cura di), *Today's children, tomorrow's society: The developmental health and wealth of nations* (pp. 274-289). New York City, NY: Guilford.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2010). A brief history of knowledge building. *Canadian Journal of Learning and Technology*. 36(1)/2010, 1-16.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*. 10(2)/1972, 209-231.

Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's Alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48/2018, 1273-1296.

Vaske, J. J., Beaman, J., & Sponarski, C.C. (2017). Rethinking internal consistency in Cronbach's Alpha. *Leisure Sciences*. 39(2)/2017, 163-173.

Vygotskij, L. S. 1992 [1934]. *Pensiero e linguaggio* (L. Mecacci, Trad.). Roma-Bari: Laterza.

White, R., & Arndt, V. (1991). *Process writing*. Harlow, UK: Longman.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 17/1976, 89-100.

Zappaterra, T. (2016). Prefazione. In D. Fantozzi (a cura di), *DSA e fruibilità dei libri di testo nella scuola primaria* (pp. 11-14). Pisa: Edizioni ETS.

Zhang, L. J., & Qin, T. L. (2018). Validating a questionnaire on EFL writers' metacognitive awareness of writing strategies in multimedia environments. In Å. Haukås, C. Bjørke & M. Dypedahl (a cura di), *Metacognition in language learning and teaching* (pp. 157-177). Londra: Routledge.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*. 41(2)/2002, 64-70.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*. 89/1997, 29-36.

DIDIT Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura.
Online www.rivistadidit.ch, DOI: 10.33683/didit.22.02.02
OPEN ACCESS

# Indicativo e congiuntivo a scuola: uso e sanzione

## Indicative and subjunctive at school: usage and acceptability

**Eleonora Zucchini**
Università di Bologna

eleonora.zucchini2@unibo.it

**Riassunto /** Il contributo si pone, in primo luogo, l'obiettivo di indagare l'alternanza modale nelle frasi completive in un corpus di elaborati scolastici. In secondo luogo, intende osservare la sanzione applicata dai/dalle docenti all'indicativo pro congiuntivo, attraverso l'analisi delle correzioni incluse nei testi del corpus e la somministrazione di un compito di correzione. Si mostrerà, tramite esempi tratti dai dati e grazie ai risultati della rilevazione, che la recessione del congiuntivo non interessa in egual misura tutti i contesti. Per concludere, verranno illustrati alcuni spunti didattici riguardo ai vantaggi offerti da una riflessione in classe sul modo congiuntivo; può infatti rappresentare un'occasione per evidenziare lo stretto legame fra morfologia e sintassi e per riflettere sulla variabilità e stratificazione della lingua.

**Parole chiave:** indicativo; congiuntivo; scuola; sanzione; correzioni.

**Abstract /** The paper aims at investigating mood alternation in complement clauses in a corpus of school students' texts. It also wishes to explore to what extent the indicative in lieu of the subjunctive is acceptable to teachers, by analysing how texts are corrected and by carrying out a correction test. The paper will show, through examples taken from the data and through the results of the test, that mood alternation does not affect all contexts equally. To conclude, some basis for reflection will be given, regarding the strengths of covering the subjunctive at school; as a matter of fact, it may provide an opportunity to highlight the close relation between morphology and syntax and to discuss language variation and stratification.

**Keywords:** indicative; subjunctive; school; acceptability; corrections.

© 2022 Eleonora Zucchini. 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. Contestualizzazione e obiettivi

Il contributo intende indagare il fenomeno della recessione del congiuntivo nelle subordinate completive ed è diviso in due parti.

La prima sarà dedicata all'analisi di una raccolta di elaborati scolastici, scritti da alunni/e di scuole secondarie di I e II grado: si indagherà come vengono utilizzati l'indicativo e il congiuntivo nelle subordinate completive e, in seguito, si osserveranno e commenteranno le correzioni contenute nei testi.

La seconda parte presenterà i risultati di un compito di correzione somministrato ai/alle docenti che hanno aderito alla raccolta dati; la rilevazione intende indagare l'accettabilità dell'indicativo pro congiuntivo nell'italiano scolastico e sarà costruito con frasi e porzioni di testo estrapolati dal corpus.

In conclusione, si confronteranno le osservazioni sui dati e i risultati del test e si concluderà con una breve riflessione di natura didattica.

### 1.1 Scomparsa del congiuntivo

All'uso corretto del congiuntivo è spesso dedicata un'attenzione particolare dai parlanti di italiano, come viene sottolineato da numerosi studiosi (Stewart, 2002; Della Valle & Patota, 2009; Digesto, 2019 e molti altri). Sbagliare un congiuntivo è spesso considerato un segno inequivocabile di incompetenza nell'esprimersi in italiano corretto.

L'alternanza fra i modi congiuntivo e indicativo nelle frasi subordinate è oggetto di dibattito in molti studi (Prandi, 2002; Gatta, 2002; Lombardi Vallauri, 2003; Santulli, 2009); sebbene sia indubbio che in italiano contemporaneo l'indicativo prende spesso il posto del congiuntivo (Berruto, 2012), è stato mostrato in più occasioni che la sua scomparsa non è imminente (Gatta, 2002; Santulli, 2009; Serianni, 2016).

Da questo punto di vista, l'italiano a scuola non sembra comportarsi in maniera diversa: gli studiosi che si sono occupati di indagare le caratteristiche della scrittura scolastica non includono l'uso del congiuntivo fra le principali difficoltà mostrate da alunni/e nella stesura di testi scritti (Colombo & Piemontese, 2007; Serianni & Benedetti, 2009; Colombo, 2011). Si legge, infatti, che «tutti coloro che non hanno parlato in generale, ma sono andati a verificare

quello che succede nei testi (scolastici e non) hanno trovato che il congiuntivo è usato e non è spesso sostituito dall'indicativo» (Colombo, 2011, p. 79).

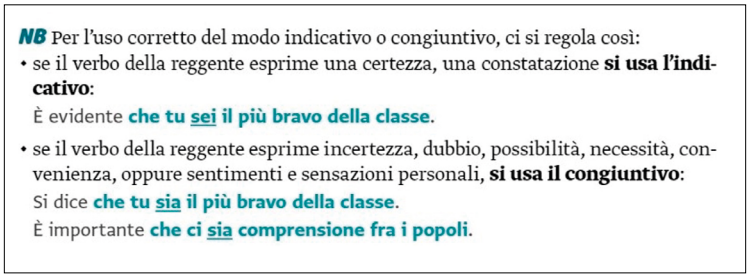
### 1.2 Perché osservare il congiuntivo a scuola

Come già sottolineato nella sezione precedente, i/le parlanti di italiano hanno un alto grado di consapevolezza dell'importanza di usare bene il congiuntivo. Ciò si rispecchia nelle grammatiche scolastiche, che non mancano mai di dedicare uno spazio apposito al fenomeno dell'indicativo pro congiuntivo e di condannarlo in maniera esplicita, specialmente nei contesti che esprimono i significati tipicamente associati al congiuntivo, come incertezza e soggettività (Grandi & Zucchini, in stampa; Zucchini, in preparazione).

Sebbene non sempre sia adatta a descriverne l'uso effettivo, la definizione tradizionale considera il congiuntivo un modo portatore di significato, associandolo all'irrealtà, alla soggettività e all'incertezza. Questo emerge anche dalle grammatiche di riferimento (Dardano & Trifone, 1997; Serianni, 2016), anche se si menzionano sempre casi eccezionali, che non si prestano a essere descritti tramite le sfere semantiche indicate (vd., ad esempio, Serianni, 2016, p. 476).

La diffusione della definizione tradizionale ha portato tuttavia a trascurare o a trovare spiegazioni esasperate per questi contesti; l'esempio più calzante è, in questo senso, il congiuntivo definito tematico da Wandruszka (1991) o congiuntivo della realtà da Stewart (2002), vale a dire quello che si trova in dipendenza da predicati come *dispiacersi*, o da aggettivi come *felice, normale, logico* («Gli dispiace che Martina sia già partita»; «Ero felice che fossero venuti», Wandruszka, 1991, p. 418).

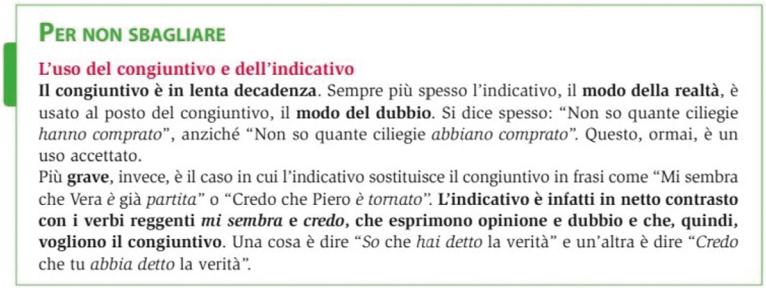
Su modello delle grammatiche specialistiche, anche i libri di testo fanno riferimento ai significati di incertezza e soggettività, trattando del congiuntivo e della sua scomparsa a favore dell'indicativo: quando si danno indicazioni su come usare in maniera corretta questo modo, si fa appello a criteri come la maggiore o minore certezza espressa dal predicato reggente (**Figura 1**), e lo stesso per misurare la "gravità" dell'uso dell'indicativo al suo posto (**Figura 2**) (Zucchini, in preparazione).



***NB*** Per l'uso corretto del modo indicativo o congiuntivo, ci si regola così:

- se il verbo della reggente esprime una certezza, una constatazione **si usa l'indicativo**:
  È evidente **che tu sei il più bravo della classe**.
- se il verbo della reggente esprime incertezza, dubbio, possibilità, necessità, convenienza, oppure sentimenti e sensazioni personali, **si usa il congiuntivo**:
  Si dice **che tu sia il più bravo della classe**.
  È importante **che ci sia comprensione fra i popoli**.

**Figura 1.** Indicazioni per l'uso corretto di indicativo e congiuntivo (Meneghini & Lorenzi, 2019, p. 274).



**PER NON SBAGLIARE**

**L'uso del congiuntivo e dell'indicativo**

**Il congiuntivo è in lenta decadenza**. Sempre più spesso l'indicativo, il **modo della realtà**, è usato al posto del congiuntivo, il **modo del dubbio**. Si dice spesso: "Non so quante ciliegie *hanno comprato*", anziché "Non so quante ciliegie *abbiano comprato*". Questo, ormai, è un uso accettato.

Più **grave**, invece, è il caso in cui l'indicativo sostituisce il congiuntivo in frasi come "Mi sembra che Vera *è* già *partita*" o "Credo che Piero *è tornato*". **L'indicativo è infatti in netto contrasto con i verbi reggenti *mi sembra* e *credo*, che esprimono opinione e dubbio e che, quindi, vogliono il congiuntivo**. Una cosa è dire "*So* che *hai detto* la verità" e un'altra è dire "*Credo* che tu *abbia detto* la verità".

**Figura 2.** Riquadro di approfondimento sul fenomeno della recessione del congiuntivo (Sensini, 2020, p. 342).

È chiaro, tuttavia, che criteri di questo tipo lasciano molto spazio alla percezione soggettiva del parlante; dalla letteratura, inoltre, emerge in maniera piuttosto evidente che il congiuntivo è complesso da descrivere, specialmente dal punto di vista della sua funzione e del suo significato: molti studiosi si sono cimentati nell'impresa di sistematizzare i suoi numerosi impieghi, ma individuare un valore univoco che sia condiviso da tutti i contesti, talvolta assai differenti, si è sempre rivelato un compito fallimentare. Secondo alcuni studiosi (in particolare Prandi, 2002) si dovrebbe parlare, piuttosto, di una costellazione di costruzioni diverse, di cui il congiuntivo assume la funzione. Infine, rimane ancora una questione irrisolta se la sua alternanza con l'indicativo comporti sempre differenze nel significato (Wandruszka, 1991; Simone, 2003; Mari, 2016, fra gli altri) o se sia piuttosto una scelta di stile del parlante (Prandi, 2002; Prandi & De Santis, 2019).

Si è ritenuto interessante, dunque, osservare come viene gestito in ambiente scolastico questo segmento della lingua che, da una parte, è considerato impre-

scindibile quando si parla un italiano sorvegliato, e, dall'altra, viene utilizzato in contesti eterogenei senza avere indicazioni univoche e precise riguardo al suo uso corretto. La scuola, una delle *language authorities* secondo Ammon (2003), è un ambiente di indagine particolarmente stimolante in quanto si considera custode della buona lingua e fonte di risposte chiare e univoche.

Vi è tuttavia un'ulteriore ragione dietro alla scelta di osservare il fenomeno dell'indicativo pro congiuntivo. A una prima ricognizione dei tratti neostandard del corpus (Grandi & Zucchini, in stampa), è emerso che «i tratti che definiscono il neostandard non si comportano come un blocco unico e indistinto, che si impone nella sua interezza; ciascuno di essi [...] ha tempi di penetrazione nell'uso specifici». Questo è visibile, con un certo grado di coerenza, sia nella scrittura di alunni/e sia nelle correzioni.

Fra i fenomeni indagati, i tratti risultati più interessanti sono quelli che hanno uno status intermedio dal punto di vista dell'accettabilità[1], perché penetrano nella lingua a scuola e sono oggetto di sanzione solo in una certa misura; sembrano infatti essere punti critici sia per chi scrive sia per chi dovrà correggere. Fra questi troviamo il fenomeno dell'indicativo pro congiuntivo (Grandi & Zucchini, in stampa; Zucchini, in preparazione).

## 2. Indicativo e congiuntivo nelle completive: usi linguistici e correzioni

### 2.1 I testi

Il contributo si colloca nell'ambito di un progetto che indaga la penetrazione dei tratti neostandard nella scrittura a scuola[2]. Con questo obiettivo, nel 2020 è stata condotta una raccolta dati in alcune scuole secondarie di Bologna e Modena; è stato così possibile creare un piccolo corpus di elaborati scolastici. Hanno partecipato al progetto 6 scuole secondarie di secondo grado (SS2): 5 classi di liceo; 2 classi di istituto professionale (IP). Le classi di scuola secondaria di I grado (SS1) sono in totale 9, di 5 scuole diverse[3].

1 Questo rispecchia ciò che si legge in Grandi (2018), che indaga l'accettabilità di tratti del neostandard in un campione di studenti/esse universitari/e.

2 Per maggiori approfondimenti vd. Grandi e Zucchini (in stampa).

3 La raccolta dati è illustrata con maggiori dettagli in Grandi e Zucchini (in stampa).

La tabella riporta la struttura del corpus.

| Scuola | n. testi | n. parole |
|---|---|---|
| SS1 | 132 | 44.862 |
| Area liceale | 116 | 84.883 |
| Istituto professionale | 29 | 13.888 |
| **Totale** | **277** | **143.633** |

**Tabella 1.** Struttura del corpus.

I testi sono stati scritti e corretti durante il normale svolgimento dell'attività didattica, e sono stati raccolti solo successivamente; gli argomenti trattati sono dunque diversi: in alcuni casi gli elaborati riguardano temi di attualità, come la didattica a distanza o i social network; in altri casi contengono riflessioni su esperienze personali oppure analizzano e commentano brani d'autore, testi di critica letteraria o articoli di giornale.

### 2.2 Indicativo e congiuntivo nei testi

In questa sezione, ci si occuperà di osservare l'uso di indicativo e congiuntivo negli elaborati scolastici raccolti. Si è scelto di concentrarsi in particolare sulle subordinate completive dal momento che, secondo gli studi, è questo il contesto maggiormente interessato dal fenomeno della recessione del congiuntivo (Sabatini, 1990; Berruto, 2012); inoltre, grazie a una prima consultazione dei dati, è stato possibile notare che è in questo tipo di subordinate che si concentra la grande maggioranza dei casi di indicativo pro congiuntivo del corpus, mentre ciò non accade in altre subordinate, come concessive e finali, e nel periodo ipotetico.

Sono stati dunque estratti dal corpus i contesti oggetto di indagine, tramite il software Sketchengine[4]: si sono prese in considerazione le completive rette da

4 Kilgarriff et al. (2004).

predicati che, secondo le grammatiche di riferimento, si costruiscono prevalentemente con il congiuntivo.

I risultati ottenuti sono stati classificati in base alla semantica dell'espressione reggente, criterio principe secondo la letteratura per la selezione del modo nella subordinata; si sono ottenute quattro classi: predicati di opinione, come *credere* e *essere possibile*, predicati desiderativi, come *volere* e *sperare*, predicati di accadimento, come *capitare*, e predicati fattivo-valutativi, come *apprezzare* e *essere necessario* (per l'elenco completo vd. Zucchini, in preparazione). I predicati sono stati divisi in classi sul modello di Noonan (2007), in quanto è sembrato adatto allo studio dell'alternanza fra i modi nelle subordinate in italiano; la divisione in classi corrisponde, inoltre, ai tre tipi di congiuntivo (epistemico, volitivo e tematico) individuati da Wandruszka (1991), eccetto per i predicati di accadimento, che si è deciso di considerare separatamente.

Nella tabella che segue sono riportate le occorrenze rilevate nei testi del corpus.

| Classe semantica predicato reggente | IND | | CNG | | Totale |
|---|---|---|---|---|---|
| | Valore assoluto | % | Valore assoluto | % | |
| Accadimento | 6 | 60 | 4 | 40 | **10** |
| Opinione | 45 | 20,74 | 172 | 79,26 | **217** |
| Valutativo-fattivi | 3 | 15,79 | 16 | 84,21 | **19** |
| Desiderativi | 0 | 3,45 | 24 | 100 | **24** |
| **Totale** | 54 | 20 | 216 | 80 | **270** |

**Tabella 2.** Distribuzione di IND e CNG secondo la classe del predicato principale.

Vediamo dunque che nei testi, su un totale di 270 completive, 54 vengono costruite con l'indicativo (20%); di queste solamente 11 (20,37%) vengono corrette dal/dalla docente.

Il tipo di completiva più frequente testi si trova in dipendenza da predicati di opinione (in totale 217 occorrenze); come possiamo vedere dalla tabella, la percentuale di indicativo in queste subordinate è piuttosto alta: ciò non sorprende dal momento che già i primi lavori sul neostandard (Sabatini, 1990; Berruto,

2012) le considerano l'ambiente preferenziale per la comparsa di questo fenomeno (Grandi & Zucchini, in stampa). Eccone un esempio:

1. Inoltre penso che si possono fare dei piccoli sacrifici (MOB24[5]). [Non corretto]

In misura minore, troviamo esempi di questo fenomeno con alcuni predicati come *succedere* e *capitare* (esempio 2) e con predicati fattivo-valutativi (esempio 3):

2. Nella vita può capitare che per piacere agli altri si recita (MOE9). [Non corretto]
3. Di questo articolo non apprezzo troppo che lo scrittore ha accentuato una metafora (secondo me) con tono razzista (P420). [corretto in *abbia accentuato*]

L'esiguo numero totale di frasi in dipendenza dai predicati di accadimento non permette di trarre conclusioni riguardo all'uso dei modi con questi predicati; mi limito dunque a osservare che le costruzioni con indicativo sono piuttosto numerose in proporzione al numero totale delle occorrenze e che questa classe di predicati potrebbe dunque rappresentare un interessante tema di approfondimento, se indagato in corpora più estesi.

Per quanto riguarda i predicati fattivo-valutativi, il numero ridotto di indicativi può essere dovuto al fatto che molti dei predicati così classificati portano anche una sfumatura desiderativa; vediamo un esempio:

4. Affinché questo avvenga è necessario che qualcuno si dedichi a onorare la memoria (LG7).

Il congiuntivo in dipendenza dai predicati desiderativi, infatti, è reputato il più stabile da molti lavori (Schneider, 1999; Digesto, 2019, fra gli altri); anche nel corpus non troviamo esempi di indicativo in dipendenza da questi predicati, né da predicati valutativi con sfumatura desiderativa.

5 Il codice si riferisce al testo da cui è tratto l'esempio. La prima lettera permette di risalire alla scuola di provenienza: M: SS1; L: liceo; P: professionale.

Un aspetto interessante emerge se si confrontano le percentuali di congiuntivo e indicativo nei testi delle diverse scuole, come si può vedere dalla tabella e dal grafico.

| | SS1 | | Liceo | | IP | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Valore assoluto | % | Valore assoluto | % | Valore assoluto | % |
| IND | 40 | 31,5 | 6 | 5,36 | 8 | 25,81 |
| CNG | 87 | 68,5 | 106 | 94,64 | 23 | 74,19 |

**Tabella 3.** Frequenze di IND e CNG secondo il tipo di scuola.

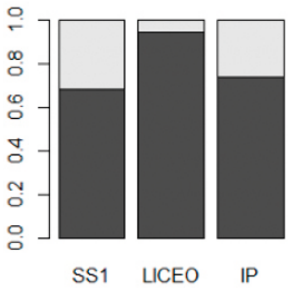



**Figura 3.** Percentuali di IND (grigio) e CNG (nero) secondo il tipo di scuola.

Applicando un test di significatività, è stato possibile rilevare che la distribuzione dei due modi secondo questo parametro non è casuale ($X^2 = 26{,}152$; $df = 2$; $p\text{-}value = 2{,}095e^{-06}$).

Si è dunque optato per testare anche la distribuzione dei modi all'interno delle singole classi di predicati, per verificare se la variabile "scuola" avesse un impatto; la distribuzione è risultata significativa solo nel caso dei predicati di opinione ($p\text{-}value = 5{,}457e^{-06}$, test di Fisher), che vengono costruiti più frequentemente con l'indicativo nella SS1 e nell'IP. Nella tabella sono riassunte le frequenze.

| | SS1 | | Area liceale | | IP | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Valore assoluto | % | Valore assoluto | % | Valore assoluto | % |
| CNG | 72 | 67,92 | 84 | 94,39 | 16 | 72,73 |
| IND | 34 | 32,08 | 5 | 5,61 | 6 | 27,27 |

**Tabella 4.** IND e CNG con predicati di opinione secondo il tipo di scuola.

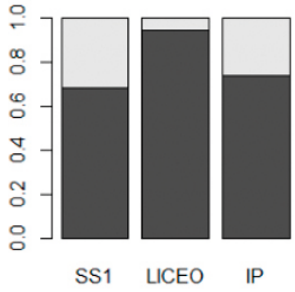



**Figura 4.** IND (grigio) e CNG (nero) con predicati di opinione secondo il tipo di scuola.

## 2.3 Le correzioni

Grazie alle correzioni contenute nei testi raccolti, è stato possibile osservare come l'atteggiamento degli/delle insegnanti nei confronti dell'indicativo pro congiuntivo non sia categorico: abbiamo visto nella sezione 2.2 che su 54 esempi solo 11 vengono corretti. Questo dato stupisce, in una certa misura, in quanto la recessione del congiuntivo a favore dell'indicativo è spesso considerata l'esempio per eccellenza di uso scorretto della lingua; per questo ci si potrebbe forse aspettare una maggiore attenzione.

D'altra parte, come già commentato, le indicazioni delle grammatiche, sia specialistiche sia scolastiche, riguardo all'uso corretto dei modi nelle frasi subordinate lasciano ampio spazio al giudizio personale e a fattori contestuali; non è da escludere che questo possa avere un impatto sulla percezione degli/delle docenti riguardo a quale sia il modo giusto in un determinato contesto.

Dal punto di vista qualitativo, le correzioni che riguardano l'indicativo pro congiuntivo si limitano a sottolineare la forma considerata scorretta e a indica-

re quella corretta; in alcuni casi isolati, l'insegnante aggiunge commenti come "qui sarebbe meglio il congiuntivo" oppure "attenzione al modo". In nessun caso, tuttavia, la correzione è corredata da un commento o da una spiegazione teorica, come invece accade in maniera piuttosto regolare nel caso di altri tipi di difficoltà o errore.

## 3. Il compito di correzione

### 3.1 Obiettivi

Nella sezione 2 abbiamo osservato che, nei testi, gli interventi correttivi nei confronti degli indicativi pro congiuntivi non sono sistematici. Tuttavia, è noto che durante la correzione di una prova scritta di italiano i docenti sono guidati da numerosi criteri e non solo dall'accettabilità linguistica del testo in sé; a condizionare quanto e cosa viene sanzionato possono intervenire fattori contestuali legati al tipo di prova e al profilo dell'alunno/a che ha composto il testo.

Pertanto, si è ritenuto opportuno, al fine di ottenere un quadro più dettagliato e solido riguardo all'accettabilità dell'indicativo pro congiuntivo nella lingua scritta a scuola, affiancare all'analisi degli elaborati l'osservazione di dati ottenuti in un contesto più uniforme e controllato. Si è dunque progettato un breve compito di correzione da somministrare ai e alle docenti che hanno partecipato alla raccolta dati; il campione conta nove informanti.

La rilevazione ha l'obiettivo, in primo luogo, di osservare le correzioni applicate agli stessi testi, condizione che permette di operare confronti puntuali; in secondo luogo, svolgendosi la correzione in contesto sperimentale, viene meno il condizionamento che si crea in quanto l'insegnante conosce l'identità dell'autore o dell'autrice del testo. Infine, è possibile sondare l'atteggiamento dei/delle docenti anche nei confronti di esempi non contenuti nei testi, come ad esempio l'indicativo in dipendenza da predicati come *sperare*.

### 3.2 Progettazione

Il compito è composto da due parti: la prima, somministrata in formato cartaceo, consiste nella correzione di cinque brani, mentre nella seconda, somminі-

strata tramite un modulo Google, si chiede agli/alle informanti di assegnare un giudizio di accettabilità (da 1 a 4) a tre gruppi di frasi.

I testi che compongono la prima parte, costruiti come materiale sperimentale combinando frasi tratte dagli elaborati del corpus, sono cinque e contano fra le 124 e le 186 parole; contengono in tutto 15 esemplari di indicativo pro congiuntivo in frasi completive, dipendenti da predicati di opinione, predicati desiderativi e fattivo-valutativi, rappresentativi cioè dei tre tipi di congiuntivo identificati da Wandruszka (1991). Le frasi sono state modificate solo quando necessario e nella misura minore possibile.

Per motivi di spazio, riporto solamente uno dei cinque testi di cui si compone la prova, evidenziando in corsivo gli elementi oggetto di indagine:

Io penso che sia meglio fare le lezioni a distanza. *È logico che la maggior parte delle persone adulte, però, la pongono diversamente* da come la vedo io: ritengono che siano meglio le lezioni in aula. Sperano che la scuola sia un momento di distrazione per i problemi a casa e che andando a scuola uno possa distaccarsi dalla realtà di casa sua. *Io sono dell'idea che questi non sono dei motivi validi* per dire che sia meglio la scuola in aula *è auspicabile che la persone considerano altre ragioni*. Facendo la Dad abbiamo potuto mantenere la distanza, quindi anche far a meno della mascherina e il poter disattivare il microfono alle persone che disturbano a contrario di quello che accade in classe che dopo già due minuti che la prof. rimprovera qualcuno si sente di nuovo un mormorio di sottofondo. Quindi *io preferisco che le lezioni sono fatte a distanza*.

Il compito vero e proprio è introdotto da istruzioni di svolgimento: in esse si chiede di correggere estratti di testi di alunni/e di III SS1 e di adottare una tecnica di correzione più standardizzata possibile, a prescindere dal proprio metodo personale (ad esempio, barrare strutture errate e suggerire la forma corretta); non vengono date indicazioni, al contrario, relativamente ad aspetti da privilegiare.

Come anticipato, la seconda parte del compito di correzione richiede agli/alle informanti di esprimere un giudizio di accettabilità (da 1 a 4) riguardo a 15 frasi, da immaginare contenute in una prova scritta di una classe III SS1; le frasi, che sono proposte in isolamento, contengono una subordinata completiva all'indicativo e hanno nella frase principale i 15 predicati inseriti nella prima parte.

Riporto i descrittori: (1) scorretta, inaccettabile in qualsiasi contesto; (2) inaccettabile in questo tipo di testo, ma accettabile in altri contesti; (3) accettabile, ma sarebbe meglio riformulare; (4) corretta, non ho nessuna osservazione.

Il link di accesso alla seconda parte viene fornito solo al termine dello svolgimento della prima, in modo che non sia possibile modificarla.

Riporto tre esempi, uno per ogni insieme di frasi:

5. Molte persone pensano che i compiti vanno fatti esclusivamente da soli.
6. Spero che ci crede anche lui.
7. Da un sentimento così forte è logico che derivano solamente sentimenti altrettanto forti.

La somministrazione è stata progettata in questa maniera per diverse motivazioni; si è ritenuto necessario, in primo luogo, che i/le docenti svolgessero un compito quanto più simile possibile alla correzione degli elaborati del corpus; per questo è stata prevista una prima parte che consistesse nella correzione di porzioni di testo contenenti le strutture oggetto di indagine. La seconda parte dell'esperimento avrebbe permesso, invece, di rilevare differenze più sottili fra l'accettabilità di ciascuna frase o insieme di frasi, grazie alla gradualità dei punteggi.

### 3.3 Risultati: parte 1

Una volta raccolti i testi compilati, è stato possibile osservare gli atteggiamenti dei singoli insegnanti di fronte alle frasi proposte, confrontare le due parti di cui si compone il compito e verificare quali tipi di frase avessero suscitato il maggior numero di sanzioni.

In primo luogo, si è voluto verificare quanti insegnanti avessero corretto gli elementi della prima parte del test. Sono stati considerati come "segnalati" tutti i casi in cui il verbo all'indicativo era barrato o sottolineato, sia se la correzione era motivata in maniera esplicita sia se non lo era; sono stati considerati "non validi" tutti i casi in cui la frase è stata eliminata del tutto (**Figura 5**) o riformulata in una maniera che non permetteva di capire se l'intervento correttivo riguardasse il modo del verbo oppure altri aspetti (**Figura 6**).

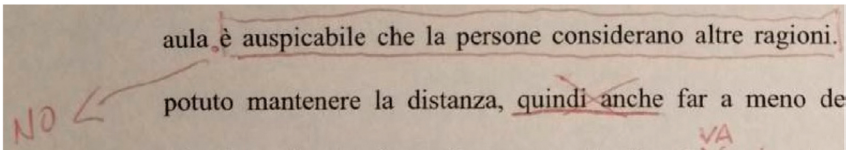



**Figura 5.** Un caso di correzione non valida.

**Figura 6.** Un caso di correzione non valida.

La tabella che segue riassume i casi in cui una frase è stata corretta, non è stata corretta oppure è stato fatto un intervento considerabile non valido.

| Classe | Predicato reggente | Segnalato | Non valido | Non segnalato |
|---|---|---|---|---|
| Predicati di opinione | *Pensare* | 8 | 0 | 1 |
| | *Essere dell'idea* | 9 | 0 | 0 |
| | *Ritenere* | 8 | 0 | 1 |
| | *Credere* | 8 | 0 | 1 |
| | *Mettere in dubbio* | 1 | 1 | 7 |
| Predicati desiderativi | *Essere auspicabile* | 6 | 2 | 1 |
| | *Preferire* | 8 | 1 | 0 |
| | *Augurarsi* | 9 | 0 | 0 |
| | *Confidare* | 8 | 0 | 1 |
| | *Sperare* | 8 | 1 | 0 |
| Predicati valutativi | *Essere logico* | 5 | 2 | 2 |
| | *Essere felice* | 8 | 0 | 1 |
| | *Apprezzare* | 8 | 1 | 0 |
| | *Essere raro* | 9 | 0 | 0 |
| | *Essere curioso* | 4 | 2 | 3 |

**Tabella 5.** Numero di segnalazioni per ogni frase.

In termini generali, è possibile sostenere che l'indicativo pro congiuntivo costruito con i predicati scelti non è considerato accettabile dai/dalle docenti consultati/e: 12 frasi su 15 totali, infatti, vengono corrette da un numero elevato di informanti (fra 9 e 7); fra gli elementi restanti, uno viene corretto da 5 docenti e solamente 2 vengono segnalati da meno della metà dei/delle docenti (*essere curioso*: 4 correzioni e 2 riformulazioni; *mettere in dubbio*: 1 correzione e 1 riformulazione).

Prima di passare ai risultati della seconda parte, è necessario spendere qualche parola sull'esempio *mettere in dubbio*: come già menzionato poco sopra, è possibile notare che viene segnalato solamente in 2 casi, mentre 7 fra gli/le informanti considerano la sua costruzione con l'indicativo corretta. A questo risultato corrisponde anche il punteggio di accettabilità medio ottenuto da questa costruzione nella seconda parte del test, che supera la media della classe (3 contro 2,09). Riporto per intero la frase:

8. Non posso mettere in dubbio che è tutto molto divertente se si fanno le video lezioni.

In questo caso, la negazione e il modale *potere* hanno probabilmente esercitato un impatto sulla semantica del predicato, influenzando la percezione degli/delle informanti riguardo all'accettabilità dell'indicativo nella subordinata. In alternativa, è stato fatto un errore nell'assegnare questo predicato alla classe dei predicati di opinione: questo suggerisce quanto sia sottile scegliere fra un modo o l'altro nelle completive e, di conseguenza, quanto delicato sia il compito del/della docente quando corregge una prova scritta.

Per quanto riguarda le correzioni dal punto di vista qualitativo, è stato possibile osservare che le soluzioni proposte si mostrano piuttosto omogenee: nella grande maggioranza dei casi, viene indicata la forma corrispondente, per persona e tempo, ma al modo congiuntivo (9, 10 e 11). In alcuni casi viene proposto l'indicativo futuro o il condizionale. Alcuni/e docenti in luogo di suggerire la forma corretta specificano in un commento che l'errore risiede nella scelta del modo (9 e 10); in altri casi ancora, la forma verbale viene solamente sottolineata (12).

I commenti estesi riguardo all'uso corretto dei modi verbali sono sporadici: in un caso (13), la docente specifica con quali categorie di verbi è necessario usare

l'indicativo e con quali il congiuntivo e in (14)[6] vediamo che viene sottolineato che, quando si vuole esprimere un'ipotesi, è necessario il congiuntivo; infine, sono più numerosi i casi in cui l'alunno/a viene esortato in maniera generica a fare attenzione ai congiuntivi (15). Mi preme sottolineare che, nelle istruzioni di compilazione, era prevista in maniera esplicita la possibilità di inserire commenti a margine.

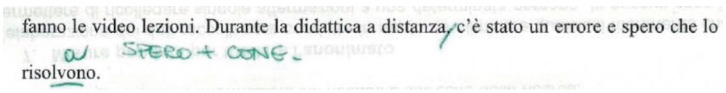
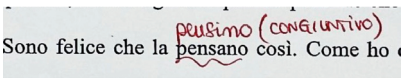
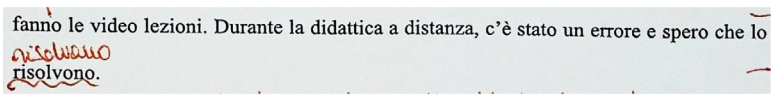
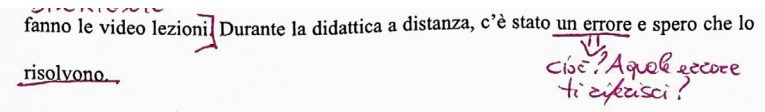
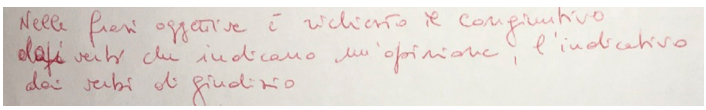
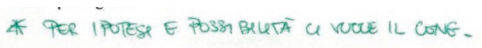
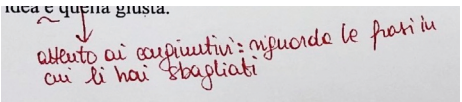
| | |
|---|---|
| 9. |  fanno le video lezioni. Durante la didattica a distanza, c'è stato un errore e spero che lo risolvono. |
| 10. |  Sono felice che la pensano così. Come ho |
| 11. |  fanno le video lezioni. Durante la didattica a distanza, c'è stato un errore e spero che lo risolvono. |
| 12. |  fanno le video lezioni. Durante la didattica a distanza, c'è stato un errore e spero che lo risolvono. |
| 13. |  |
| 14. |  |
| 15. |  |

**Tabella 6.** Commenti esplicativi ai casi di indicativo pro congiuntivo.

6 È interessante notare che la spiegazione si rifà alla grammatica di Serianni (2016), l'unica a mio sapere che contenga la denominazione "verbi di giudizio".

Dal punto di vista qualitativo, ciò che abbiamo appena osservato riflette le abitudini dei/delle docenti in contesto naturale, come commentato nel paragrafo precedente.

### 3.4 Risultati: parte 2

Nella seconda parte del test, è stato richiesto agli e alle informanti di assegnare a tre gruppi di frasi (esemplificate da (5), (6) e (7), paragrafo 3.2) un punteggio da 1 a 4 a seconda del livello di accettabilità della frase stessa, se inserita nel contesto di un compito in classe di italiano.

Nella tabella che segue sono riportate la media, la deviazione standard e il range dei punteggi ottenuti dalle frasi di ogni classe.

| Classe | Media | Deviazione standard | Range |
|---|---|---|---|
| Opinione | 2,09 | 0,95 | 3 |
| Desiderativi | 1,24 | 0,53 | 2 |
| Fattivo-valutativi | 1,96 | 0,90 | 3 |

**Tabella 7.** Statistica descrittiva dei punteggi ottenuti da ciascuna classe.

Grazie alla media, è possibile notare che i punteggi ottenuti dalle frasi del primo gruppo sono generalmente più alti, seguiti a poca distanza dai predicati fattivo-valutativi; i predicati desiderativi invece ottengono punteggi più bassi. I valori relativi alla deviazione standard e al range ci mostrano, invece, che i punteggi ottenuti sono più omogenei nel caso della classe dei predicati desiderativi, rispetto alle altre classi.

Nei grafici che seguono possiamo vedere in maniera più chiara le differenze fra i punteggi ottenuti dai diversi gruppi di frasi.

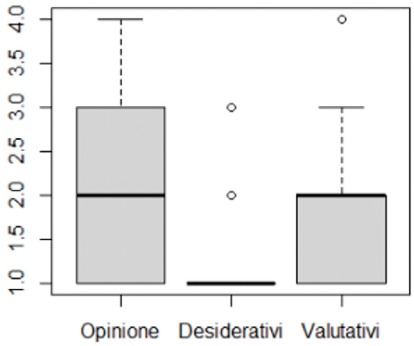



**Figura 7.** Boxplot dei punteggi ottenuti da ciascun gruppo di frasi.

In primo luogo, si nota che i punteggi ottenuti degli elementi della classe dei predicati di opinione si collocano in maniera piuttosto sparsa, come mostrato dall'ampiezza della scatola (da 1 a 3) e del baffo, che raggiunge il valore massimo, cioè 4. Il boxplot più a destra (predicati fattivo-valutativi) è più ridotto (scatola da 1 a 2, baffo fino a 3), ma mostra comunque che i valori sono più sparsi rispetto al secondo gruppo. Il grafico dei predicati desiderativi, infatti, mostra una scatola schiacciata sul valore 1: se si escludono gli outliers (in totale 6 punteggi su 45), tutti i valori assegnati sono 1.

La differenza riscontrata fra la classe dei predicati desiderativi e le altre classi indagate può essere dovuta a due motivazioni: in primo luogo, la selezione del modo nelle completive rette da predicati desiderativi potrebbe essere meno ambigua e meno soggetta all'interferenza di altri fattori, come contesto linguistico e idiosincrasie del/della singolo/a docente, rispetto alle altre classi di predicati indagate; questo porterebbe, dunque, a una maggiore coerenza nei punteggi ottenuti da questo tipo di frasi.

In secondo luogo, è possibile che questi predicati siano semanticamente più simili, rispetto alle altre due classi indagate; questo è visibile nei punteggi che ottengono i singoli elementi di questa classe, piuttosto omogenei. Quest'ultima osservazione si può considerare in sintonia con gli studi sul congiuntivo; in particolare riportiamo le parole di Digesto (2019, p. 227): «Italian seems so far to maintain a "semantic" effect of volitive and emotive verbs on subjunctive selection».

Infine, è possibile interpretare la disomogeneità dei risultati degli altri due insiemi di frasi in maniera simile, ma in direzione opposta: la maggiore dispersione dei punteggi assegnati agli elementi di questa classe può essere dovuta a differenze fra gli/le informanti, o a discrepanze fra i giudizi assegnati agli elementi che compongono ciascun insieme. Questo sembra andare di pari passo con la tendenza a dare giudizi di accettabilità più alti: quando l'indicativo è percepito come meno "scorretto", allora il nostro giudizio, probabilmente, è maggiormente influenzato dal contesto linguistico e dalle preferenze individuali. Inoltre, sembra che i predicati di queste due classi siano meno simili dal punto di vista semantico.

## 4. Discussione

### 4.1 Effetto della scolarizzazione

Grazie all'osservazione dei testi, ho potuto riscontrare che il contesto privilegiato per il verificarsi del fenomeno dell'indicativo pro congiuntivo sono le completive con i predicati di opinione, mentre i predicati desiderativi sono costruiti categoricamente con il congiuntivo; è interessante notare che entrambi questi dati riflettono le osservazioni della letteratura precedente. Riguardo alle altre classi di predicati non è stato possibile trarre conclusioni solide a causa del numero ridotto di occorrenze.

Si è poi indagata la distribuzione dei modi nei testi scritti da alunni/e di scuole differenti; in particolare, è emerso che, nel caso dei predicati di opinione, il fattore "scuola" ha un impatto non casuale sulla scelta del modo: i testi delle SS1 e dell'IP presentano percentuali maggiori di indicativo rispetto ai testi dell'area liceale.

I dati spingono a ipotizzare che l'effetto della scolarizzazione, in termini di grammatica esplicita, esposizione prolungata a testi letterari e pratica di scrittura formale, eserciti quindi un'influenza sulla scelta del modo con questa classe di predicati.

Come interpretare questo risultato? Sappiamo che, quando alunni e alunne si trovano a scrivere un testo in ambiente scolastico, vengono guidati nelle proprie scelte linguistiche da forze diverse: da una parte abbiamo l'influenza della

lingua parlata e scritta al di fuori della scuola; dall'altra, l'effetto della lingua nella scuola, in termini di grammatica esplicita, correzioni dei docenti e testi letti e scritti durante l'attività didattica.

La differenza riscontrata fra i testi raccolti in scuole diverse nell'uso dei modi suggerisce che quando il congiuntivo è meno stabile nella lingua fuori dalla scuola (sappiamo infatti che è con i predicati di opinione che il fenomeno è più frequente)[7] allora gli/le alunni/e che popolano le diverse scuole si comportano in maniera diversa, e diversa in modo significativo.

Al contrario, nel caso dei predicati desiderativi non si registrano costruzioni con indicativo: se già alunni e alunne di SS1 prediligono il congiuntivo, ciò può significare che l'impatto della scolarizzazione agisce precocemente, supportato da una maggiore stabilità del congiuntivo anche nella lingua fuori dalla scuola.

Se consideriamo la lingua dei ragazzi e delle ragazze di area liceale una varietà diafasicamente più marcata verso l'alto, e questo mi viene suggerito anche da altri aspetti del loro stile di scrittura (vd. Zucchini, in preparazione), le differenze riscontrate fra i diversi tipi di scuola nelle completive con predicati di opinione portano a considerare la scelta del modo nella subordinata un *marker* diafasico. Tuttavia, questo si applica solo alle completive rette da questo tipo di predicati e non alle frasi in dipendenza da predicati desiderativi, almeno relativamente ai dati qui esaminati.

È doveroso sottolineare, prima di commentare i risultati del test, che qualsiasi conclusione dedotta dall'osservazione del corpus ha solamente valore di ipotesi proprio a causa delle sue dimensioni; si crede tuttavia che si possano trarre, in ogni caso, spunti di riflessione utili. Inoltre, non essendo questo uno studio longitudinale, si dà per inteso che, quando si parla di effetto della scolarizzazione, si vuole riflettere unicamente sulle differenze fra i testi esaminati in questo lavoro e non fare previsioni riguardo a come evolverà la competenza degli/delle alunni/e di SS1.

7 In questo studio, si è dato per scontato che "la lingua fuori dalla scuola" sia uguale per tutti gli/le autori/autrici dei testi, almeno relativamente all'indicativo pro congiuntivo. In studi futuri, potrebbe essere interessante considerare anche altre variabili extralinguistiche (repertori plurilingui, solo per fare un esempio) per far emergere eventuali ulteriori correlazioni con la frequenza del fenomeno nei testi, che non si esclude possano esistere.

### 4.2 Atteggiamento dei/delle docenti

Nella seconda parte del contributo, è stata presentata una rilevazione condotta sul campione di docenti che hanno aderito alla raccolta dati. Si è ritenuto necessario, infatti, affiancare ai dati raccolti in contesto naturale altri dati ottenuti, invece, in contesto sperimentale.

In primo luogo, è emerso che, in contesto naturale, l'indicativo pro congiuntivo non viene corretto sistematicamente, mentre nella prima parte del compito la grande maggioranza delle frasi è stata segnalata, senza differenze macroscopiche.

Relativamente alle singole classi semantiche, si osserverà in primo luogo che l'assenza di costruzioni con predicati desiderativi + IND nei testi del corpus non permette di fare confronti con le correzioni apportate sulle frasi di questo gruppo durante lo svolgimento del test; tuttavia, è forse possibile ipotizzare che l'assenza di indicativo sia comunque in sintonia con ciò che emerge dal compito di correzione: la costruzione pare essere scarsamente accettabile, sia per alunni/e, che infatti selezionano sistematicamente il congiuntivo, sia per i/le docenti, come mostrato dall'alto grado di sanzione applicato nel test. Questo risultato si allinea con le osservazioni della letteratura, che indicano il congiuntivo in dipendenza da questi predicati come piuttosto stabile.

Passando ai predicati fattivo-valutativi, le costruzioni con indicativo negli elaborati ammontano a 3 (su 19 costruzioni totali) e solo una viene corretta. Dai dati emerge dunque che la costruzione con l'indicativo non è molto comune e, di conseguenza, è considerata non pienamente accettabile nella tipologia dei testi del corpus; questo è in linea con ciò che emerge dalla prima parte del test, dal momento che più della metà degli/delle informanti intervengono a correggere le frasi del terzo tipo.

L'aspetto più interessante emerge se si osservano le frasi della prima classe (predicati di opinione). Vediamo infatti che vengono sanzionate dalla maggior parte dei/delle docenti; questo è in contraddizione con i dati rilevati dal corpus, nel quale troviamo un numero piuttosto alto di costruzioni con indicativo (50 su 173), fra le quali molte non vengono sanzionate (10 correzioni totali).

In termini generali, non stupisce che si siano delineate delle differenze fra l'atteggiamento dei/delle docenti in contesto naturale, visibile negli elaborati, e le correzioni riportate nei brani del test. Infatti, il solo fatto di svolgere un

compito di correzione fa sì che il livello di attenzione nei confronti delle strutture devianti sia molto alto. Tuttavia, si può anche ipotizzare che, l'assenza di un/a alunno/a in carne e ossa dietro al testo da correggere porti i/le docenti a non filtrare i propri interventi correttivi e mostri con maggiore chiarezza la loro percezione dell'accettabilità delle strutture indagate.

La seconda parte del compito di correzione ha permesso di far emergere differenze più sottili fra gli atteggiamenti mostrati nei confronti delle costruzioni con i diversi predicati.

Il risultato più evidente riguarda l'insieme dei predicati desiderativi, che ottengono punteggi bassi e piuttosto omogenei; questo è in sintonia anche con ciò che emerge dall'analisi dei testi, come già osservato per la prima parte.

Fra gli altri due insiemi di frasi, può essere interessante guardare in particolare ai predicati di opinione, che occorrono con frequenza nei testi e permettono dunque di fare osservazioni dal carattere più solido. Ciò che emerge dalla seconda parte è in sintonia con la tendenza degli/delle alunni/e a costruire questi predicati con l'indicativo e con l'atteggiamento non sanzionatorio dei/delle docenti, come evidenzia l'analisi dei testi raccolti e delle correzioni. Tuttavia, nella prima parte gli elementi contenenti gli stessi predicati vengono corretti dalla maggior parte degli/delle informanti: questo ci mostra come la possibilità di dare giudizi diversificati permetta di delineare un quadro più chiaro e dettagliato, rispetto alla modalità di correzione prevista nella prima parte.

### 4.3 Osservazioni conclusive: come sfruttare la riflessione sul congiuntivo

In conclusione vorrei fare un breve accenno agli spunti didattici ispirati da questo lavoro, e rimando a Zucchini (in preparazione) per ulteriori approfondimenti.

Nella prima parte del compito di correzione, è stato chiesto agli/alle informanti di correggere i brani adottando un metodo standardizzato e sostanzialmente riconducibile a quello tradizionale; i risultati della rilevazione restituiscono un quadro dell'accettabilità dell'indicativo pro congiuntivo sostanzialmente appiattito.

Confrontando la prima parte con la seconda, ed entrambe con le correzioni contenute nel corpus, sono però emerse notevoli differenze, che hanno reso evidenti i limiti del metodo tradizionale di fronte a strutture la cui accettabilità può

essere oggetto di dibattito e dipendere da fattori linguistici e contestuali. Elaborando un metodo che preveda diverse categorie di "errore" o inadeguatezza, sulla falsariga dei 4 giudizi di accettabilità proposti nel compito di correzione, si potrebbe far emergere in maniera più chiara la natura sfaccettata dell'alternanza fra i modi verbali.

In termini più generali, credo che si possa sfruttare a proprio vantaggio la natura eterogenea e camaleontica del congiuntivo, per creare efficaci occasioni di riflessione sulla lingua. In primo luogo, grazie alla letteratura e in base ai dati osservati in questo lavoro, si è potuto vedere come la stabilità del congiuntivo muti a seconda del contesto linguistico.

Quando si affronta questo tema in classe, di conseguenza, non si può prescindere dalla descrizione delle costruzioni in cui appare; questo non è un ostacolo per l'insegnamento, bensì un'occasione di integrare la riflessione sulla morfologia dei modi verbali con quella sull'analisi del periodo.

Inoltre, i contesti in cui è controverso decidere se utilizzare un modo oppure un altro possono costituire un punto di partenza per una didattica basata sulla scoperta. Non sempre risulta chiaro se cambiare il modo in una completiva significhi rendere la frase scorretta, cambiare il significato o renderla più informale. La riflessione sul congiuntivo può dunque essere un'opportunità per trasmettere che non sempre ci sono regole nette, individuabili e universalmente valide, e che l'italiano è variabile e stratificato.

Mancando oggi certezze riguardo alla funzione del congiuntivo, a mio parere la grammatica tradizionale e il metodo deduttivo sono, in questo caso, particolarmente difficili da applicare e possono portare a generalizzazioni; inoltre, come mostrato dal lavoro di Lo Duca (2012), approcciare lo studio del congiuntivo in maniera tradizionale può essere limitante, perché si rischia di porre un filtro alle capacità di osservazione e interpretazione degli/delle alunni/e.

## Bibliografia

Ammon, U. (2003), On the social forces that determine what is standard in a language and on conditions of successful implementation, *Sociolinguistica*, 17/2003, 1-10.

Berruto, G. (2012), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Nuova edizione, Roma: Carocci.

Colombo, A. (2011), *"A me mi". Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*. Milano: FrancoAngeli.

Colombo, A., & Piemontese, M. E. (2007), Introduzione. In GISCEL (a cura di), *Educazione linguistica democratica: a trent'anni dalle Dieci tesi* (pp. 9-29). Milano: Franco Angeli.

Dardano, M., & Trifone, P. (1997), *La nuova grammatica della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.

Della Valle, V., & Patota, G. (2009). *Viva il congiuntivo! Come e quando usarlo senza sbagliare*. Milano: Sperling & Kupfer.

Digesto, S. (2019), *Verum a fontibus haurire, a variationist analysis of subjunctive variability across space and time: from contemporary Italian back to Latin*, Tesi di Dottorato, Università di Ottawa.

Gatta, F. (2002), Osservazioni sul congiuntivo in margine ad una giornata televisiva. In L. Schena, M. Prandi & M. Mazzoleni (a cura di), *Intorno al congiuntivo* (pp. 83-92). Bologna: CLUEB.

Mari, A. (2016), Assertability Conditions of Epistemic (and Fictional) Attitudes and Mood Variation, Proceedings of SALT 26: 61-81.

Grandi, N. (2018), Sulla penetrazione di tratti neo-standard nell'italiano degli studenti universitari. Primi risultati di un'indagine empirica, in *Griselda-online* (sez. Dibattiti).

Grandi, N., & Zucchini, E. (in stampa), Tratti neostandard nella scrittura formale giovanile. Un'indagine sulle scuole secondarie di Bologna, *Rassegna italiana di Linguistica Applicata*.

Lo Duca, M. G. (2012), Congiuntivo a scuola: che cosa possiamo imparare dalle riflessioni degli studenti? In R. Bracchi, M. Prandi & L. Schena (a cura di), *Passato, presente e futuro del congiuntivo* (pp. 195-244). Giornate bormiesi di

cardiologia: studi in onore di Livio Dei Cas, Centro studi storici Alta Valtellina, Bormio.

Lombardi Vallauri, E. (2003), Vitalità del congiuntivo nell'italiano parlato. In T. Poggi Salani & N. Maraschio (a cura di), *Italia linguistica anno Mille, Italia linguistica anno Duemila* (pp. 609-634). Atti del XXXIV Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (Firenze, 19-21 ottobre 2000.Roma: Bulzoni.

Meneghini, M., & Lorenzi, A. (2019), *Con le parole*. Bologna: Loescher Editore.

Noonan, M. (2007), Complementation. In T. Shopen (a cura di), *Language typology and syntactic description*, Vol. II. (pp. 52-150). Cambridge: Cambridge University Press.

Prandi, M. (2002), C'è un valore per il congiuntivo? In L. Schena, M. Prandi & M. Mazzoleni (a cura di), *Intorno al congiuntivo* (pp. 29-43). Bologna: CLUEB.

Prandi, M., & De Santis, C. (2019), *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*. Torino: UTET.

Sabatini, F. (1990), Una lingua ritrovata: l'italiano parlato, *Studi latini e italiani*, 4/1990, 215-34.

Santulli, F. (2009), Il congiuntivo italiano: morte o rinascita?, *Rivista italiana di linguistica e di dialettologia*, 11/2009, 151-80.

Schneider, S. (1999), *Il congiuntivo tra modalità e subordinazione*. Roma: Carocci.

Sensini, M. (2020), *In buone parole*. Milano: A. Mondadori Scuola.

Serianni, L. (2016), *Grammatica italiana: italiano comune e lingua letteraria. Suoni, forme, costrutti*. Torino: UTET.

Serianni, L., & Benedetti, G. (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola fra alunni e insegnanti*. Roma: Carocci.

Stewart, D. (2002), Il congiuntivo italiano: modo della realtà? Uno sguardo al congiuntivo nelle grammatiche italiane moderne, in L. Schena, M. Prandi & M. Mazzoleni (a cura di), *Intorno al congiuntivo* (pp. 105-122). Bologna: CLUEB.

Wandruszka, U. (1991), Frasi subordinate al congiuntivo. In L. Renzi, G. Salvi & A. Cardinaletti (a cura di), *Grande Grammatica Italiana di Consultazione* (pp. 415-481). Bologna: Il Mulino.

Zucchini, E. (in prep.), *L'italiano neostandard nella lingua a scuola: il caso dell'alternanza fra indicativo e congiuntivo*, tesi di dottorato, Università di Bologna.

DIDIT Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura.
Online www.rivistadidit.ch, DOI: 10.33683/didit.22.02.03
OPEN ACCESS

# La correzione tra italiano contemporaneo e usi scolastici: 16 frasi corrette da 200 docenti di scuola primaria

## The correction between contemporary Italian and school usage: 16 sentences corrected by 200 primary school teachers

**Veronica Ujcich**
Università di Bologna

veronica.ujcich@unibo.it

**Riassunto /** Nell'articolo vengono riportati i risultati di un'indagine svolta tramite questionario online sul tema della correzione del testo scritto nella scuola primaria. In particolare sono esposti i risultati di una batteria di domande volte a raccogliere dati sulla percezione dell'errore da parte dei docenti e sulle loro proposte di correzione in relazione a 16 tratti scelti tra quelli caratteristici dell'italiano contemporaneo o dell'uso scolastico, con lo scopo di indagare la "zona grigia" della correzione.

**Parole chiave:** Italiano contemporaneo; didattica dell'italiano; correzioni; scuola primaria; errore.

**Abstract /** The article reports the results of an online questionnaire on the subject of the correction of written text in primary schools. In particular, it presents the results of a battery of questions aimed at collecting data on teachers' perceptions of error and their proposals for correction in relation to 16 traits chosen from those characteristics of "contemporary Italian" or of "school usage", with the aim of investigating the "grey area" of correction.

**Keywords:** Contemporary Italian; Italian didactics; corrections; primary school; error.

© 2022 Veronica Ujcich. 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. Il contesto della ricerca e la selezione dei tratti

In questo articolo verranno riportati alcuni risultati di un'indagine condotta tramite questionario online sul tema della correzione dei testi scritti prodotti nella scuola primaria[1]. Il questionario comprende 48 quesiti a scelta multipla o con domanda aperta ed è stato compilato da 200 docenti di diverse zone d'Italia[2]. I dati raccolti hanno riguardato le dichiarazioni in merito alle pratiche didattiche dei docenti e le loro definizioni del concetto di errore. L'ultima parte del questionario è stata dedicata agli aspetti più strettamente linguistici, con lo scopo di indagare la risposta di un ampio numero di docenti rispetto ad alcuni tra i tratti[3]

1 Si tratta del progetto "La correzione del testo scritto: uno studio dalla parte del docente di scuola primaria", in corso presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna.

2 Le caratteristiche del campione di docenti che hanno risposto ai quesiti sono le seguenti: sede di servizio nelle regioni del Nord 73,5%, Centro 14%, Sud e isole 12%, Svizzera 0,5%; titolo di studio: solo diploma 42%, laurea 58%, anche dottorato 2%; anni di servizio: da 1 a 10: 9%, da 10 a 20: 29,5%, oltre 20: 56,5%; età: 25-34 anni: 5%, 35-44 anni: 22%, 55-64 anni: 31,5%, 45-54 anni: 82%, più di 65 anni 0,5%; lingua di primo apprendimento: italiano per il 97% (3% dialetto dell'italiano); percezione del livello socioculturale del contesto di lavoro: medio-basso (48%), medio-alto (45,5%). Il campione si caratterizza quindi come composto da docenti esperti, sia per età che per anni di docenza. La relazione tra le variabili e le risposte all'intero questionario verrà analizzata in uno studio a parte, con lo scopo di indagare se è possibile descrivere un "profilo" del docente correttore. Da una prima indagine alcuni test su casi specifici, come la relazione tra le correzioni che inseriscono il passato remoto e il luogo d'origine del docente correttore, hanno dato esiti diversi dalle aspettative, come illustrato nel par. 6.1.

3 I riferimenti fondamentali per l'analisi delle correzioni esplicite dei docenti sono: Benincà et alii (1974), al quale si deve l'etichetta di "italiano scolastico"; Giscel Veneto (1991), per un primo questionario sottoposto ai docenti; Giscel Emilia Romagna (2010), per un confronto di più correzioni agli stessi testi. I due volumi di riferimento sono Serianni Benedetti (2009) e Colombo (2011). Alcune osservazioni sulle correzioni dei docenti di scuola secondaria si trovano in Ruggiano (2011). Non citeremo qui l'elenco degli studi che rientrano sotto l'etichetta di "italiano scolastico" ma che si riferiscono ad analisi condotte sui testi degli alunni, nei quali non è possibile distinguere le correzioni dei docenti, se non Cortelazzo (2000), al quale si deve l'individuazione di alcuni tratti caratteristici e la loro analisi in prospettiva diacronica (poi messa in discussione dallo studio di Cisternino, 2020). Anche se riferito all'italiano come lingua seconda, è interessante citare Cattana, Nesci (2000), in quanto presenta in apertura un questionario con una serie di frasi da correggere; il test è stato ripreso da Sgroi e Giscel Catania (2006) e sottoposto a un pubblico misto tra docenti, studenti e altro con lo scopo di osservare il grado di accettabilità di fenomeni di italiano popolare, regionale, medio e standard; in questi due studi lo scopo era individuare il grado di "rigidità" o "flessibilità" dei correttori.

più frequenti dell'italiano contemporaneo e testare la tenuta o meno di alcuni usi prettamente scolastici[4].

Per quanto riguarda il primo aspetto, innanzitutto è stato operato un confronto tra i diversi elenchi di tratti individuati dagli studiosi come caratteristici dell'"italiano contemporaneo"[5], selezionando alcuni tra quelli citati dal maggior numero di studi: l'estensione di *gli* (nei tre casi per dativo maschile plurale e femminile sia singolare che plurale); il *che* "polivalente" (sia con valore temporale che di pronome relativo in luogo di *di cui /del quale*); l'estensione dell'uso dell'imperfetto; l'uso dell'indicativo al posto del congiuntivo; la concordanza a senso. Si è poi voluta verificare l'effettiva presenza di questi tratti, spesso studiati nella lingua degli adulti, nei testi scritti da alunni di scuola primaria (corpus di 170 testi composti da 34423 parole, Ujcich 2010).

Per quanto riguarda il secondo aspetto, quello degli usi specificamente scolastici, cioè i casi in cui si è notato che le correzioni dei docenti intervengono su fenomeni che non costituiscono necessariamente veri e propri errori (oltre a Benincà 1974, si vedano Serianni e Benedetti, 2009 e Colombo, 2011) si è scelto di prendere in considerazione il classico *a me mi* e due fenomeni di punteggiatura: il tradizionale divieto di inserire la virgola prima della congiunzione *e* e di cominciare una frase con *ma*. Ancora per quanto riguarda la punteggiatura, si è voluta indagare un'ulteriore questione: l'attenzione prestata o meno dai docenti alla presenza della virgola tra soggetto e verbo. La didattica tradizionale

4 Gli scopi della presente ricerca sono quindi differenti da quelli di un'indagine simile svolta da Palermo (2010) per la quale sono stati coinvolti docenti di scuola primaria e secondaria; tale indagine infatti si è svolta su un elenco di tratti più ampio (35), per la gran parte riconducibili all'italiano dell'uso medio, e ha riguardato giudizi di accettabilità e non correzioni, in contesti sia orali che scritti di diversa formalità con lo scopo di definire, attraverso un punteggio, l'atteggiamento più o meno prescrittivo dei docenti.

5 Sono stati selezionati alcuni tra i tratti dell'italiano «in movimento» (Renzi, 2012), «dell'uso medio» (Sabatini, 1985), «neostandard» (Berruto, 1987), «di fine millennio» (Cortelazzo, 2000), «contemporaneo» (Tavoni, 2002; Cardinaletti & Frasnedi 2004; Cortelazzo, 2012), «post-italiano» (Sobrero, 2003), «italiano adulto» (Coletti, 2021). In questo saggio, senza entrare nel merito delle distinzioni teoriche, useremo la terminologia «italiano contemporaneo». Per una panoramica degli studi sull'italiano neostandard si veda Ballarè (2020).

della punteggiatura alla scuola primaria[6] si basa troppo spesso, erroneamente, sull'indicazione che la punteggiatura corrisponde alle pause del parlato. Il soggetto a volte richiede, nella lettura ad alta voce, di essere messo in evidenza attraverso un cambio di tono o una piccola pausa, probabilmente a questo si deve l'ampia presenza della virgola tra soggetto e verbo nei testi dei bambini[7].

Infine, si sono voluti testare due fenomeni ortografici per i quali si assiste a spinte opposte: da una parte l'alternanza della grafia tra *po'* con apostrofo e accentato (spinta dal basso) e dall'altro la proposta di mantenere l'accento nel pronome riflessivo *sé* anche quando seguito da *stesso* (spinta dall'alto, sostenuta con vigore da Serianni). Si tratta quindi in questo caso di testare quanto i docenti siano propensi ad accettare i due diversi casi di innovazione ortografica.

Si è deciso di utilizzare frasi autentiche in tutti i casi possibili e di inserire frasi fittizie solo quando necessario per completare l'analisi di un determinato fenomeno. Le frasi autentiche in alcuni casi sono state semplificate[8] ripulendole da altri elementi che sarebbero potuti risultare distrattori.

Nella **Tabella 1** riportiamo i 16 tratti sui quali si è concentrata l'indagine, la fonte della frase scelta e il fenomeno che si desiderava sottoporre all'attenzione.

6 Per un'analisi della didattica tradizionale della punteggiatura tra le diverse funzioni nella lettura e nella scrittura vd. Teruggi (2019, pp. 22-24).

7 In Demartini e Fornara (2013, par. 2.4.2) si rileva nella punteggiatura dei bambini un uso frequente della virgola tra soggetto e verbo. In questi casi viene consigliata la correzione anche se, molto raramente, questo uso potrebbe avere una funzione testuale tematica.

8 Le frasi originali erano a volte più lunghe e complesse, come ad esempio nel caso seguente. Frase originale: «Spero che mi capiti di nuovo di incontrare i bambini dell'asilo, ma questa volta vorrei non fare ginnastica ma fare matematica e, visto che io in matematica sono abbastanza brava, spero di potergli insegnare qualcosa!»; frase semplificata: «Spero che mi capiti di nuovo di incontrare i bambini dell'asilo, spero di potergli insegnare qualcosa!»

| Blocco | Frase | Fonte | Fenomeno |
|---|---|---|---|
| Blocco 1 ortografia | *Luca è molto simpatico, però pensa troppo a sé stesso.* | fittizia | Alternanza grafia accentata e non accentata pronome riflessivo *sé* |
| | *Usciti dalla casa, visto che non pioveva, ci hanno fatto guardare un pò in giro.* | autentica | Alternanza grafia apocope *poco* |
| Blocco 2 Pronomi | *Spero che mi capiti di nuovo di incontrare i bambini dell'asilo, spero di potergli insegnare qualcosa!* | autentica | *Gli* per dativo maschile plurale |
| | *Quando siamo tornati dalla gita, le mamme ci stavano aspettando fuori dalla scuola e noi gli abbiamo mostrato i disegni che avevamo fatto.* | autentica | *Gli* per dativo femminile plurale |
| | *Ogni volta la professoressa si commuove e piange perché gli facciamo un regalo.* | autentica | *Gli* per dativo femminile singolare |
| Blocco 3 Verbi | *Il giorno più bello che ho passato con la mia classe è il giorno della recita di fine anno.* | autentica | Uso del tempo presente in relazione a un evento accaduto nel passato |
| | *Se lo sapevo che mi rompevo la gamba non andavo a quella festa ai gonfiabili!* | fittizia | Ipotetica e completiva con imperfetto |
| | *Sono sicura che avrei riconosciuto il posto anche se nessuno me lo diceva.* | autentica | Concessiva condizionale[9] con indicativo imperfetto |

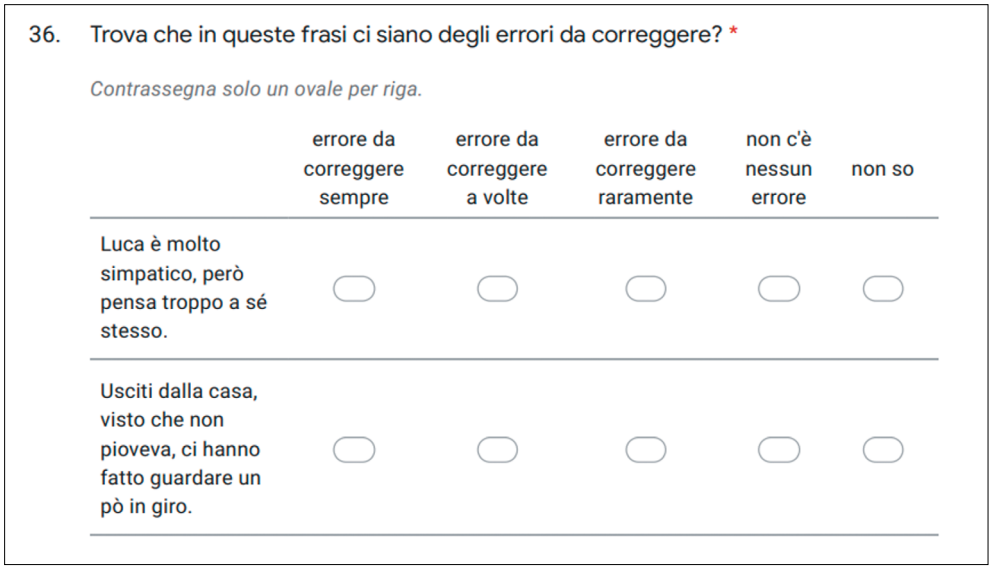
9 Ferrari & Zampese (2016, p. 242).

| | | | |
|---|---|---|---|
| | *Credo che nessuno di noi vuole fare di nuovo quella gita.* | fittizia | Indicativo con verbi di opinione |
| | *In un punto un po' nascosto dietro ad un albero abbiamo trovato una torre di formiche, dentro c'erano almeno un milione di formiche.* | autentica | Concordanza a senso |
| Blocco 4 sintassi | *Il più bel giorno che ho passato con questa classe è stato martedì 25 ottobre che siamo andati al museo di Storia ed Arte a vedere i vasi greci.* | autentica | *Che* polivalente con valore temporale |
| | *Il gruppo musicale prende il nome da un grande giocatore che tutti e cinque i cantanti erano fan.* | autentica | *Che* polivalente con valore di pronome relativo |
| | *A me, la cosa che mi è piaciuta di più è stata la recita di fine anno.* | autentica | Tipo *a me mi* |
| Blocco 5 punteggiatura | *Appena arrivati in quella casa, i padroni, ci avevano offerto il pranzo: pasta con il pomodoro e formaggio grana.* | autentica | Virgola tra soggetto e verbo |
| | *Il primo giorno abbiamo fatto merenda a scuola, e ci siamo vestiti in fretta.* | fittizia | Virgola prima di *e* |
| | *Ci fu anche il tempo delle premiazioni che vide in testa la squadra viola. Ma non era finita lì!* | autentica | Inizio frase con *ma* |

**Tabella 1.** Frasi e tratti osservati.

Nel questionario non si è voluto indicare in alcun modo su quale punto della frase si chiedeva l'opinione dei docenti, nella convinzione che trovare già evidenziata una parola o un segno di punteggiatura potesse portare a un aumento della percezione di un determinato tratto come errore. La domanda anzi ha voluto lasciare aperta la possibilità che nelle 16 frasi selezionate ci fossero o non ci fossero errori. Bisogna qui sottolineare i limiti del mezzo informatico: il questionario è stato svolto online su modulo Google; il fatto che le frasi fossero scritte a computer e che siano state visualizzate anche su dispositivi di piccolo formato potrebbe aver condizionato le risposte, in particolare per questioni graficamente poco evidenti come accenti, apostrofi e punteggiatura.

Le frasi sono state accorpate in cinque blocchi, secondo un criterio non esplicitato nel questionario: il primo blocco relativo a questioni ortografiche, il secondo sui pronomi, il terzo su modi e tempi verbali, il quarto sulla sintassi e l'ultimo concernente questioni di punteggiatura. Per le singole frasi si è chiesto un giudizio di accettabilità, sempre riferito a un testo scritto al termine della scuola primaria, secondo i parametri che si possono osservare nella **Figura 1**.



36. Trova che in queste frasi ci siano degli errori da correggere? *

*Contrassegna solo un ovale per riga.*

| | errore da correggere sempre | errore da correggere a volte | errore da correggere raramente | non c'è nessun errore | non so |
|---|---|---|---|---|---|
| Luca è molto simpatico, però pensa troppo a sé stesso. | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |
| Usciti dalla casa, visto che non pioveva, ci hanno fatto guardare un pò in giro. | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |

**Figura 1.** Esempio di blocco di frasi.

Alla richiesta del giudizio di accettabilità così graduato è seguita la domanda aperta: «Se nelle frasi che ha appena letto ha riscontrato degli errori, scelga quello secondo lei più grave e riscriva qui sotto la forma corretta. Se non ha trovato errori non scriva nulla».

La struttura del questionario ha quindi riguardato sia il giudizio di accettabilità che la correzione; si è ritenuto infatti di dover differenziare la percezione dell'errore dall'opportunità di correggerlo o meno. La correttezza di questa intuizione è stata confermata dall'analisi dei risultati del questionario: in più punti i docenti hanno dichiarato di adattare le correzioni a seconda dei contesti e delle difficoltà dei singoli alunni e di scegliere di proposito, in determinati casi, di non correggere errori riscontrati. La struttura del questionario ha permesso inoltre di raccogliere dati anche rispetto alla percezione dell'errore in termini di gradualità: da una parte perché è stato chiesto di indicare se l'errore percepito fosse da correggere sempre, spesso o qualche volta; dall'altra perché si è chiesto di mettere in relazione tra loro le frasi di ogni singolo blocco per individuare quella con "l'errore più grave". Questo secondo aspetto non è stato sempre compreso dai docenti, ciò ha portato a risultati più rilevanti in alcuni blocchi e meno decifrabili in altri. L'analisi delle correzioni effettive ha portato alcuni risultati interessanti anche in relazione al fatto che alcuni docenti hanno ritenuto di dover correggere elementi diversi dal tratto atteso; di seguito verranno analizzate le correzioni non attese solo nei casi in cui siano state apportate da più docenti.

## 2. Primo blocco: ortografia

### 2.1 *Sé stesso*

A) Luca è molto simpatico, però pensa troppo a sé stesso.

La frase è stata inserita con lo scopo di testare il rapporto di forza tra la prassi fortemente radicata in contesto scolastico, nella quale si chiede di togliere l'accento quando il pronome riflessivo *sé* sia seguito da *stesso*, e le indicazioni dei grammatici contemporanei che giudicano tale prassi «una regoletta inutile e

fastidiosa» (Serianni, 2006, p. 115)[10]. In questa frase viene percepito un errore dai docenti: quasi metà del campione (99) trova che nella frase ci sia un errore da correggere sempre, 33 docenti trovano un errore da correggere a volte e 15 un errore da correggere raramente[11], ma quasi un quarto del campione (48 docenti) non trova nessun tipo di errore. Andando a vedere le correzioni effettive proposte nella domanda aperta, osserviamo che solo 62 docenti hanno proposto di correggere la grafia di *sé stesso* accentato, possiamo quindi dire che tra i docenti considerati nel campione la spinta dall'alto in direzione della grafia meno scolastica è entrata tra le possibilità dell'uso.

## 2.2 *Po' / Pò*

B) Usciti dalla casa, visto che non pioveva, ci hanno fatto guardare un pò in giro.

La seconda frase del blocco presenta il *pò* accentato, anziché con l'apostrofo come segno dell'apocope sillabica: grafia che si va diffondendo nelle scritture digitate con la complicità di alcuni correttori ortografici. Anche se nello scritto a mano risulta spesso difficile distinguere tra apostrofi e accenti a causa del segno ambiguo "a barchetta", nel corpus di 170 testi dal quale è stata estratta la frase (Ujcich, 2010) sono presenti 27 occorrenze con la grafia accentata, 46 con l'apostrofo e 7 senza accento né apostrofo. L'oscillazione tra le due grafie risulta attestata dunque anche nei testi scritti a mano da bambini di 9 o 10 anni, quindi con ancora non troppa frequentazione della scrittura digitale, probabilmente legata a un fatto di pronuncia[12].

Il numero di docenti che ha rilevato l'errore in questa frase è maggiore rispetto a quello della frase precedente: quasi tre quarti dei docenti del campione

10 Serianni evidenzia anche l'incongruenza con la grafia accentata nell'espressione *a sé stante*. Colombo (2011, p. 59) esprime un giudizio netto in merito: «Credo che chi ama la buona lingua e odia le idiozie dovrebbe cercare di incrementare la percentuale [di chi usa *sé stesso* nei testi a stampa]».

11 I restanti 5 docenti hanno barrato la casella "non so".

12 Sgroi (2010, p. 48) dà un'interpretazione di *po'* accentato come il prevalere del segnaccento di frase sull'indicazione di troncamento, si tratterebbe di una "regola" dalla parte del parlante, inconscia e legata alla pronuncia.

(144) ha indicato che la frase contiene un errore da correggere sempre (23 a volte, 10 raramente)[13], le correzioni effettive riportano 123 correzioni in cui viene proposta la grafia corretta con l'apostrofo. In questo caso la grafia grammaticalmente corretta ha mostrato una certa resistenza nelle correzioni; la modifica alla grafia attraverso una spinta dal basso risulta quindi presente ma in maniera non troppo ampia.

### 2.3 Altre correzioni

Per questo primo blocco, 22 docenti non hanno proposto nessuna correzione. La frase A) presenta solo 4 correzioni non attese, che si concentrano su aspetti interpuntivi, mentre la frase B) è stata corretta da 21 docenti con proposte che non riguardano esclusivamente l'ortografia di *po'*. Abbiamo specificato poco sopra che la frase è stata estrapolata da un testo autentico; la mancanza del contesto è stata indicata come problematica da parte di alcuni docenti che hanno scritto che il significato non era chiaro, hanno trovato «noiosa» la seconda parte della frase o hanno individuato la necessità di specificare le persone coinvolte, come nell'esempio che segue:

B1) Usciti da casa con i nostri amici, visto che non pioveva, siamo andati un po' in giro.

Sono interessanti anche le correzioni proposte per modificare il lessico, con l'intento di innalzarlo o renderlo più specifico, elemento tipico di alcune correzioni scolastiche[14]:

B2) ci hanno permesso di andare per un po' in giro.
B3) ci ha fatto fare un giretto.
B4) ci hanno fatto fare una passeggiata.

13 19 docenti hanno indicato che la frase non contiene nessun errore, 4 hanno risposto "non so".

14 Benincà (1974), Colombo (2011) e Serianni e Benedetti (2009).

Due docenti hanno notato la preposizione articolata «usciti *dalla* casa», che nel contesto originale richiamava una casa già nota, ma che in una frase isolata poteva sembrare non opportuna.

In altri due casi sono stati invece modificati i verbi e le congiunzioni per stabilire rapporti di subordinazione più chiari, quindi in direzione di maggiore complessità: per «ci hanno fatto guardare un po' in giro» è stata proposta la riformulazione «hanno lasciato che *guardassimo*»; è stato inoltre proposto di sostituire «visto che non pioveva» con «*poiché* non *stava piovendo*».

Infine, sono da considerare alcuni interventi che possono essere considerati a pieno titolo correzioni in direzione dell'italiano scolastico (Benincà et alii 1974), nei quali i docenti hanno aggiunto elementi o modificato il significato originale:

B5) Uscito di casa, visto che non stava piovendo, ci hanno fatto guardare un po' di televisione.
B6) ...abbiamo potuto guardarci un po' in giro con tranquillità (....servirebbe però il contesto...).

## 3. Blocco 2: pronomi

Una caratteristica dell'italiano contemporaneo, segnalata da molti degli studi sul tema, è l'uso generalizzato del pronome *gli*, che tende a estendersi, soprattutto nel parlato ma anche nello scritto, prendendo il posto di *loro* (maschile o femminile plurale) e di *le* (femminile singolare)[15]. Si sono quindi volute inserire delle frasi contenenti *gli* nei tre diversi casi, per verificare se fossero percepiti diversamente dai docenti. Coletti (2021, p. 141) ritiene che l'impiego del maschile *gli* per il femminile singolare *le* sia «erroneo ma in estensione», mentre considera l'estensione di *gli* plurale a danno di *loro* (caso obliquo) come «favorita

15 In Cardinaletti (2004) viene sottolineata la diversa natura dei tre usi: *gli* per *le* viene considerato un dialettalismo; gli altri due casi vengono studiati anche con un esperimento di produzione elicitata con bambini dai 3 agli 8 anni, dal quale emerge il maggior uso di *gli* per *loro* e la resistenza dell'uso di *le*. Nello stesso studio si evidenzia che i bambini non utilizzano il *loro* dativo (ivi, p. 55). Un approfondimento sull'uso di *gli* in un'ottica descrittiva e in dimensione storica si trova nel capitolo 10 di Sgroi (2010, pp. 113-126).

pure dal gruppo di pronomi, in cui gli sta correttamente, al dativo, per ogni genere e numero della 3° persona: 'glielo dico', 'gliele do' (a lui, a lei, ad essi, ad esse)». In conclusione, secondo Coletti (2021, p. 141): «è indubbio che, come è già successo per altre forme di 3° persona, il sistema si muove verso una semplificazione, che con il tempo potrebbe portare a un cambiamento della norma»[16].

### 3.1 *Gli* per dativo plurale

A) Spero che mi capiti di nuovo di incontrare i bambini dell'asilo, spero di potergli insegnare qualcosa!

Nella frase A) del secondo blocco (autentica) è stato presentato l'uso di *gli* clitico per dativo plurale maschile: anche in questo caso viene riconosciuto l'errore ma, a fronte di 95 segnalazioni della presenza nella frase di un errore da correggere sempre (55 a volte, 19 raramente)[17], sono state solo 31 le correzioni effettive nelle quali si è sostituito *gli* inserendo *loro*; 24 docenti non hanno invece rilevato nessun errore nella frase proposta.

Nella frase B) il pronome *gli* ha la funzione di dativo plurale femminile:

B) Quando siamo tornati dalla gita, le mamme ci stavano aspettando fuori dalla scuola e noi gli abbiamo mostrato i disegni che avevamo fatto.

I risultati sono analoghi a quanto visto per il plurale maschile: un alto numero di rilevazioni di errore (120 da correggere sempre, 40 a volte, 16 raramente) a fronte di un numero relativamente basso di proposte di correzione effettiva del tratto (32 correzioni). I docenti che non hanno riscontrato errori nella frase sono stati 14[18].

16 Si veda anche D'Achille (2019, p. 118).

17 I restanti 7 hanno segnato la risposta "non so".

18 Hanno risposto "non so" 10 docenti.

### 3.2 *Gli* per dativo singolare femminile

C) Ogni volta la professoressa si commuove e piange perché gli facciamo un regalo.

Nella frase C (autentica) è stato presentato l'uso di *gli* con valore di dativo femminile singolare. In questo caso i dati cambiano notevolmente confermando, come da attese, la minore accettabilità del cambio di genere nel singolare rispetto al cambio di numero o di genere nel plurale. Infatti ben 181 docenti hanno segnalato nella frase un errore da correggere sempre (11 a volte, 3 raramente)[19], dichiarazione alla quale sono seguite 165 correzioni del tratto preso in esame. L'alto numero di correzioni effettive è favorito anche dalla semplicità della sostituzione con *le*, senza nessuna necessità di riformulazione della frase.

### 3.3 Osservazioni generali

In questo blocco sono da segnalare 19 docenti che hanno scritto genericamente "gli" nello spazio disponibile per la correzione, senza dare indicazioni su quale dei tre *gli* fosse da correggere.

I risultati evidenziano, come da attese, che il caso meno accettato è la sostituzione del femminile singolare, come già osservato da Serianni: «potremmo affermare che la distinzione *gli* maschile / le femminile si è addirittura consolidata nel corso degli ultimi decenni» (Serianni, 2006, p. 86) e ribadito in Colombo (2011, p. 65); invece nel caso di plurale non si è rilevata molta differenza tra l'accettabilità del femminile e del maschile, questo probabilmente a causa dell'arretramento di *loro* («forma ingombrante e malagevole», Colombo, 2011, p. 65), che viene sempre meno utilizzato attraverso strategie diverse (omissione o esplicitazione).

## 4. Blocco 3: verbi

Nel terzo blocco si sono volute presentare delle frasi con alcune particolarità nell'uso dei verbi. Poiché sono state raggruppate nello stesso blocco questioni

19 1 risposta "errore da correggere a volte", 4 "non so".

di tipo diverso, risultano qui meno rilevanti le osservazioni di confronto tra le diverse frasi raggruppate.

Il problema della gestione dei tempi verbali nei testi prodotti dagli alunni è ampio (vd. Ujcich, 2010) e non poteva essere indagato all'interno di una singola frase, tuttavia si è voluta testare almeno la percezione da parte dei docenti dell'accettabilità dell'uso del tempo presente in una frase riferita a un evento del passato: *Il giorno più bello che ho passato con la mia classe è il giorno della recita di fine anno*. Le frasi successive hanno riguardato invece la questione della presunta espansione dell'indicativo a danno del congiuntivo[20] e del condizionale fornendo diversi contesti: un periodo ipotetico con completiva, una dipendente concessiva condizionale e la reggenza di un verbo di opinione. L'ultima frase ha invece presentato un soggetto post-verbale singolare seguito da specificatore plurale con verbo coniugato con concordanza a senso. Nelle risposte aperte una decina di docenti ha semplicemente indicato "congiuntivo" come proposta di correzione.

### 4.1 Uso del presente in riferito a un evento del passato

A) Il giorno più bello che ho passato con la mia classe è il giorno della recita di fine anno.

In questa frase (autentica) si ritiene possibile che il bambino abbia voluto indicare, con l'uso del presente, sia il fatto che la scelta del giorno più bello è stata fatta nel momento in cui è stato scritto il testo, sia il fatto che si tratta, in un certo senso, del giorno più bello passato con la classe "in assoluto", quindi con una sorta di valore onnitemporale[21].

20 Si veda il paragrafo «La famosa decadenza del congiuntivo» in Renzi (2012, pp. 51-55) e la bibliografia relativa. Per approfondimento si veda il volume di Sgroi (2013). Per l'espansione degli usi dell'imperfetto e gli usi del congiuntivo nell'italiano contemporaneo vd. D'Achille (2019, pp. 125-126). Per la selezione dell'indicativo, congiuntivo o condizionale nelle completive oggettive esplicite vd. Prandi e De Santis (2011, pp. 198-200). Per un confronto della frequenza del congiuntivo nello scritto giornalistico e nel parlato si veda Cortelazzo (2012, pp. 10-12).

21 Bertinetto (1991).

La maggioranza dei docenti del campione ha riscontrato in questa frase la presenza di un errore, anche se con numeri inferiori alle frasi dei blocchi precedenti per quanto riguarda l'opportunità di correggere sempre (63 errore da correggere sempre, 72 errore da correggere a volte, 23 errore da correggere raramente); per 36 docenti la frase non contiene nessun errore[22]. Le correzioni effettive riportano solo 14 correzioni del tempo presente sostituito con un passato prossimo: evidentemente il presente viene percepito come un errore ma non grave, in particolare nel contesto del blocco 3 dedicato ai verbi, nel quale le altre frasi riportavano errori ritenuti più significativi.

### 4.2 Ipotetica con doppio imperfetto e completiva con imperfetto

B) Se lo sapevo che mi rompevo la gamba non andavo a quella festa ai gonfiabili!

La frase B) (fittizia) ha presentato l'ipotetica con doppio imperfetto[23] e la completiva con l'imperfetto[24], tratti diffusi nel parlato e anche in certa misura nello scritto. Si tratta quindi di una frase in cui sono stati evitati gli altri modi verbali utilizzando esclusivamente l'indicativo imperfetto.

È da segnalare che i docenti del campione, a differenza che in altri casi, non hanno avuto dubbi nel segnalare la presenza di errore/i in questa frase (zero risposte "non so"), considerando a grande maggioranza (150 risposte) che in questa frase ci fosse un errore da correggere sempre[25]. Tra le frasi del terzo blocco

22 I restanti 6 hanno risposto "non so".

23 Come sottolineato da Sabatini (2016, p. 197) la costruzione con il doppio imperfetto nelle ipotetiche dell'irrealtà è molto usata «per l'evidente sua maggiore semplicità e brevità [...]. Se n'è fatto uso in tutti i tempi (anche qui Manzoni si mostrò coraggioso) e oggi la lingua della nostra narrativa l'ha accettata largamente e la scrittura giornalistica se ne serve di continuo (soprattutto nel poco spazio dei titoli)».

24 Per quanto riguarda l'uso del congiuntivo nelle completive: «si ha effettivamente, soprattutto nel parlato, meno nello scritto, una notevole presenza dell'indicativo, più limitata da Firenze in su, più frequente da Roma in giù. Ma si deve sapere che l'oscillazione tra i due modi [...] è di antica data (si risale a Dante e anche più in dietro) e si attesta lungo tutto il corso della nostra storia linguistica e letteraria» (Sabatini, 2016, p. 196). Sulla selezione dei verbi nelle completive oggettive si veda anche Prandi De Santis (2011).

25 A volte 45; raramente 3; nessun errore 2.

questa è stata riconosciuta come la più scorretta e sono state infatti riportate 80 proposte di riformulazione.

Ben 24 docenti hanno proposto una riformulazione con la sostituzione di tutti e tre i verbi:

B1) Se avessi saputo che mi sarei rotto la gamba non sarei andato/a a quella festa ai gonfiabili.

La maggior parte delle correzioni ha riguardato il primo verbo con la sostituzione di *sapevo* con *avessi saputo* (75 sostituzioni[26]). È interessante osservare che non da tutti è stata sentita come necessaria la simmetria nella correzione, neanche considerando solo i due verbi dell'ipotetica.

Alcune correzioni proposte, che potremmo chiamare "asimmetriche" sono state infatti:

B2) Se lo sapevo [...] non sarei andato...
B3) Se lo avessi saputo [...] non andavo...

segnale del fatto che alcuni docenti ritengono più accettabile l'ipotetica mista, con uno solo dei due verbi all'indicativo, che non quella con tutti e due i verbi all'indicativo. Bisogna riflettere però anche sul fatto che il contesto del questionario si riferisce a testi di bambini degli ultimi anni della scuola primaria: questa scelta è forse dovuta al fatto che una correzione integrale, con la sostituzione di tutti e tre i verbi, avrebbe portato a una frase poco "credibile" e probabilmente poco accessibile per le competenze linguistiche di bambini di 9 o 10 anni[27].

26 34 sostituzioni per *rompevo* con *mi sarei rotto/a*; 42 sostituzioni per *andavo* con *sarei andato/a*.

27 Questa attenzione dei docenti al fatto che la correzione deve essere appropriata al livello di competenza linguistica dei bambini è confermata dalle risposte ad altri quesiti del questionario dedicati alle pratiche didattiche di correzione.

### 4.3 Concessiva condizionale con l'imperfetto

C) Sono sicura che avrei riconosciuto il posto anche se nessuno me lo diceva.

La frase sopra riportata (autentica) presenta una concessiva condizionale con l'imperfetto indicativo[28]. La rilevazione dell'errore è stata ampia, con 132 docenti che hanno individuato un errore da correggere sempre (53 da correggere a volte, 7 da correggere raramente)[29], ma l'imperfetto è stato effettivamente sostituito con il congiuntivo trapassato solo da 23 persone. Probabilmente, anche in questo caso, ha pesato la presenza nello stesso blocco dell'ipotetica con doppio imperfetto, che è stata percepita come la frase più scorretta e ha quindi raccolto il maggior numero di correzioni.

### 4.4 Verbo di opinione con l'indicativo

D) Credo che nessuno di noi vuole fare di nuovo quella gita.

In questa frase (autentica) si trova l'uso dell'indicativo retto dal verbo di opinione *credere*.

Anche in questo caso la maggioranza dei docenti ha rilevato un errore (140 da correggere sempre, 48 da correggere a volte, 5 da correggere raramente), 7 docenti non hanno rilevato nessun errore e nessuno si è trovato in dubbio. Le correzioni effettive sono state però il doppio rispetto a quelle proposte per la frase precedente, cioè 46, tra le quali la correzione più diffusa è stata quella della sostituzione con il congiuntivo presente:

D1) Credo che nessuno di noi voglia fare di nuovo quella gita.

28 In Sgroi (2013, p. 216) l'uso dell'imperfetto nelle concessive, qui chiamate concessive ipotetiche, viene inserito tra gli usi dell'italiano medio.

29 4 docenti hanno risposto "nessun errore" e 4 "non so".

Sono da segnalare anche le proposte con il condizionale presente:

D2) Credo che nessuno di noi vorrebbe fare di nuovo quella gita.

e una proposta di congiuntivo imperfetto, in realtà incompatibile con il senso della frase originale e con la locuzione avverbiale *di nuovo* che indica una proiezione nel futuro,

D3) Credo che nessuno di noi volesse fare di nuovo quella gita.

### 4.5 Concordanza a senso

E) In un punto un po' nascosto dietro a un albero abbiamo trovato una torre di formiche, dentro c'erano almeno un milione di formiche.

L'ultima frase del blocco sui verbi pone la questione della concordanza a senso, in un contesto in cui il verbo al plurale è seguito da un soggetto singolare post-verbale, seguito a sua volta da uno specificatore al plurale[30].

Nel blocco sui verbi questa frase è stata quella con il numero più alto di risposte "non c'è nessun errore" (39); tra i docenti che hanno riscontrato un errore (63 da correggere sempre, 71 da correggere a volte, 14 da correggere raramente)[31], solo 8 hanno effettivamente corretto il verbo coniugandolo al singolare. La maggioranza ha quindi considerato l'errore meno grave rispetto alle altre frasi del blocco, ritenendo più accettabile la concordanza a senso. In questa frase tuttavia 7 docenti hanno ritenuto di correggere altri aspetti, come la ripetizione della parola *formiche* («la ripetizione di formiche nell'ultima frase è fastidiosa all'orecchio»), oppure hanno segnalato generici problemi di punteggiatura.

30 Riguardo la concordanza a senso (Serianni, 2006, p. 164) scrive che «in casi del genere la grammatica richiederebbe un predicato al singolare; ma l'elemento portatore del significato più importante è il sostantivo plurale che può condizionare il verbo, imponendo anche ad esso il plurale. L'uso, anche sorvegliato, sembra orientato in prevalenza in questa direzione e l'accordo a senso deve essere considerato pienamente praticabile in qualsiasi livello di lingua.»

31 13 risposte "non so".

### 4.6 Osservazioni generali

In questo blocco di frasi i docenti hanno compreso che il focus da osservare erano i verbi, per cui alcune risposte hanno semplicemente scritto «verbi», «congiuntivi», «modi e tempi», «tempi» (24 in totale). L'aver accostato questioni diverse ha permesso di constatare che le maggiori preoccupazioni dei docenti si sono concentrate sui casi in cui sono state proposte frasi con l'indicativo al posto del congiuntivo e del condizionale. Tra queste, la meno accettabile è risultata quella con il periodo ipotetico con doppio imperfetto, ma con la presenza di alcune proposte di correzione in direzione di una struttura asimmetrica congiuntivo trapassato + indicativo imperfetto o indicativo imperfetto + condizionale passato.

## 5. Blocco 4: sintassi

Nel quarto blocco di frasi sono stati inseriti alcuni fenomeni sintattici, il *che* cosiddetto "polivalente", nello specifico con valore temporale e con valore relativo, e la presunta ridondanza del riferimento pronominale nel tipo *a me mi*, sul quale spesso si sono concentrate le correzioni dei docenti non solo nello scritto ma anche nel parlato degli studenti.

### 5.1 *Che* polivalente

A) Il più bel giorno che ho passato con questa classe è stato martedì 25 ottobre che siamo andati al museo di Storia ed Arte a vedere i vasi greci.

Nella prima frase (autentica) è stato presentato il *che* con un chiaro uso temporale, subito dopo l'indicazione di una data precisa. I docenti del campione hanno riconosciuto la presenza di un errore (152 errore da correggere sempre, 30 da correggere a volte, 8 da correggere raramente)[32] e un quarto del campione (53 docenti) ha proposto la correzione o attraverso la sostituzione del *che* con l'avverbio di tempo *quando*, oppure con i pronomi *in cui / nel quale*, omettendo

32 1 non so; 9 nessun errore.

però di riprendere il referente del pronome, ad esempio attraverso l'esplicitazione di *giorno*, come negli esempi che seguono:

A1) Il più bel giorno che ho passato con questa classe è stato martedì 25 ottobre quando siamo andati al museo...
A2) Il più bel giorno che ho passato con questa classe è stato martedì 25 ottobre [giorno] in cui / nel quale siamo andati al museo...

La frase successiva ha presentato l'uso del *che* con il valore di pronome relativo:

B) Il gruppo musicale prende il nome da un grande giocatore che tutti e cinque i cantanti erano fan.

ed è stata avvertita come molto scorretta: quasi tutti i docenti hanno individuato un errore da correggere sempre (188; 11 a volte, 1 raramente). La correzione, proposta da un numero molto più ampio di docenti rispetto alla frase precedente (104), è risultata più complessa e ha portato a diverse proposte, attraverso la sostituzione con i pronomi *di cui/ del quale* o con modifiche alla punteggiatura:

B1) Il gruppo musicale prende il nome da un grande giocatore: tutti e cinque i cantanti sono suoi fan.

## 5.2 *A me mi*

C) A me, la cosa che mi è piaciuta di più è stata la recita di fine anno.

Come ha evidenziato De Santis (2021, p. 168), «Bersaglio principale della correzione scolastica, il tipo *a me mi* rappresenta una forma di dislocazione a sinistra normale con verbi intransitivi che reggono la preposizione *a* (come *piacere* o *interessare*) quando si vuole mettere a tema l'oggetto obliquo [...]. La ridondanza pronominale, dunque, può essere giustificata in questo caso». In questa espres-

sione «A me» presenta il tema, come dire «per quanto riguarda me», e potrebbe avere un valore contrastivo, ad esempio come risposta a una domanda rivolta a un pubblico ampio: «Che cosa vi è piaciuto di più?» nella quale si voglia sottolineare la propria opinione o posizione rispetto agli altri. Nel caso della frase presentata si tratta di una frase segmentata evidenziata dalla presenza della virgola. *A me e mi* hanno la stessa funzione sintattica, quindi vengono avvertiti da molti docenti come una ridondanza e per questo etichettati come errore. A conferma di queste considerazioni, i docenti del campione hanno riscontrato nella frase un errore (144 da correggere sempre, 37 a volte, 10 raramente)[33] e hanno effettivamente proposto la correzione in 68 casi. Nelle proposte di correzione in più casi hanno ritenuto indifferente se sopprimere il primo o il secondo dei due riferimenti pronominali, scrivendo «togliere a me o mi» o proponendo ora l'una ora l'altra riformulazione:

C1) La cosa che mi è piaciuta di più è stata...
C2) A me, la cosa che è piaciuta di più è stata...

## 6. Blocco 5: punteggiatura

### 6.1 Virgola tra soggetto e verbo

A) Appena arrivati in quella casa, i padroni, ci avevano offerto il pranzo: pasta con il pomodoro e formaggio grana.

Con questa frase si è voluto presentare un errore di punteggiatura in una frase in cui la virgola separasse il soggetto dal verbo. Negli usi contemporanei è stata notata la presenza della virgola tra soggetto e verbo, come sottolineato da Castellani Polidori (2004, p. 457) per «l'esigenza di marcare visivamente la pausa che farebbe nell'esprimersi a voce», oppure nel caso di soggetto espanso o più soggetti coordinati (Serianni, 2006, p. 121).

33 2 non so; 7 non c'è nessun errore.

Nella frase proposta (autentica) il soggetto è stato probabilmente interpretato dal bambino come una sorta di inciso e racchiuso tra due virgole. Anche in questo caso, la maggior parte dei docenti ha individuato un errore nella frase (139 da correggere sempre, 32 a volte, 6 raramente)[34]. Le correzioni effettive della virgola sono state 79, ma ben 40 docenti hanno individuato un errore che non era stato previsto. Nel ripulire le frasi autentiche da possibili altri fenomeni che avrebbero potuto catturare l'attenzione dei docenti, non si è pensato alla questione del trapassato prossimo della principale, preceduta da una temporale che non esprime con chiarezza il tempo perché usa il participio passato da solo senza l'ausiliare. Probabilmente questo è avvenuto perché l'uso del participio passato per evidenziare la scansione temporale è frequente nelle scritture dei bambini, soprattutto quando hanno poca dimestichezza con i connettivi temporali (vd. Ujcich 2010, pp. 92-93). Questo uso rende però ambigua la relazione con i successivi tempi verbali: *[siamo] arrivati… ci hanno offerto / [fummo] arrivati … ci offrirono*, notata da alcuni docenti.

Oltre alla cancellazione della virgola, sono state quindi proposte le riformulazioni con il passato prossimo nella principale (A1), con il passato remoto nella principale (A2) e con il passato remoto sia nella principale che nella secondaria (A3):

A1) Appena arrivati in quella casa, i padroni ci hanno offerto il pranzo.
A2) Appena arrivati in quella casa, i padroni ci offrirono il pranzo.
A3) Appena arrivammo in quella casa, i padroni ci offrirono il pranzo.

L'ampio uso del passato remoto nei testi scolastici e nelle correzioni, soprattutto a svantaggio del passato prossimo e del presente narrativo, è stato già notato come un tratto dell'italiano scolastico in Cortelazzo (2000). Nella presente indagine, tenuto conto anche dei quesiti dei quali non si tratta in questo articolo, si sono notate in più parti delle correzioni in questa direzione. L'ipotesi che all'origine dell'inserimento del passato remoto nelle correzioni potesse esserci

34 19 non c'è nessun errore; 4 non so.

una relazione con la provenienza regionale degli insegnanti (nell'italiano regionale e nei dialetti del centro-sud l'uso di questo tempo è molto più diffuso che nelle altre aree geografiche) si è rivelata scorretta: da un confronto puntuale tra passati remoti inseriti nella riformulazione di un periodo complesso e luogo di nascita dei docenti si è potuto verificare che la maggioranza dei docenti che ha proposto questa modifica è di origine settentrionale.

### 6.2 Virgola prima della congiunzione

B) Il primo giorno abbiamo fatto merenda a scuola, e ci siamo vestiti in fretta.

La frase qui presentata è stata inserita con lo scopo di indagare quanto fosse ancora diffusa nella scuola quella che Colombo (2011, p. 103) ha definito «una leggenda metropolitana», cioè il divieto, non riscontrabile sulle grammatiche ufficiali, di far precedere la *e* dalla virgola.

In questa frase i docenti hanno riconosciuto un errore (113 errore da correggere sempre, 49 a volte, 11 raramente), anche se si tratta della frase in cui sono state relativamente più alte anche le risposte "non c'è nessun errore" (16) e "non so" (11). La virgola è stata poi effettivamente corretta in 31 casi.

### 6.3 Inizio del periodo con una congiunzione

A) Alla fine fu premiata la squadra viola. Ma non era finita lì!

Strettamente collegata alla questione della virgola che precede la congiunzione è la possibilità di cominciare un periodo con una congiunzione, anche questa spesso non ammessa in ambito scolastico, sebbene presente nello scritto sia saggistico che letterario[35]. Si è quindi presentata una coppia di frasi (autentiche) di cui la seconda inizia con la congiunzione *ma*.

35 In Ferrari e Lala (2021, p. 21) si trovano esempi in letteratura contemporanea del punto utilizzato per emarginare coordinate introdotte da *ma*, *e*, *o*.

In questo caso la percezione dei docenti del campione è stata molto diversa rispetto al caso precedente: l'errore è stato individuato da un numero inferiore di docenti (45 da correggere sempre, 48 a volte, 24 raramente) ed è da segnalare il numero più alto di scelte per l'opzione "non c'è nessun errore" (64) e per quella "non so" (19). Le correzioni effettive (solo 12) confermano che l'inizio del periodo con la congiunzione *ma* viene ritenuto piuttosto accettabile.

## 7. Conclusioni

L'approccio di questo studio attraverso la presentazione di un numero definito di tratti a un ampio numero di docenti si è rivelato interessante per evidenziare le diverse possibilità rispetto alla percezione dell'errore e alle proposte effettive di correzione. È risultata in molti casi evidente la distanza tra il fatto di riconoscere un determinato uso linguistico come errore e il ritenere che si tratti di un errore "grave" per il quale proporre una correzione: i numeri relativi alla rilevazione dell'errore sono sempre largamente più ampi rispetto alle correzioni effettive.

Per maggiore chiarezza riassumiamo i dati in una tabella, in modo da visualizzare i fenomeni osservati suddivisi tra tratti dell'italiano contemporaneo e quelli che abbiamo chiamato "usi scolastici", in rapporto al numero effettivo di correzioni.

| Categoria | Fenomeno | Correzione effettiva |
|---|---|---|
| Italiano contemporaneo | *Gli* per dativo femminile singolare | 165 |
| | *Che* polivalente con valore di pronome relativo | 104 |
| | Ipotetica e completiva con imperfetto | 80 |
| | *Che* polivalente con valore temporale | 53 |
| | Indicativo con verbi di opinione | 46 |
| | *Gli* per dativo femminile plurale | 36 |
| | *Gli* per dativo maschile plurale | 31 |
| | Concessiva condizionale con indicativo imperfetto | 23 |
| | Concordanza a senso | 8 |
| Innovazioni ortografiche | Grafia accentata *pò* | 123 |
| | Grafia accentata *sé stesso* | 62 |
| Usi scolastici | Virgola tra soggetto e verbo | 79 |
| | Tipo *a me mi* | 68 |
| | Virgola prima di *e* | 31 |
| | Uso del tempo presente in riferimento a un evento accaduto nel passato | 14 |
| | Inizio frase con *ma* | 12 |

**Tabella 2.** Sintesi dei risultati.

Da questa prima indagine, possiamo concludere che, almeno per quanto riguarda i docenti del campione preso in esame, i tratti che sono stati maggiormente oggetto di correzione appartengono ad alcuni fenomeni dell'italia-

no contemporaneo ma possono avere un peso anche molto diverso tra loro. Si vedano ad esempio l'ampia differenza tra il numero di correzioni di *gli* per il dativo femminile singolare (165/200) e i due casi di *gli* per plurale, o anche per la differenza tra il numero di correzioni per *che* indeclinato (104/200) in relazione a quello per le correzioni di *che* con valore temporale. La concordanza a senso (8/200) è risultata invece il tratto più accettabile. Per quanto riguarda le due innovazioni ortografiche proposte, risulta più accettata l'innovazione dall'alto (*sé stesso*) che quella dal basso (*po'* accentato). I tratti di innovazione non sembrano quindi avere tra di loro una relazione stretta in termini di accettabilità o non accettabilità ma paiono muoversi in maniera indipendente uno dall'altro.

Tra le frasi inserite per indagare problemi specificamente scolastici, può stupire il numero basso delle correzioni dell'errore di punteggiatura (virgola tra soggetto e verbo) forse riferibile alla compilazione del questionario su dispositivi di piccolo formato. Il dato interessante è piuttosto l'affievolirsi di alcuni usi che si potevano ipotizzare diffusi nelle correzioni: il divieto di inserire un segno di punteggiatura prima di *e* o *ma* (in relazione a questi casi si è rilevata anche la maggior presenza di riposte "non so") e la (falsa) regola "utilizza un solo tempo per testo". Da evidenziare che il famigerato *a me mi* forse viene oramai meno censurato che in passato. Anche le correzioni inattese in direzione dell'"italiano scolastico", volte a innalzare il lessico, inserire il passato remoto e ad aggiungere o modificare informazioni della frase originale risultano nel complesso minoritarie.

## Bibliografia

Ballarè, S. (2020). L'italiano neo-standard oggi: stato dell'arte. *Italiano LinguaDue*, n. 2. 2020, 469-492.

Benincà, P., Ferraboschi, G., Gaspari, G., & Vanelli, L. (1974). Italiano standard o italiano scolastico?, in *Dal dialetto alla lingua*, Atti del IX Convegno per gli studi dialettali italiani. Pisa: Pacini.

Berruto, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: NIS.

Bertinetto, P. M, (1991). Il verbo. In L. Renzi & G. Salvi (a cura di), *Grande grammatica di consultazione, II I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale*. La subordinazione. Bologna: Il Mulino.

Cardinaletti, A., & Frasnedi, F. (2004). *Intorno all'italiano contemporaneo: tra linguistica e didattica*. Milano: F. Angeli.

Castellani Polidori, O. (2004). Su una peculiarità ortografica dell'uso contemporaneo. In O. Castellani Polidori (a cura di), *In riva al fiume della lingua*, Roma: Salerno Editrice.

Cattana, A., & Nesci, M. T. (2000). *Analisi e correzione degli errori*. Torino: Paravia.

Cisternino, S. (2020). L'italiano scolastico in un corpus diacronico di produzioni scritte di alunni della scuola elementare (1933-2016). *Italiano a scuola*, n. 2 (2020), 39-102. https://italianoascuola.unibo.it

Coletti, V. (2021). *Nuova grammatica dell'italiano adulto*. Bologna: Il Mulino.

Colombo, A. (2013). *"A me mi". Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*. Milano: Franco Angeli.

Cortelazzo, M. A. ([1995] 2000). Per la storia dell'italiano scolastico. In M. A. Cortelazzo (a cura di), *Italiano d'oggi*, Padova: Esedra.

Cortelazzo, M. A. (2012). L'italiano e le sue varietà: una situazione in movimento. In M. A.Cortelazzo (a cura di), *I sentieri della lingua. Saggi sugli usi dell'italiano tra passato e presente*, Di Benedetto, Ondelli, Pezzin, Tonellotto, Ujcich, Viale (a cura di). Padova: Esedra.

Demartini, S., & Fornara, S. (2013). *La punteggiatura dei bambini. Uso, apprendimento e didattica*. Roma: Carocci.

D'Achille, P. (2019). *L'italiano contemporaneo*. Bologna: Il Mulino.

De Santis, C. (2021). *La sintassi della frase semplice*. Bologna: Il Mulino.

Ferrari, A., & Zampese, L. (2016). *Grammatica: parole, frasi, testi dell'italiano*. Roma: Carocci.

GISCEL Emilia Romagna (2010). La correzione dei testi scritti. In E. Lugarini (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*. Milano: Franco Angeli.

GISCEL Veneto (1991). Correggere nella scuola elementare. In M.A. Cortelazzo (a cura di), *Scrivere nella scuola dell'obbligo*. Firenze: La Nuova Italia.

Ferrari, A., & Lala, L. (2021). *Interpunzioni creative. Esempi letterari degli anni Duemila*. Firenze: Franco Cesati.

Palermo, M. (2010). L'italiano giudicato dagli insegnanti, *LId'O – Lingua italiana d'oggi*, 7, 241-251.

Prandi, M., & De Santis, C. (2011). *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*. Novara: De Agostini scuola – Utet.

Renzi, L. (2012). *Come cambia la lingua. L'italiano in movimento*. Bologna: Il Mulino.

Ruggiano, F. (2011). *L'italiano scritto a scuola. Fenomeni di lingua in elaborati di studenti di scuola secondaria dal primo al terzo anno (Messina, 2004-2007)*. Roma: Aracne.

Sabatini, F. (1985). L'"italiano dell'uso medio": una realtà tra le varietà linguistiche italiane. In G. Holtus & E. Radtke (Hrsg.) (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*. Tübingen: Narr.

Sabatini, F. (2016). *Lezione di italiano. Grammatica, storia, buon uso*. Milano: Mondadori.

Serianni, L. (2006). *Prima lezione di grammatica*. Roma-Bari: Laterza.

Serianni, L., & Benedetti, G. (2009). *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*. Roma: Carocci.

Sgroi, S. C. (2010). *Per una grammatica "laica". Esercizi di analisi linguistica dalla parte del parlante*. Novara: De Agostini – Utet.

Sgroi, S. C. (2013). *Dove va il congiuntivo? Ovvero il congiuntivo da nove punti di vista*. Novara: Utet Università.

Sgroi, S.C., GISCEL Catania (2006). Tra norma e uso dell'italiano. La competenza metalinguistica del docente correttore. In D. Russo (a cura di), *Questioni linguistiche e formazione degli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.

Sobrero, A. A. (2003). Nell'era del post-italiano. In *Italiano & Oltre*, XVIII, 5, pp. 272-277: http://giscel.it/wp-content/uploads/2018/08/ITALIANO-OLTRE-2003-n.-5.pdf.

Tavoni, M. (2002). Caratteristiche dell'italiano contemporaneo e insegnamento della scrittura. In F. Bruni & T. Raso (a cura di), *Manuale dell'italiano professionale. Teoria e didattica*. Bologna: Zanichelli.

Teruggi, L. A. (2019). *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*. Roma: Carocci.

Ujcich, V. (2010). *I tempi dei testi. Analisi dei tempi verbali in testi narrativi prodotti a scuola*. Padova: Cleup.

DIDIT Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura.
Online www.rivistadidit.ch, DOI: 10.33683/didit.22.02.04
OPEN ACCESS

# Il lessico specialistico della matematica in prospettiva interdisciplinare: rilievi dalle prove standardizzate

## The Language of Mathematics from an Interdisciplinary Perspective: First Remarks on a Standardized Test

**Silvia Demartini, Silvia Sbaragli, Elena Franchini**
SUPSI, Dipartimento formazione e apprendimento

silvia.demartini@supsi.ch; silvia.sbaragli@supsi.ch; elena.franchini@supsi.ch

**Riassunto /** Il presente lavoro propone un'analisi interdisciplinare di 6 item inclusi nel pre-test delle prove standardizzate di matematica di quinta elementare del Canton Ticino (Svizzera). Il pre-test è stato somministrato nell'ottobre 2019 a un campione significativo di circa 440 studenti in ingresso in prima media e gli item qui esaminati riguardano la conoscenza del lessico specialistico. I risultati mostrano una diffusa difficoltà nella comprensione e nella gestione dei termini geometrici. In conclusione, questo articolo vuole ricordare che il lessico rappresenta un livello linguistico ricco e complesso, sul quale è importante investire tempo e attenzione nella didattica disciplinare.

**Parole chiave:** linguaggio della matematica; discorso specialistico; prove standardizzate di matematica; termini della geometria; difficoltà di comprensione.

**Abstract /** This paper proposes an interdisciplinary analysis of 6 items included in the pre-test of the standardized math primary fifth grade tests of Canton Ticino (Switzerland). The pre-test was administered in October 2019 to a significant sample of about 440 students at sixth grade entry and the items here examined concern the knowledge of specialized vocabulary. The results show a widespread difficulty in understanding and managing geometric terms. In conclusion, this article aims to remember that lexicon represents a rich and complex linguistic level, on which it is important to invest time and attention in disciplinary education.

**Keywords:** language of mathematics; specialized discourse; standardized math tests; geometric terms; difficulty in comprhension.

© 2022 Silvia Demartini, Silvia Sbaragli e Elena Franchini. 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

In contesto scolastico, la lingua italiana è inevitabilmente presente anche come lingua delle discipline. Per incentivare una sempre più solida costruzione di competenze, è quindi importante operare secondo una visione che ponga al centro «la trasversalità dell'educazione linguistica, vista come asse educativo comune a tutte le discipline» (Coppola, 2019, p. 10). Tale prospettiva, benché sostenuta ormai da decenni[1], spesso nella prassi didattica si scontra con dei limiti attuativi e con la difficoltà a trovare occasioni di dialogo. Proprio per questo è forse utile cercare di capire come sfruttare al meglio le possibilità esistenti in contesto scolastico e ricavare da esse dati e stimoli, come ci si propone di fare in questo contributo[2].

Nell'ambito della valutazione standardizzata di matematica di quinta elementare[3], avvenuta a maggio del 2021 in Canton Ticino, sono stati costruiti e proposti alcuni quesiti volti a indagare specifici aspetti linguistici coinvolti in ambito matematico, pre-testati nell'ottobre del 2019 su un campione di circa 440 allieve e allievi a inizio prima media. Alcuni dei quesiti pre-testati, non confluiti nella prova standardizzata e liberati dai vincoli di riservatezza, sono oggetto di analisi in questo articolo. In particolare, vengono qui presentati i risultati dei quesiti che permettono di esaminare le difficoltà degli studenti relativamente al lessico specialistico della geometria.

## 2. Il linguaggio della matematica e le possibili difficoltà di comprensione a scuola

Molte ricerche in didattica della matematica hanno evidenziato come tra le cau-

1 Si pensi alle *Dieci tesi* GISCEL sin dagli anni Settanta, e a lavori come il volume di Colombo e Pallotti (2014).

2 Questo articolo si colloca nell'ambito della ricerca finanziata dal Fondo Nazionale Svizzero per la Ricerca Scientifica *Italmatica. Comprendere la matematica a scuola, fra lingua comune e linguaggio specialistico* (progetto 176339), condotta presso il Dipartimento formazione e apprendimento della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera italiana di Locarno da un gruppo interdisciplinare di esperti in didattica della matematica e di linguisti, responsabile Silvia Sbaragli.

3 Le denominazioni ufficiali ticinesi *scuola elementare* e *scuola media* corrispondono alle denominazioni ufficiali italiane *scuola primaria* e *scuola secondaria di primo grado*.

se delle difficoltà di apprendimento disciplinare vi siano proprio l'acquisizione, la comprensione e la gestione del suo linguaggio (Laborde, 1995; Maier, 1995; D'Amore, 2000; Ferrari, 2021; D'Aprile et al., 2004). Anche in ambito linguistico, oltre a significativi lavori d'impianto teorico-descrittivo (come Beccaria, 1973; Cortelazzo, 1994a, b; Gotti, 2008; Gualdo & Telve, 2011), nell'ambito della linguistica educativa emerge con sempre più chiarezza l'importanza della lingua come tramite disciplinare e come strumento per la comprensione (su cui ad esempio Colombo & Pallotti, 2014 e Lavinio, 2022).

La matematica ha sviluppato nel tempo un proprio linguaggio con particolari specificità, che si caratterizza per la stretta coesistenza di diversi codici semiologici e per il passaggio dall'uno all'altro in uno stesso testo: codice aritmetico, codice algebrico con espressioni simboliche e notazioni (ad esempio formule ed equazioni), ma anche figure e grafici si alternano al codice lingua scritta, caratterizzato a livello lessicale da tecnicismi specifici, tecnicismi collaterali (per la cui definizione si veda oltre), e parole ed espressioni appartenenti alla lingua comune. Al linguaggio matematico vengono poi di solito attribuite le caratteristiche di universalità, precisione e concisione, che contrastano nettamente con le più spontanee abitudini linguistiche degli allievi e che rendono l'informazione veicolata particolarmente condensata in porzioni testuali spesso molto brevi (Laborde, 1995; D'Amore, 2000).

A livello morfosintattico e lessicale, il discorso matematico prevede poi costrutti linguistici speciali tradizionalmente presenti nei libri di testo, che vengono spesso utilizzati anche dai docenti in situazioni e in livelli scolastici per i quali rischiano di rivelarsi inadeguati e poco efficaci: il linguaggio della matematica sembra assumere in contesto scolastico la forma di una particolare varietà linguistica, che D'Amore (1993; 2000), sulla scia dei già esistenti *scolastichese* e *burocratese*, ha chiamato «matematichese». Si pensi a formulazioni a volte presenti fin dalla scuola elementare come *dicesi, si bisecano scambievolmente a metà, passanti per* ecc., non adeguate alle competenze e alle consuetudini linguistiche dei destinatari, e inoltre non motivate da una necessità di precisione o di chiarezza. Tali formulazioni inducono allieve e allievi a crearsi un modello fittizio di lingua, da ripetere acriticamente: questa tendenza si amplifica nella scuola media, periodo in cui lo studente non ha ancora acquisito

la piena padronanza della lingua comune in tutte le sue possibilità, eppure si trova confrontato con le prime richieste di formalizzazione del linguaggio matematico (Ferrari, 2004). Insomma: l'operazione di interpretazione necessaria per la gestione di un testo come quello matematico richiede a chi apprende uno sforzo non banale, che può facilmente portare alla mancanza di comprensione del contenuto. Ciò avviene soprattutto con allieve e allievi la cui padronanza del codice lingua non è ancora consolidata (negli ordini iniziali di scolarità, ma anche oltre, laddove vi siano carenze mai colmate oppure nel caso di studenti non madrelingua): per essere graduale ed efficace, l'educazione alla lingua delle scienze deve fare i conti con queste realtà.

Per avvicinarci al cuore della trattazione, approfondiamo ora l'elemento lessicale in matematica. Gli studi sui linguaggi specialistici e settoriali individuano una prima distinzione all'interno delle terminologie, utile anche sul piano didattico: quella fra tecnicismi specifici (o primari), di cui ci occuperemo in quest'articolo, e tecnicismi collaterali (o secondari). I primi sono in genere insostituibili (non è possibile chiamare in nessun altro modo esatto il *cateto*, il *triangolo scaleno* o la *diagonale*); i secondi non sono essenziali a esprimere un concetto o a designare un processo, ma ricorrono in luogo di altre espressioni più semplici e comuni: ne sono esempi *assumere un farmaco*, *accusare un dolore* o, in ambito geometrico, il verbo *bisecare* (spesso nei libri riferito alle diagonali), in luogo del più immediato e semplice *dividere in due parti uguali*.

Per quanto concerne i tecnicismi specifici della matematica, si hanno due principali tipi: i termini come, ad esempio, *cateto*, *ipotenusa* o *coseno*, dal significato univoco e monosemico, che al di fuori del contesto matematico non hanno altre possibilità espressive né veicolano ulteriori accezioni, e quelle che possiamo chiamare parole-termini, quali, ad esempio, *angolo*, *punto* o *figura*, che nella lingua speciale della matematica hanno un significato specifico e specialistico, mentre nella lingua comune sono portatrici di sensi ulteriori (su queste si veda Demartini, Fornara & Sbaragli 2018 e, più in generale, Cortelazzo 1994a; Lavinio, 2022; Ferreri, 2005; Viale, 2019). Si tratta in entrambi i casi di tecnicismi, ma, se quelli del primo tipo sono del tutto esclusivi per chi non ne conosce il significato (Telve, 2020, p. 13), quelli del secondo hanno anche uno o più sensi nella lingua comune, probabilmente noti al parlante. Dal punto di

vista didattico, rispetto a questo secondo tipo di tecnicismi, Maier (1993, p. 4) rileva che

> gli allievi [...] cercano di dare nuovi sensi a dei termini che, nella loro mente, possiedono di già il carattere di idee stabili dal loro uso nella comunicazione quotidiana. Il senso 'vecchio', che l'allievo ben conosce, disturba la comprensione del nuovo senso, e se l'allievo riesce ad integrare quest'ultimo, per molto tempo si pone il problema della distinzione tra il senso matematico e gli altri sensi.

Diversamente, i termini monosemici sono più difficili a livello di memorizzazione e di uso, ma il significato univoco e altamente specializzato che veicolano solitamente non crea (o non dovrebbe creare, ma vedremo l'analisi dei quesiti) interferenze con altri contesti d'impiego. Lo sviluppo di questa parte della competenza lessicale va ovviamente inserito in un più ampio piano di alfabetizzazione e di ampliamento del vocabolario, che deve integrare adeguatamente anche i lessici disciplinari.

Per quanto concerne l'ambito matematico, una categorizzazione significativa del lessico è quella di Monroe e Panchyshyn (1995), citata da diversi autori (Harmon, Hedrick & Wood, 2005; Pierce & Fontaine, 2009; Powell & Driver, 2015), che hanno ricondotto il vocabolario della matematica ai seguenti tipi:

- **tecnico**, che comprende i termini matematici specifici, che hanno un solo significato interno alla disciplina (per esempio *parallelogramma*);
- **sub-tecnico**, che descrive quelle parole-termini con più di un significato a seconda dei contesti d'uso, uno dei quali è specifico della matematica (per esempio *poligono*);
- **generale**, che include parole ed espressioni della lingua comune che non rientrano solo nel linguaggio disciplinare matematico, ma che gli studenti incontrano anche quando trattano la matematica (per esempio *semplificare*);
- **simbolico**, che comprende i numerosi simboli non alfabetici (per esempio i numerali, i simboli +, = ecc.) da riconoscere e gestire in modo appropriato nei contesti in cui si incontrano (si pensi al segno di uguaglianza, che ha accezioni differenti a seconda del contesto in cui è utilizzato).

In parte diversa è l'analisi di Rubenstein e Thompson (2002, p. 108), i quali hanno descritto, lavorando sull'inglese, non solo la natura delle parole della matematica, ma anche le ragioni alla base delle difficoltà che possono presentarsi nel loro apprendimento. Riprendiamo, qui, le cause di difficoltà più pertinenti alla riflessione sull'italiano, integrando qualche prospettiva didattica:

- i significati delle parole-termini, polisemiche e legate al contesto. I significati matematici sono più precisi e circoscritti dei significati della lingua comune (ad es. il *prodotto* come 'il risultato di una moltiplicazione' rispetto al *prodotto* di un'azienda): ciò può generare conflitti di significato, pertanto è didatticamente utile considerare il bagaglio di concezioni e di sensi che convivono nel magazzino lessicale; quando si affrontano concetti matematici, va incentivata, almeno nelle prime fasi dell'apprendimento, l'esplicitazione di analogie e differenze tra le varie accezioni, tramite un lavoro congiunto di italiano e matematica;
- i significati dei termini e delle locuzioni specifiche, univoci e presenti solo nel contesto matematico (come *parallelogramma* o *ortocentro*). La situazione è opposta alla precedente, perché questi tecnicismi non generano conflitti semantici: la loro circolazione è circoscritta e interna alla disciplina, in cui devono essere usate con rigore e precisione; proprio considerando la circolazione specifica e il carattere denotativo e monosemico di tali tecnicismi, un docente di disciplina dev'essere consapevole che la loro gestione non è immediata né semplice, e richiede molta pratica;
- l'esistenza di tecnicismi che, oltre ad avere ulteriori sensi nell'uso comune, hanno significati multipli in matematica (ad esempio il *lato di un triangolo* e il *lato di un angolo*, il *vertice in un poligono* e il *vertice in un poliedro*), e l'esistenza di tecnicismi condivisi dalla matematica e da altre discipline, in cui hanno un significato almeno in parte diverso (come *variabile* in matematica e *variabile* in meteorologia): al crescere della scolarità sarà interessante osservare e approfondire come esista una pluralità di significati tecnici propri di diversi domini del sapere;
- la presenza di più parole specialistiche in uno stesso ambito semantico che designano referenti diversi, ma con numerosi tratti comuni; a volte i termini

sono più specifici, mentre altre volte più generici (ad esempio *circonferenza* e *contorno*, *poligono* e *figura*): può essere utile far esercitare gli allievi nell'uso di queste parole in contesti comunicativi nei quali è necessario farsi capire attraverso frequenti formulazioni e riformulazioni orali e scritte, giochi linguistici e indovinelli, revisioni di testi con imprecisioni linguistico-concettuali, ma anche *cloze*, da risolvere e da costruire;

- la frequenza d'uso di sinonimi o di quasi-sinonimi (ad esempio, *un mezzo* o *la metà*, in certi casi *superficie* ed *estensione*): ciò può accadere sia nei testi scolastici sia nei problemi e riguarda non tanto i tecnicismi in senso stretto, per cui la sinonimia non è solitamente prevista, ma altre parole che concorrono a trasmettere il contenuto. Per incentivare in bambini e ragazzi una maggiore attenzione ai sinonimi (al fine di cogliere le coreferenze) e ai quasi-sinonimi (ad esempio *contorno* e *bordo*) è utile richiamare specificamente l'attenzione su di essi, con attività in cui ci si interroghi sulle parole e sui loro significati in contesto;
- l'uso di termini informali anziché di termini specialistici da parte di allievi e docenti (ad esempio *aquilone* per *rombo*, *palla* per *sfera*, facendo riferimento per analogia a un oggetto), in particolare negli ordini inferiori di scolarità. Sarà necessario accompagnare accuratamente il passaggio graduale dalle denominazioni spontanee ai termini specialistici, sensibilizzando bambini e ragazzi ai diversi contesti comunicativi.

È evidente quale complessità e quante difficoltà un allievo deve fronteggiare nell'apprendimento del linguaggio della matematica e delle discipline in generale. Si tratta, infatti, come afferma Sobrero (2009, p. 220), di accedere

> a una semantica [...] meno vaga di quella già posseduta, ma più ricca di concetti astratti, di lessici speciali formati, da una parte, da riusi specialistici di parole dell'uso comune, dall'altra, da termini che – diversamente da quelli dell'uso comune – sono tendenzialmente monosemici e non ambigui [...].

L'appropriazione piena e consapevole delle parole della disciplina, delle sfumature che le caratterizzano e delle possibili variazioni determinate dal

contesto, permette «il costituirsi di agglomerati di conoscenza specifica» (Ferreri, 2005, p. 103). L'impegnativo salto richiesto ad allieve e allievi è dunque imprescindibile per riuscire a comprendere e a maneggiare consapevolmente gli oggetti matematici, attivando operazioni e processi mentali tutt'altro che banali sia sul piano concettuale sia su quello linguistico. In accordo con l'ipotesi di Sfard (2000), che considera il linguaggio non come veicolo di significati preesistenti, ma come costruttore dei significati stessi, allora «possiamo ipotizzare che una padronanza linguistica sintatticamente debole e lessicalmente imprecisa non aiuti la costruzione di un sapere specifico solido e approfondito» (Demartini & Sbaragli, 2019, p. 20), ipotesi condivisa dagli studi in campo linguistico educativo.

## 3. I quesiti oggetto di analisi

I quesiti pre-testati (325 in totale), rientranti nella prova standardizzata di matematica, sono stati inseriti in 10 fascicoli in numero variabile da 29 a 35 e sono stati somministrati a un campione di allieve e allievi da 433 a 482. Le classi del campione sono state scelte in modo rappresentativo della popolazione delle studentesse e degli studenti ticinesi di prima media (in tutto 162 classi), in modo bilanciato rispetto a tutti i circondari scolastici del Canton Ticino ed equilibrato per genere. 21 di questi quesiti sono stati "liberati", ossia sono stati resi pubblici, e sono stati oggetto di analisi; tali quesiti sono stati inseriti nei fascicoli in modo casuale, dunque sono stati sottoposti a campioni diversi di studenti[4]. Per un approfondimento sulla somministrazione effettuata si veda la piattaforma www.mateval.ch.

In questo articolo sono analizzati 6 di questi 21 quesiti, che vertono sulla conoscenza di termini specialistici e rientrano nell'ambito di competenza *Geometria*, relativi alla risorsa cognitiva *Sapere e riconoscere* prevista dal Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (DECS, 2015, p. 154). Altri 3 di questi 21 quesiti, diversi rispetto ai 6 trattati in questo articolo, sono stati oggetto di

4 Nell'insieme, il campione (statisticamente significativo) comprendeva allieve e allievi con vari profili linguistici.

pubblicazione in Sbaragli, Franchini e Demartini (2021). I contenuti geometrici coinvolti in questi quesiti sono legati alle figure piane, ai loro elementi e alle loro proprietà: saperi che dovrebbero essere padroneggiati dagli allievi al termine della quinta elementare, anche in riferimento ai traguardi di apprendimento esplicitati nel Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (DECS, 2015, p. 148).

I 6 quesiti sono di due tipi differenti, chiamati *parola mancante* (*cloze* aperto, senza possibilità di scegliere fra opzioni date) e *parola sbagliata* (identificazione di una parola sbagliata all'interno di una definizione e successiva sostituzione con un termine considerato corretto in quel contesto); l'oggetto del sapere coinvolto è lo stesso: le definizioni di *rette perpendicolari*, *poligoni* e *diagonali di un poligono*.

In **Figura 1** sono riportati in originale i testi dei 6 quesiti (M1-M2-M3 appartenenti al tipo *parola mancante* e S1-S2-S3 appartenenti al tipo *parola sbagliata*):

**M1. *Parola mancante***

La seguente definizione non è corretta perché manca una parola. Dopo averla individuata, scrivila nello spazio vuoto:

"Due rette perpendicolari sono due rette incidenti che formano quattro angoli ……." .

**S1. *Parola sbagliata***

La seguente definizione non è corretta perché una parola è sbagliata.

Cerchia la parola scorretta e scrivi sopra quella corretta.

"Due rette perpendicolari sono due rette incidenti che formano quattro angoli ottusi".

## M2. *Parola mancante*

La seguente definizione non è corretta perché manca una parola. Dopo averla individuata, scrivila nello spazio vuoto:

"Un poligono è una parte di piano delimitata da una linea spezzata semplice ……." .

## S2. *Parola sbagliata*

La seguente definizione non è corretta perché una parola è sbagliata.

Cerchia la parola scorretta e scrivi sopra quella corretta.

"Un poligono è una parte di piano delimitata da una linea spezzata aperta semplice".

## M3. *Parola mancante*

La seguente definizione non è corretta perché manca una parola. Dopo averla individuata scrivila nello spazio vuoto.

"Una diagonale di un poligono è il segmento che ha come estremi due …… non consecutivi".

**S3.** ***Parola sbagliata***

La seguente definizione non è corretta perché una parola è sbagliata. Cerchia la parola scorretta e scrivi sopra quella corretta.

"Una diagonale di un poligono è il segmento che ha come estremi due lati non consecutivi".

**Figura 1.** Testi dei 6 quesiti.

Il primo quesito di entrambi i tipi (M1 e S1) è focalizzato sulla definizione di *rette perpendicolari*: in M1 si chiede di esplicitare come devono essere gli angoli formati da due rette perpendicolari (la parola mancante considerata corretta è una delle seguenti espressioni aggettivali: *retti*, *uguali*, *congruenti*, *di 90 gradi* e simili); in S1 la risposta è considerata corretta se l'allievo indica la parola sbagliata (*ottusi*) nella definizione da correggere e inserisce la parola giusta (uno qualsiasi dei seguenti termini: *retti*, *uguali*, *congruenti*, *di 90 gradi* e simili). Il secondo quesito in entrambi i tipi (M2 e S2) verte sulla definizione di *poligono*: in M2 si chiede di inserire l'aggettivo *W* riferito alla linea che delimita la parte di piano, in S2 invece è necessario identificare la parola sbagliata (l'aggettivo *aperta*) e correggerla con quella giusta (l'aggettivo *chiusa*). Il terzo quesito in entrambi i tipi (M3 e S3) è incentrato sulla definizione di *diagonale di un poligono*: in M3 la parola mancante è il termine specialistico *vertici*, ossia gli *estremi della diagonale*, mentre in S3 l'allievo deve essere in grado di capire che *lati* va sostituito col termine corretto *vertici*.

## 4. Alcuni fenomeni che emergono dall'analisi dei risultati

Nelle seguenti tabelle sono sintetizzati i risultati di entrambi i tipi di quesiti somministrati:

| | M1 somministrato a 433 allievi | M2 somministrato a 440 allievi | M3 somministrato a 448 allievi |
|---|---|---|---|
| Risposte corrette | 64,9% | 30,6% | 9,2% |
| Risposte errate | 15,2% | 21,7% | 47,3% |
| Risposte mancanti | 19,9% | 47,7% | 43,5% |

**Tabella 1.** La distribuzione percentuale delle risposte corrette, errate e mancanti nei 3 quesiti M1, M2, M3.

| | S1 somministrato a 440 allievi | S2 somministrato a 440 allievi | S3 somministrato a 440 allievi |
|---|---|---|---|
| Risposte corrette | 31,8% | 34,8% | 3,4% |
| Risposte errate | 38,0% | 26,8% | 45,0% |
| Risposte mancanti | 30,2% | 38,4% | 51,6% |

**Tabella 2.** La distribuzione percentuale delle risposte corrette, errate e mancanti nei 3 quesiti S1, S2, S3.

Come si osserva dalle **Tabelle 1** e **2**, risultano particolarmente alte le percentuali di risposte mancanti: ad esempio per il quesito S3 la percentuale supera la metà del campione (51,6%). Va detto che tutti e 6 i quesiti sono stati inseriti nella seconda metà dei fascicoli, cosa che potrebbe essere ricondotta a una mancanza di tempo per leggere la domanda e per rispondere.

Dalle risposte errate emergono diffuse difficoltà nell'individuare i termini corretti per completare o correggere le definizioni, sebbene questi solitamente vengano introdotti e utilizzati fin dalla terza/quarta elementare. Ciò risulta particolarmente evidente per i quesiti M3 e S3 relativi alla diagonale di un poligono, in cui si hanno rispettivamente solo il 9,2% e 3,4% di risposte corrette. Si possono ipotizzare due possibili fattori di difficoltà. Il primo è che di solito in classe si propongono poche attività relative alle diagonali di un poligono, rispetto a quelle più frequenti riguardanti il poligono inteso come una particolare parte di piano o a quelle sulla posizione delle rette sul piano. In secondo luogo, va considerato che il termine *vertici*, da inserire nella definizione di M3 al posto di *lati* in S3, viene spesso confuso con *angoli* (il 13,8% degli allievi pro-

pone *angoli* nel quesito M3 e il 3,8% degli allievi sostituisce *lati* con il termine *angoli* in S3). Tale scelta erronea è presumibilmente derivante dal significato che viene attribuito ad *angolo* nel contesto quotidiano, in cui lo si associa a un 'punto/luogo ben preciso', o al più a una 'parte di piano circoscritta e limitrofa a quel punto', non identificando, così, il termine geometrico *angolo* con una particolare 'parte di piano illimitata'. È importante che i docenti maturino (e, di conseguenza e per gradi, anche studentesse e studenti) una certa coscienza lessicale, cioè la consapevolezza che le parole possono non veicolare sempre lo stesso significato, ma differire in modi e per ragioni diverse a seconda del contesto d'uso: tale consapevolezza può incentivare una riflessione più accurata e una maggiore efficacia del processo di insegnamento/apprendimento del lessico, anche di quello disciplinare. Inoltre, può servire a promuovere una visione maggiormente articolata dei termini tecnici, visti nella loro natura più profonda di vocaboli dotati di una storia e, spesso, di un cumularsi di accezioni, cosa che rende più comprensibili le interferenze col gli impieghi quotidiani; in poche parole, potrebbe essere utile per capire meglio le proprie difficoltà lessicali e per affrontarle con più consapevolezza.

Inoltre, per quanto concerne l'angolo, alcune ricerche hanno messo in evidenza come anche le scelte didattiche dei docenti possano essere causa di misconcezioni nella mente degli allievi (Sbaragli, 2011; Sbaragli & Santi, 2011; 2012): si pensi all'univocità delle rappresentazioni semiotiche fornite dagli insegnanti per questo concetto, spesso basate su rappresentazioni grafiche che identificano l'angolo con un archetto o addirittura con un punto, delimitando in questo modo la parte di piano invece di dare risalto alla sua illimitatezza.

Dall'analisi delle risposte scorrette sono emerse tre categorie di interventi e di atteggiamenti rilevanti, che saranno approfondite nei paragrafi successivi:

- l'uso di una grande varietà di termini con cui gli allievi completano o correggono le definizioni (4.1);
- la scelta di apportare correzioni dal punto di vista linguistico e in particolare ortografico (non, quindi, matematico) alla formulazione del quesito (4.2);
- la dichiarazione di non conoscere la risposta (4.3).

Il primo e il terzo aspetto erano già emersi dall'analisi di altri 3 quesiti (discussi in Sbaragli, Demartini e Franchini, 2021), ma in questi 6 quesiti il fenomeno si amplifica notevolmente; per quanto riguarda invece il secondo aspetto, il tipo di domande di questi 6 quesiti induce a modificarli o a correggerli linguisticamente, dato che agli allievi viene chiesto di completare e correggere le definizioni proposte.

### 4.1 Uso di una grande varietà di termini

Per quanto riguarda questo aspetto, data la diversità di formulazione delle domande, si è deciso di analizzare separatamente i due tipi di quesiti, fornendo esempi specifici tratti dai vari protocolli.

#### 4.1.1 Quesiti M1-M2-M3

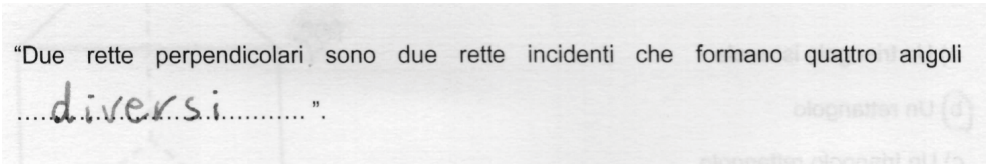
Le parole inserite nello spazio bianco sono state categorizzate nei seguenti modi (**Tabella 3**), che qui riportiamo con le percentuali, esplicitando per ciascun quesito il numero di parole diverse fornite:

| Principali tipi di parole errate | M1 | M2 | M3 |
|---|---|---|---|
| Parole inerenti al contenuto matematico richiesto | 4,8%<br>5 parole diverse | 11,0%<br>14 parole diverse | 0,9%<br>1 parola diversa |
| Parole non inerenti al contenuto matematico del quesito, ma appartenenti a un contesto geometrico | 6,9%<br>13 parole diverse | 3,9%<br>10 parole diverse | 43,5%<br>16 parole diverse |
| Parole che non rappresentano termini specifici dell'ambito geometrico | 3,0%<br>5 parole diverse | 3,2%<br>10 parole diverse | 0% |

**Tabella 3.** La distribuzione percentuale dei principali tipi di parole errate proposte nei tre quesiti M1, M2 e M3.

Per comprendere più a fondo le scelte degli allievi, analizziamo qui di seguito alcuni esempi.

**Parole inerenti al contenuto matematico richiesto.** I protocolli nelle **Figure 2 e 3** evidenziano due tipi diversi di errore nella scelta delle parole, che risultano errate. Nel primo caso, la scelta di inserire il termine diversi mostra una mancanza di conoscenza della relazione di perpendicolarità tra due rette, mentre nel secondo probabilmente l'allievo non conosce (o non ricorda) il temine specifico per descrivere i punti di intersezione di due lati in un poligono (*vertici*), e utilizza dunque un termine più generico (*punti*), che risulta matematicamente scorretto in quanto potrebbe essere riferito a qualsiasi punto del poligono. In effetti è vero che ogni vertice di un poligono è un punto, ma non è sempre vero che un punto del piano sia il vertice di un poligono. Le due parole rientrano dunque nello stesso ambito semantico, ma in un caso si tratta di un termine specifico, mentre nell'altro più generico: tecnicamente, *punto* è iperonimo di *vertice*.



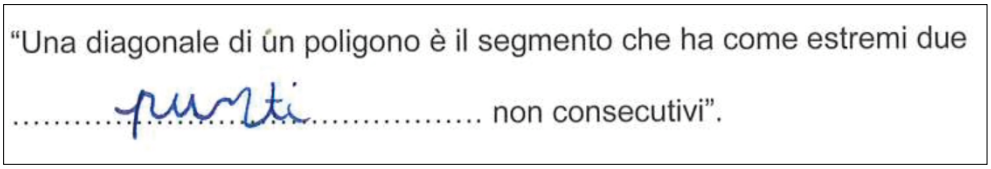




**Figure 2, 3.** Due esempi di parole non corrette riconducibili al contesto matematico.

Il lavoro sulle relazioni fra le parole[5] è senz'altro un'occasione linguistica utile per approfondire e interiorizzare i concetti geometrici: infatti, una riflessione condivisa che va dal lessico alla semantica può portare alla luce problemi legati al sapere in gioco. Non solo: può aiutare l'allievo a capire concretamente perché nei linguaggi delle discipline, diversamente rispetto a quanto accade

5 Pista di lavoro suggerita nella didattica del lessico in generale (Ferreri, 2005; Demartini, 2016; Casadei & Basile, 2016).

nella lingua comune, il ricorso a parole non precise o a quasi-sinonimi non è accettabile. Lo dimostra il fatto che è vero che i vertici sono punti, ma non che tutti i punti sono vertici, e pertanto in un dato contesto le due parole non sono interscambiabili: provare la sostituzione e argomentare perché sono o non sono interscambiabili (ovviamente con l'intento di arrivare a capire che non lo sono) è una pratica di riflessione molto proficua.

In **Figura 4** si vede come l'allievo inserisca invece la parola errata *retta* (che è la parola maggiormente scelta dagli allievi in questo quesito). In generale, si tratta di una parola che può avere valore di sostantivo o di aggettivo, a seconda del contesto: può essere un aggettivo che si riferisce al sostantivo *linea* (una *linea* può essere *retta*, intesa come 'diritta'[6]), ma, sovente, di tale aggettivo viene fatto un uso sostantivato e il solo termine *retta* finisce col designare una particolare *linea* che soddisfa determinate caratteristiche. Comunque l'abbia intesa l'allievo, questa parola risulta scorretta, dato che manca la proprietà della *linea chiusa*, necessaria per poter individuare un poligono. Il fatto che nel protocollo si veda sottolineata la parola *linea* (che evidentemente ha attirato la sua attenzione) può far pensare a un'associazione automatica dell'allievo con la parola *retta*, dato che, spesso, le due occorrono insieme.

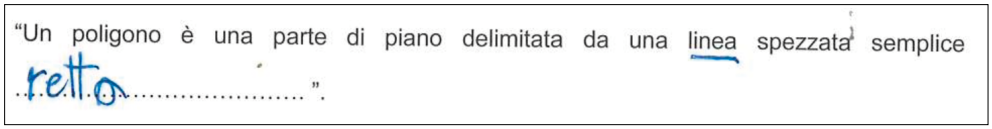



**Figura 4.** Un altro esempio di parola non corretta riconducibile al contesto matematico: l'aggettivo o sostantivo *retta*.

**Parole non inerenti al contenuto matematico del quesito, ma appartenenti a un contesto geometrico**. Si riportano alcuni esempi di risposte che mostrano una scarsa padronanza degli aspetti contenutistici in gioco, dato che i termini scelti non risultano inerenti al contenuto proposto, pur appartenendo

6 *Retta*, dal latino *rectus*, participio passato di *regĕre* (dirigere, guidare diritto), da cui sono derivati anche vari usi figurati (*retto* nel senso di *corretto*, *conforme*).

alla terminologia specialistica della disciplina. Ciò congiuntamente a una scarsa padronanza di tipo grammaticale e linguistico.

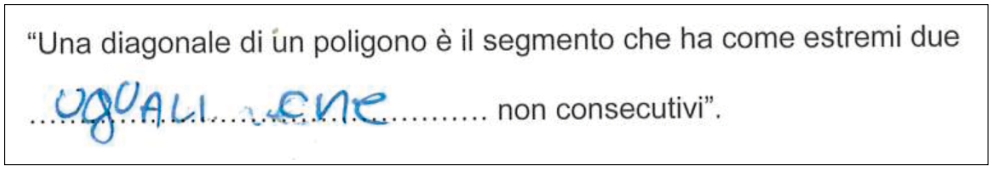


**Figure 5, 6.** Inserimenti non inerenti al quesito, ma riconducibili all'ambito matematico.

Gli inserimenti di *uguali che* (locuzione in sé agrammaticale) e di *concave* rappresentano errori anche sul piano morfosintattico, oltre che matematico. Che cosa ne ricaviamo? Quasi certamente si può presupporre una lettura frettolosa e inefficace per il completamento, che non permette all'allievo di selezionare una parola appropriata né sull'asse paradigmatico (quello di tutte le scelte disponibili nel suo bagaglio lessicale, plausibili per il contesto proposto) né sull'asse sintagmatico (cioè nei rapporti con le altre parole del testo). La scelta stessa di inserire degli ulteriori aggettivi fra due aggettivi dati (*due* e *non consecutivi*) denota una scarsa presa di coscienza del testo.

Nel protocollo in **Figura 7**, l'allievo, invece di riportare la caratteristica degli angoli individuati da due rette perpendicolari, propone il termine *quadrato*, figura i cui lati appartengono a rette perpendicolari: forse l'allievo è stato influenzato dalle parole *quattro angoli* e, appunto, dalla 'perpendicolarità', che sono caratteristiche di questa figura. Si osservi inoltre la cancellazione di *Rettancolo [sic]* a favore di *Quadrato*, che testimonia la determinazione dell'allievo a rimanere nell'ambito dei poligoni con quattro angoli retti:

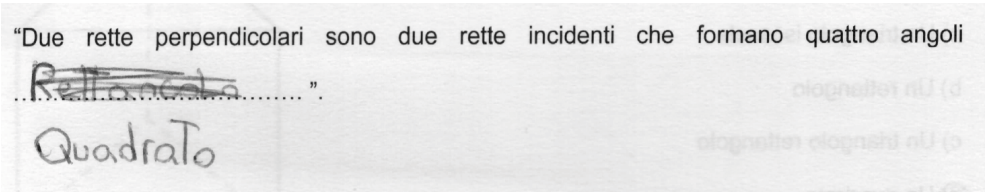



**Figura 7.** Un ulteriore esempio di inserimento di ambito matematico inappropriato.

Anche in questo caso, al di là della scorrettezza matematica, anche la sola forma linguistica fa capire come l'allievo non abbia letto e compreso il testo, inserendo un sostantivo in una collocazione sintatticamente implausibile. Tale completamento sembrerebbe essere l'esito di una lettura a salti o, addirittura, a colpo d'occhio, rispetto alla quale l'allievo ha recepito – magari per influenza di altri quesiti – di dover inserire la parola di cui la parte linguistica data è la definizione.

In alcuni casi gli allievi accompagnano la risposta verbale scritta a rappresentazioni figurali dei concetti geometrici in gioco, così da rappresentare anche in forma iconica la propria scelta linguistica, ribadendola. Ciò è in linea con il costrutto teorico di *concetti figurali* proposto da Fischbein (1993), che mette in evidenza come non vi sia concetto geometrico senza figura: la rappresentazione figurale accompagna sempre in modo mentale o concreto l'aspetto concettuale, solitamente espresso in forma linguistica.

Nel protocollo in **Figura 8** l'allievo riporta in modo errato la parola *linee* dimostrando o di non aver letto in modo approfondito la definizione da completare (non si richiede cos'è una diagonale, che potrebbe coincidere con il disegno fornito, ma il nome dei suoi estremi) o di non conoscere il tecnicismo *vertice*.

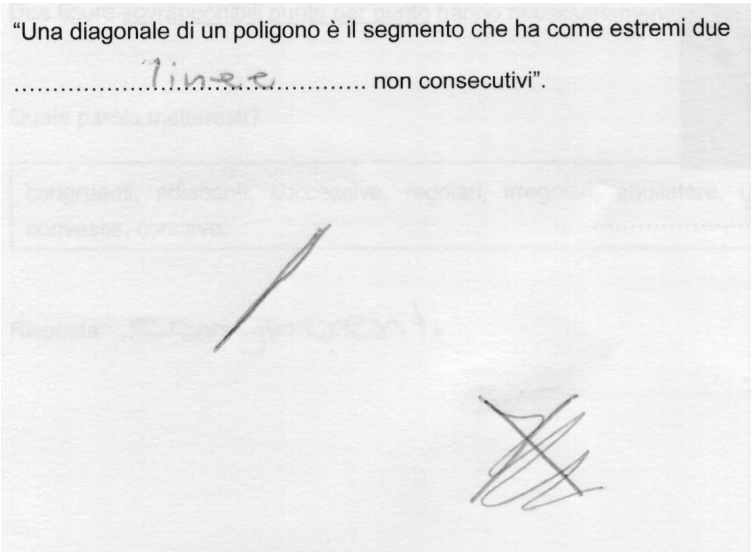
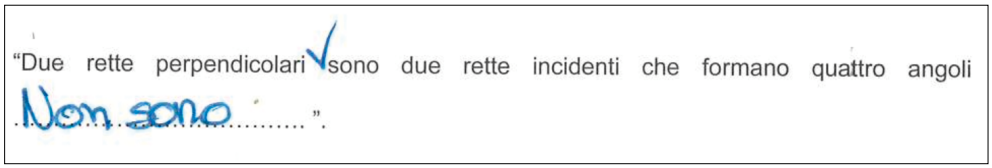



**Figura 8.** Parola non corretta, ma appartenente al contesto matematico, accompagnata dal disegno.

Nuovamente, oltre al problema matematico e di selezione lessicale, in *linee non consecutivi* emerge un problema di gestione dell'accordo femminile-maschile (o una mancata lettura d'insieme), a riprova di una fragilità complessiva sul piano della padronanza disciplinare e linguistica: aspetti non nettamente separabili.

**Parole che non rappresentano termini specifici dell'ambito geometrico.** In questa categoria rientrano risposte che coinvolgono l'inserimento di parole non strettamente legate alla geometria. Questi inserimenti si accompagnano, nella maggior parte dei casi, alla correzione della parte di definizione data (nelle **Figure 9 e 10** tramite una negazione):



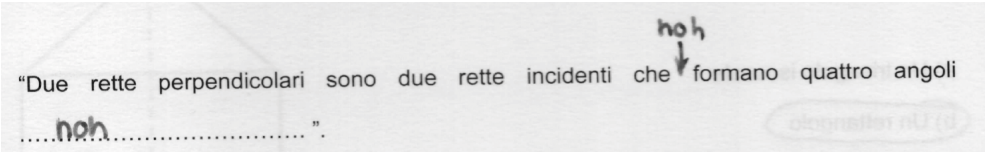



**Figure 9 e 10.** Inserimenti di parole che mirano a correggere la parte di testo fornita dal quesito.

Indipendentemente dagli aspetti geometrici, l'azione stessa di intervento sul quesito non è adeguata rispetto alla consegna.

### 4.1.2 Quesiti S1-S2-S3

Per quanto riguarda il secondo gruppo di quesiti (S1-S2-S3), in cui l'allievo deve individuare nella definizione data la parola sbagliata e sostituirla con un'altra parola, il numero di risposte scorrette diverse aumenta notevolmente. Per questi quesiti si sono individuate come categorie di risposte errate principali quelle elencate nella **Tabella 4**, che qui riportiamo con le percentuali, esplicitando per ciascun quesito il numero di combinazioni differenti:

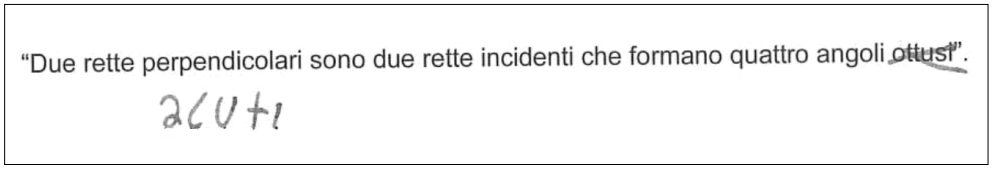
| Principali tipi di risposte errate | S1 | S2 | S3 |
|---|---|---|---|
| Individuazione corretta della parola sbagliata, ma sostituzione scorretta o nessuna sostituzione | 8,4% 12 combinazioni differenti | 3,4% 3 combinazioni differenti | 4,3% 4 combinazioni differenti |
| Individuazione scorretta della parola sbagliata | 21,9% 54 combinazioni differenti | 20,5% 51 combinazioni differenti | 38,4% 72 combinazioni differenti |

**Tabella 4.** La distribuzione percentuale dei principali tipi di risposte errate nei tre quesiti S1, S2, S3.

Si riportano di seguito alcuni protocolli significativi per le due categorie di risposte.

**Individuazione corretta della parola sbagliata, ma sostituzione scorretta o nessuna sostituzione.** I protocolli delle **Figure 11 e 12** ben rappresentano

questa categoria, in quanto la parola scorretta è individuata, ma sono proposte alternative non pertinenti: due aggettivi di ambito matematico (*acuti* e *retta*) e, in sé, plausibili in abbinamento con *angoli* e con *linea*, ma non esatti a livello di significato nel contesto.



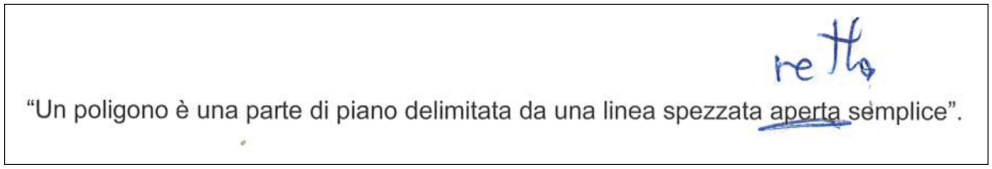




**Figure 11, 12.** Esempi di individuazione corretta del termine sbagliato, ma correzione inesatta.

Significativo è, poi, il protocollo in **Figura 13**, in cui l'allievo inserisce la parola *angoli* al posto di *lati* e accompagna la sua scelta col disegno di un particolare poligono, il quadrato, mettendo in evidenza una diffusa misconcezione derivante dall'uso linguistico corrente nel lessico quotidiano, in cui *angolo* è spesso considerato sinonimo di *vertice* (Sbaragli, 2011; Sbaragli & Santi, 2011; 2012):

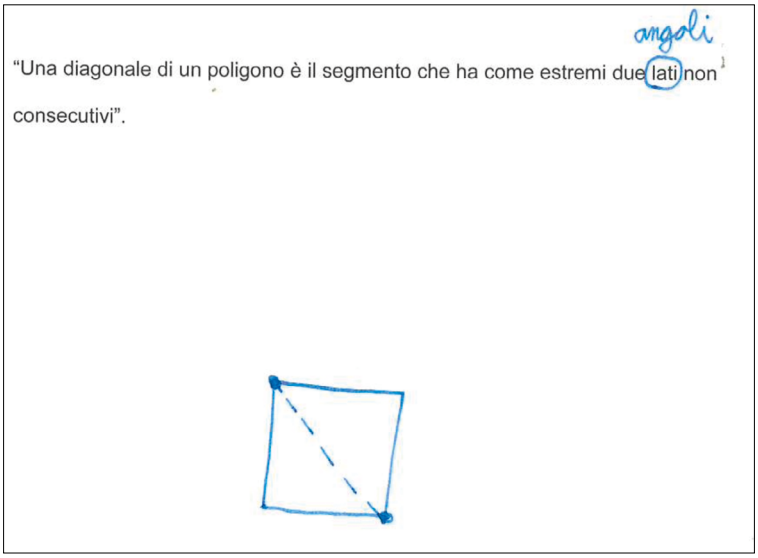



**Figura 13.** La conseguenza di una diffusa misconcezione derivante dall'uso comune: 'angolo' per 'vertice'.

In un caso come questo è anche possibile che l'allievo abbia chiaro ciò che matematicamente vorrebbe dire, ma non si serve del lessico specialistico corretto, preciso, rigoroso e non sostituibile. Ciò che questo allievo dovrà comprendere è che se nell'uso comune possiamo anche permetterci un ricorso non preciso ad *angolo* (efficace e consolidato nella prassi), lo stesso non può valere nella lingua speciale della matematica, che deve designare con la massima precisione i referenti.

**Individuazione scorretta della parola sbagliata.** Nella maggior parte dei casi di questa categoria, gli allievi individuano la parola sbagliata e la sostituiscono con una errata. In **Figura 14** l'allievo sostituisce erroneamente il termine *segmento* con *lato*: analogamente a quanto si è visto prima a proposito della sostituzione del termine *vertici* con *punti*, qui possiamo notare che se è vero dal punto di vista geometrico che il lato è un segmento, non è sempre vero l'inverso, cioè non tutti i segmenti sono lati di un poligono; infatti, la diagonale di un poligono è un segmento ma non un lato del poligono. Evidentemente, questa distinzione non è ancora chiara a tutti.

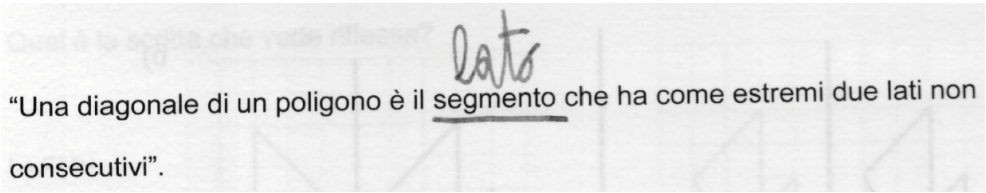



**Figura 14.** Individuazione inesatta dell'errore e inserimento di un termine più restrittivo.

In altri casi gli allievi individuano in modo scorretto la parola sbagliata, ma la sostituiscono con quella corretta, come in **Figura 15**:

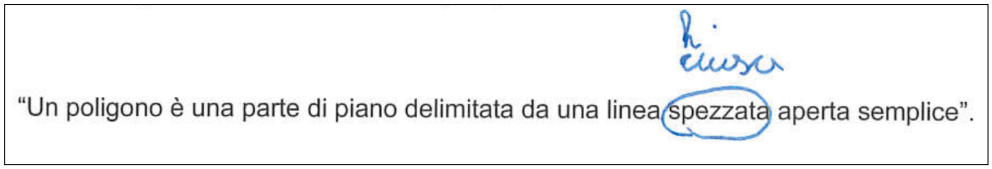
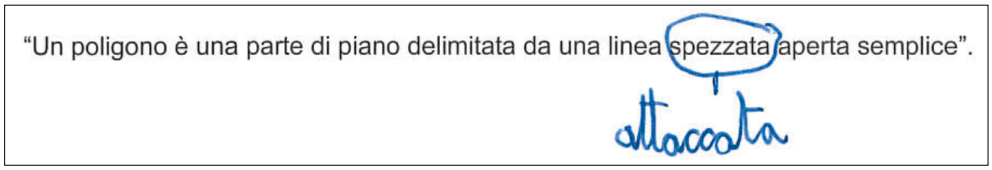



**Figura 15.** Sostituzione impropria: individuazione inesatta dell'errore, ma inserimento della parola attesa.

Ciò conferma un'attivazione opportuna del sapere, che va però rivisto e consolidato. Un caso particolare di sostituzione è poi quello degli allievi che sostituiscono la parola ritenuta sbagliata con una di significato contrario:



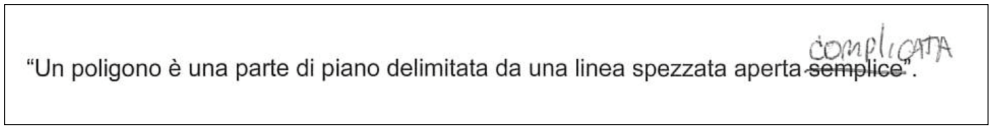
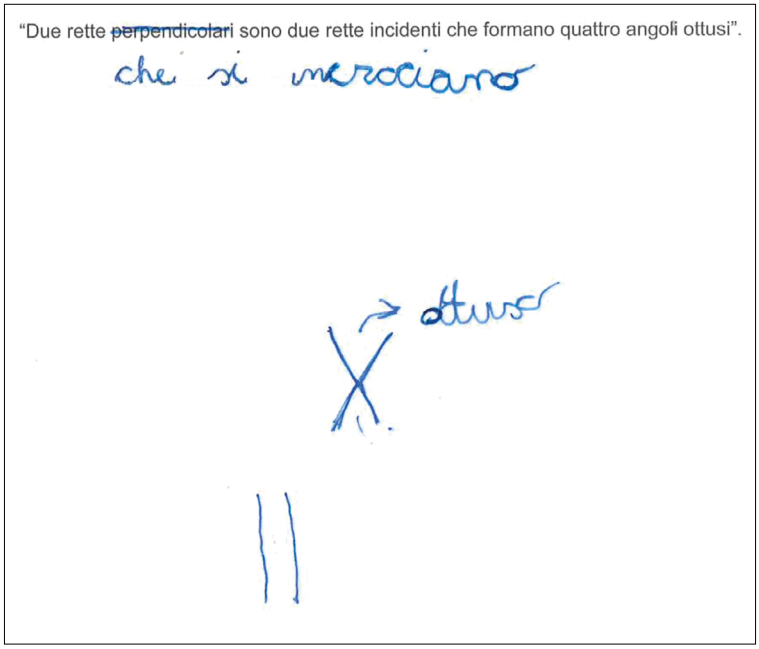




**Figure 16, 17.** Sostituzioni per antonimia: da una parola al suo contrario.

Anche in questi casi si nota la difficoltà a gestire parole polisemiche, in quanto gli allievi associano le parole *spezzata* e *semplice* ai significati della lingua comune e non a quelli matematici: *spezzata* intesa come 'rotta', 'spaccata' viene

sostituito con *attaccata*, mentre *semplice* intesa come 'facile' viene sostituito con *complicata*; i due aggettivi, in realtà, nel contesto matematico hanno significati ben diversi e si riferiscono entrambe all'oggetto geometrico *linea*. L'abitudine, o almeno l'occasione, di confrontarsi con diverse accezioni delle stesse parole – anche tramite la consultazione di vari dizionari, glossari specialistici, definizioni matematiche dei libri di testo – è un'opzione da considerare per permettere agli allievi di provare a destreggiarsi fra gli spesso numerosi significati veicolati da uno stesso vocabolo.

Vi sono poi altri casi nei quali le allieve e gli allievi riportano giustificazioni o ulteriori chiarimenti (verbali o grafici) a sostegno della propria scelta, come nei seguenti protocolli:



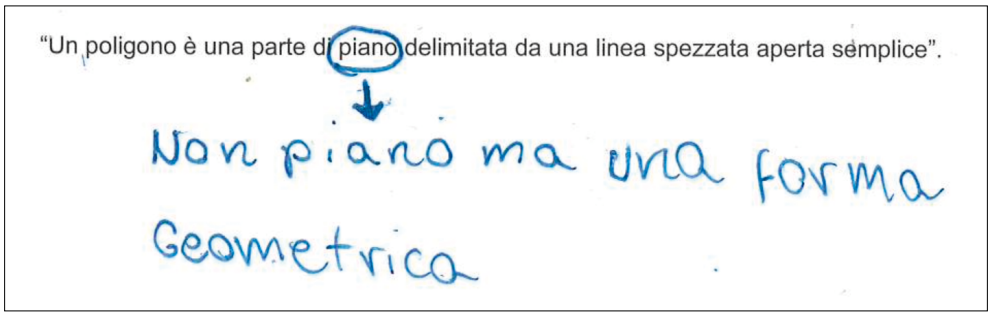



**Figure 18, 19.** Spiegazioni grafiche e verbali alle scelte.

Aggiunte come queste rivelano la necessità di spiegarsi meglio, e permettono di intravedere i processi mentali attuati e le imprecisioni nel sapere disciplinare sotteso alle risposte. Sarebbe dunque interessante approfondire e discutere questo tipo di risposte con chi le ha fornite, incentivando una spiegazione più ampia e ricca di ciò che voleva esprimere.

Casi piuttosto diversi da quelli finora elencati, ma con qualche elemento in comune, sono quelli delle **Figure 20 e 21**, in cui sono indicate parole del lessico comune in sostituzione di parole considerate sbagliate, mostrando ancora l'influenza che la dimensione del quotidiano esercita in vario modo nel contesto linguistico disciplinare (cenni sull'uso di immagini, similitudini, metafore tratte dall'esperienza quotidiana si trovano in Cortelazzo, 1994a).

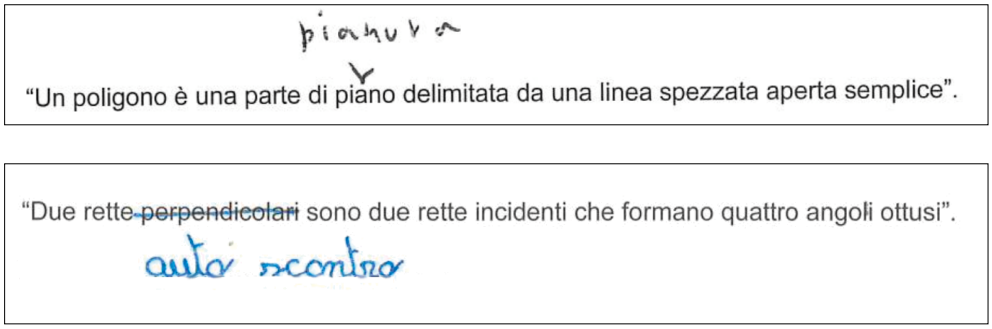



**Figure 20, 21.** Sostituzione di parole non disciplinari, ma tratte dalla lingua dell'uso quotidiano.

Risposte come queste, evidentemente lontane dalle attese, possono attivare stimoli didattici che vertono sull'uso di parole informali per comprendere i concetti matematici. Ad esempio, riprendendo gli esempi riportati dagli studenti nei protocolli, l'analogia tra un *piano* e una *pianura* in ambito geografico, o quella tra l'incidenza di due rette in un punto e lo scontrarsi di un autoscontro in un punto (con attenzione, però, a riflettere sugli angoli retti che si devono creare, se si pensa alla perpendicolarità di due rette): siamo dunque di fronte a parole utili per trovare somiglianze con la realtà, ma che, talvolta, possono incidere negativamente sull'apprendimento matematico, se non chiarite per mostrare le differenze con il reale e gradualmente sostituite da termini specialistici. Non di rado i docenti, in supporto alla spiegazione di un concetto matematico, utilizzano esempi e modelli tratti dalla vita quotidiana, adattando dunque anche il linguaggio: ciò per avere appigli concreti utili ad attivare la comprensione prima di un successivo salto concettuale di astrazione. Sebbene questa strategia possa essere utile in un primo momento (soprattutto negli ordini scolastici inferiori) è bene sensibilizzare da molto presto allieve e allievi ai diversi contesti comunicativi, e gradualmente farli familiarizzare con i termini specialistici.

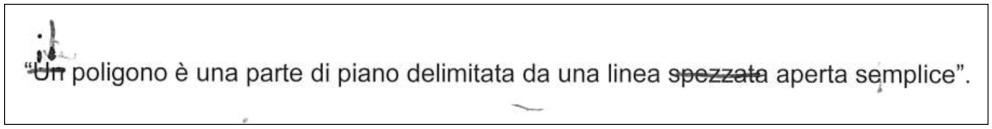
In questa prospettiva, è utile un approccio consapevole ma flessibile, che non condanni l'errore o l'incertezza, ma che colga nelle "cadute" delle occasioni di apprendimento. Riprendendo l'esempio in **Figura 21**, è verisimile che l'allievo volesse fare riferimento a una situazione reale di incontro, come in un autoscontro, forse simulata anche in classe, o che volesse fare una sorta di provocazione. Facendo nostra la lezione di Gianni Rodari, potremmo dire che dentro a questa provocazione, lontanissima dal rigore associato alla matematica e al suo linguaggio, c'è un mondo semantico che si scatena, e che ha qualcosa di non così fuori fuoco rispetto a una costruzione concettuale che parte dalla realtà per arrivare all'astrazione. Due rette incidenti sono diventate, paradossalmente, *autoscontro*: perché? Che cosa fanno? Quali altre associazioni di parole si possono fare? Quali sono più lontane dalla matematica? Quali tratti semantici sono, invece, condivisi da più parole fra quelle emerse? E così via, anche attraverso cartelloni e altri supporti che rendano visibile il passaggio dal lessico più libero e vasto a quello preciso della disciplina. Una simile immersione lessicale, spiazzante, forse, per gli allievi, è, in realtà, quanto di più vicino può

esserci alla scoperta del funzionamento del lessico (stratificato e multiforme) di una lingua e può incentivare la distinzione, spesso non immediata per gli allievi, fra lessico del quotidiano e lessico delle materie. A tal proposito, Ferreri (2005, p. 143) sintetizza così la via da percorrere per una didattica consapevole:

> Il principio del manipolare, confrontare, e confrontarsi, rapportarsi, fermarsi a riflettere, vale per il linguaggio comune che adoperiamo ogni giorno e ancor più per le forme complesse del sapere disciplinare. Se non vogliamo creare pasticci nella testa degli allievi, dobbiamo permettere che il fare con le cose prevalga sul dire le cose. [...] negli anni si apprende a staccarsi dal riferimento immediato e a formulare prescindendo da esso. Si inizia usando parole di ogni giorno [...] e per confronto e distacco si apprende ad usare i termini tecnico-specialistici.

## 4.2 Uso di una grande varietà di termini

L'analisi delle risposte errate fa emergere anche un altro aspetto interessante, seppur in percentuali basse[7]: nonostante i quesiti rientrino in una prova standardizzata di matematica, l'allievo si sente autorizzato a fornire correzioni di tipo linguistico (sbagliate). Tali interventi emergono maggiormente nella seconda batteria di quesiti: presumibilmente, gli allievi, non trovando una parola matematicamente inadeguata nell'ambito della definizione data, tentano di correggere linguisticamente le parole o la formulazione della frase, trovando però delle alternative altrettanto scorrette, come mostrano i seguenti protocolli:



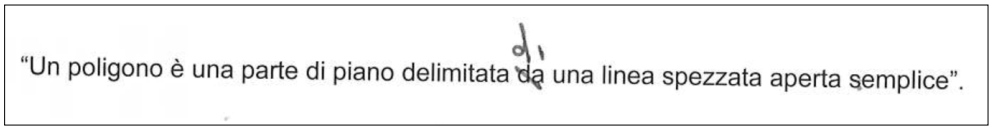




**Figure 22, 23.** Correzioni linguistiche.

7 M1 (2,1%), M2 (0,9%), M3 (0%); S1 (2,5), S2 (3%), S3 (5,9%).

Risultano interessanti le risposte che coinvolgono il termine *delimitata* in entrambi i quesiti. Nel seguente protocollo relativo al quesito M2, l'allievo, invece di inserire la parola mancante richiesta, cancella *delimitata* proponendo un'alternativa, ossia *formata*:

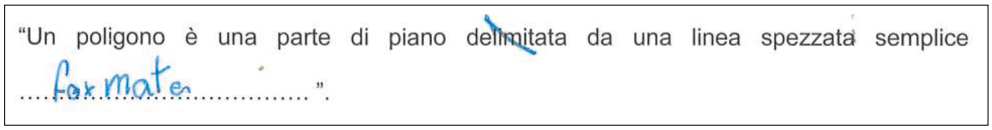



**Figura 24.** La scelta di *formata* per *delimitata*.

In questo caso, non si tratta di una parola con lo stesso significato, né può essere considerato un mero intervento sulla forma. Infatti, la parola *delimitata* (il verbo *delimitare*) reca in sé l'idea di *confine*, che presenta tratti semantici che rimandano al *limite*, elemento necessario nella definizione di poligono; diversamente, il participio *formata* (il verbo *formare*) deriva dalla parola *forma* ed è qui impiegato nell'accezione 2 indicata nel *GRADIT. Grande dizionario italiano dell'uso* di Tullio De Mauro («mettere insieme più elementi»). Si tratta, quindi, di parole che veicolano una rappresentazione semantica diversa, non interscambiabili.

Differenti sono invece i seguenti casi relativi al quesito S2, in cui l'allievo individua la parola *delimitata* come scorretta e la riscrive (in modo errato), come se l'errore non fosse legato ad aspetti concettuali, ma grafici:

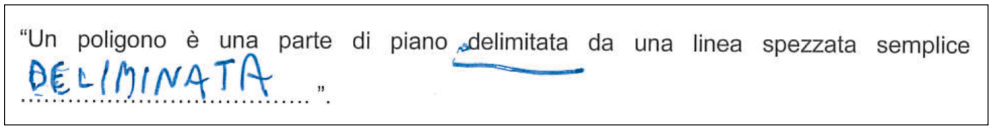
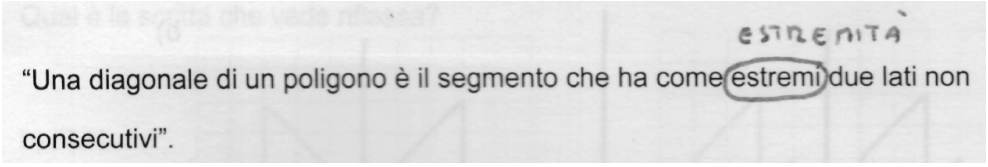


**Figure 25, 26.** Introduzione di errori grafici nella parola 'delimitata'.

La parola *delimitata* è individuata come parola sbagliata nel quesito S2 dal 4,1% degli allievi, che l'ha sostituita in 7 modi: *deliminata*, *delimitatà*, *determinata*, *divisa*, *indeterminata*, *limitata*, *delimitato* (nella maggior parte dei casi, formalmente corretti o meno, la parola introdotta presenta un suono e una forma simili a *delimitata*). Evidentemente si tratta di una parola-termine che presenta più insidie: scegliere la parola giusta è come un tiro al bersaglio, in cui il bersaglio può essere colpito, mancato di poco, mancato in pieno, e le cause sono moltissime (dalla mancata disponibilità del lemma nel proprio inventario lessicale alla confusione fra le diverse accezioni, fino a fenomeni di interferenza fonica e grafica). Infatti, come vedremo nelle conclusioni, conoscere una parola o un'espressione è un sapere multilivello, complesso ed esposto quotidianamente a evoluzione, in modo più sensibile rispetto ad altri livelli linguistici.

Lo stesso fenomeno si riscontra anche per quanto riguarda la parola *estremi* nel quesito S3, individuata dal 10,2% degli allievi come scorretta e sostituita con 8 parole diverse, tra cui *entrambi*, *esterni*, *estremità*, parole dal suono molto simile a *estremi*, tuttavia con un significato in alcuni casi molto diverso. Probabilmente gli allievi, non conoscendo il significato di questo termine, hanno deciso di sostituirlo con uno a loro più familiare.



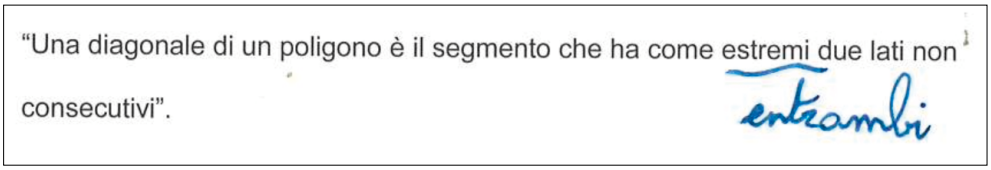
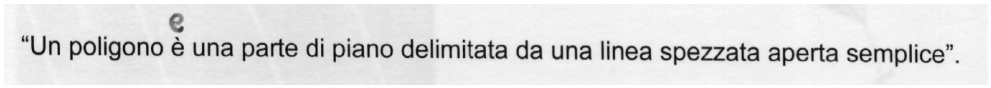
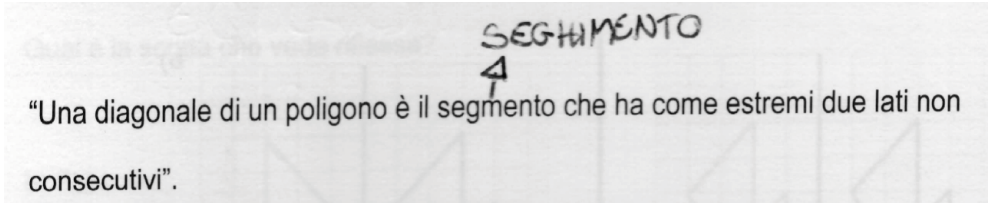




**Figure 27, 28.** Il caso di *estremi*.

Per terminare questa ricognizione di scelte non esatte, citiamo i seguenti protocolli che, oltre a carenze in ambito geometrico, evidenziano autentiche lacune grammaticali di base, o comunque una gestione trascurata del testo nei suoi aspetti ortografici:





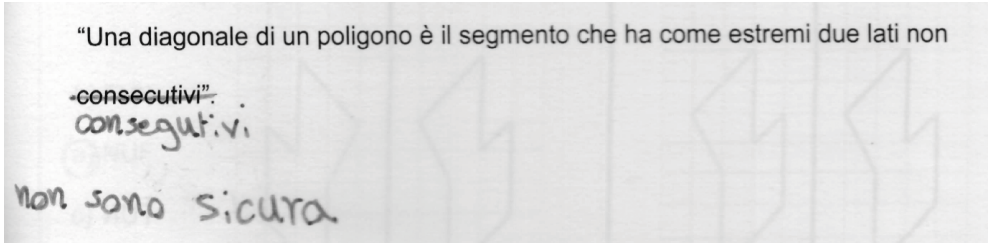
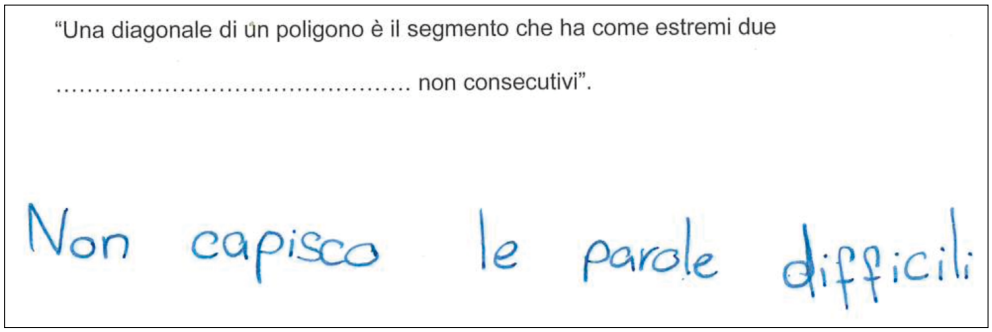



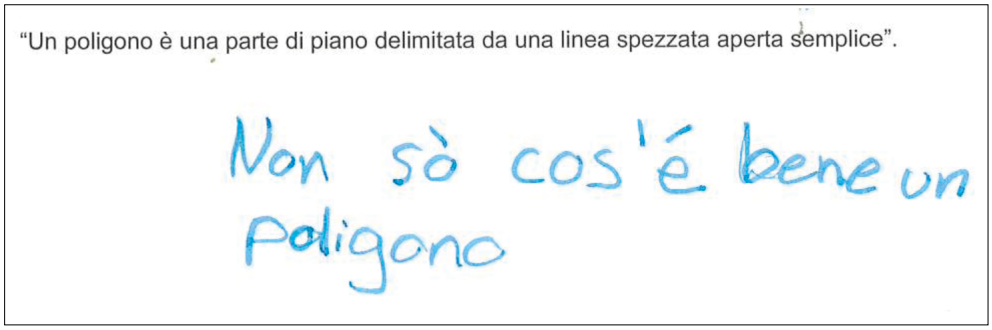

**Figure 29, 30, 31, 32, 33, 34.** Esempi di errori ortografici introdotti dagli allievi.

Simili risposte offrono ai docenti di italiano e di matematica ulteriori elementi di lavoro: per quanto la dimensione del quesito di una prova standardizzata non sia né l'unico né forse il miglior luogo per osservare tutte le sfaccettature dell'apprendimento, è però evidente che porta alla luce nodi delicati sul piano delle conoscenze e delle competenze. Saper sfruttare al meglio anche queste occasioni e renderle parte viva della didattica significa provare a prenderle non come approdi, ma come spunti su cui lavorare e da cui (ri)partire.

### 4.3 Un ultimo caso: la dichiarazione di non conoscenza della risposta

In tutti i quesiti, tranne che in M1, ritroviamo risposte in cui gli allievi dichiarano esplicitamente la loro non conoscenza o non capacità di rispondere, in percentuali che vanno dal 2,3% al 3,6%. Di seguito mostriamo alcuni protocolli di allievi che dichiarano apertamente la difficoltà che avvertono:



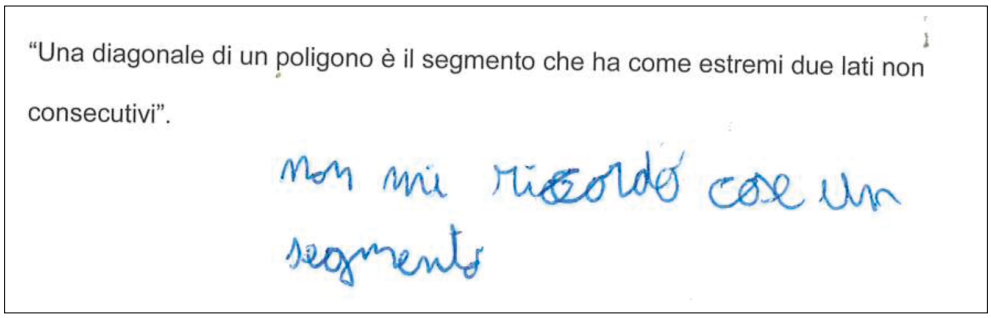



**Figure 35, 36, 37.** Casi di esplicitazione della difficoltà percepita.

Questi allievi, identificando quello che per loro è il problema, danno utili informazioni al docente di matematica, che può agire in modo differenziato, dando il via a un'azione mirata di recupero del sapere e delle competenze sollecitate.

## 5. Conclusioni: il lessico delle discipline come dimensione di complessità e come sfida didattica

L'analisi dei quesiti di geometria qui presentati ha portato a rilevare diffuse difficoltà nella gestione del lessico specialistico da parte di allieve e allievi di quinta elementare. Certamente non si pretende di attribuire valore generale a questi rilievi nel complesso quadro dei processi di comprensione e di uso del lessico delle discipline, che possono essere pienamente colti solo osservando ed esercitando una pluralità di situazioni orali e scritte. Ciò che con questo contributo si è voluto mostrare è come il lessico tecnico-specialistico, nello specifico quello disciplinare matematico, sia un elemento fondamentale e allo stesso tempo molto critico nell'apprendimento, su cui non si deve aver paura di soffermarsi in termini almeno in parte nuovi e più stimolanti di quanto non sia stato fatto tradizionalmente: allenando negli apprendenti la capacità di interrogarsi sulle parole, di discuterle, di porre domande, di sperimentarne l'uso, di sbagliare, di correggersi pian piano, soprattutto laddove il lessico deve diventare preciso e referenziale.

Ciò che va accolto rispetto alle difficoltà lessicali che quotidianamente si manifestano nelle classi è una visione didattica che affronti la riflessione sulle pa-

role (anche) in prospettiva interdisciplinare. Infatti, se è vero che è impossibile parlare di una didattica del lessico sistematica e di un monitoraggio preciso del sapere lessicale (quantitativo e qualitativo) di ognuno, per la «natura aperta e indeterminata» (Ferreri, 2005, p. 95) del lessico stesso, è altrettanto vero che la padronanza delle parole è essenziale per un solido apprendimento disciplinare. Per questo è significativo tenere presenti alcune priorità: l'appropriazione del vocabolario di base; le parole-chiave delle discipline di studio; la gestione dei sinonimi e dei diversi registri linguistici; il lessico trasversale della conoscenza (Ferreri, 2005, pp. 102-103). Nel quadro d'insieme offerto da questo elenco, le parole delle discipline di studio dovranno assumere un carattere di priorità e di importanza adeguato all'età degli apprendenti, per i quali a concetti nuovi si accompagnano parole del tutto nuove o da ridefinire in chiave disciplinare. Evitare la sovrabbondanza non necessaria ed esercitarne l'uso assiduamente, soprattutto in contesti comunicativi vari e diversificati, orali e scritti (senza imposizioni mnemoniche precoci), sono solo due indicazioni che dovrebbero guidare la pratica didattica.

Il potenziale offerto dalle discipline in termini di varietà di occasioni e di situazioni motivanti per l'allenamento del lessico è altissimo, soprattutto durante esperienze laboratoriali, ma persino quesiti come quelli qui analizzati possono prestarsi a momenti di metariflessione e di revisione, e a discussioni proficue, se ripresi e non archiviati senza commentarli. In particolare, con questi quesiti è possibile, ad esempio, sviluppare lo spunto proposto da Balboni (2018, p. 50): lavorare sulla dimensione della definizione, che in matematica presenta tratti caratteristici propri di essenzialità che la allontanano, almeno in parte, dalle definizioni per come sono intese nei dizionari (sulla sintesi delle definizioni matematiche e sulle possibili implicazioni didattiche, Demartini, Fornara & Sbaragli, 2020; Sbaragli, 2020; Sbaragli & Demartini, 2021). Inoltre, in modo adatto a seconda della scolarità, si può partire dall'osservazione di protocolli contenenti completamenti o sostituzioni non pertinenti, e lasciare ad allieve e allievi (a coppie o gruppi) il compito di "diagnosticare", con gli ausili che vogliono (manuale, dizionari ecc.), e di spiegare che cosa non va, fornendo poi anche, se riescono, la risposta corretta; man mano che una simile prassi diventa abituale (non per tutti è da subito semplice questo genere di riflessione metacognitiva,

se non esercitata in precedenza), si può chiedere alle allieve e agli allievi un maggiore grado di profondità nelle analisi. Oppure possono confrontare diversi tipi di errore lessicale o, più in generale, possono allenarsi a costruire insieme definizioni o, ancora, produrre giochi come rebus o cruciverba matematici, in una prospettiva ludolinguistica (Fornara & Giudici, 2015) molto incisiva, utile da accostare anche ai linguaggi disciplinari (lo mostrano l'esperienza di Campolucci & Maori, 2021, e i contributi all'interno del progetto del Fondo Nazionale Svizzero Agora *Italmatica per tutti: la lingua italiana per favorire l'insegnamento-apprendimento della matematica*[8]).

Seguendo simili piste, il lessico tecnico-specialistico delle discipline non assumerà un carattere meno rigoroso, perché tale deve essere, ma sarà esercitato secondo modalità più varie, piacevoli e meno ripetitive: elementi che sicuramente ne incentivano l'apprendimento e ne favoriscono la padronanza. Gli inevitabili rapporti che intercorrono con la lingua dell'uso comune permetteranno anche di incentivare la costruzione di competenze lessicali in senso più ampio, e una maggiore sensibilità alle differenze contestuali e alle possibili interferenze fra ambiti d'uso.

## Bibliografia

Balboni, P. (2018). *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*. Torino: UTET.

Beccaria, G. L. (1973). *I linguaggi settoriali in Italia*. Milano: Bompiani.

Campolucci, L., & Maori, D. (2021). Un percorso integrato di matematica e italiano in continuità dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado. *Didattica della matematica. Dalla ricerca alle pratiche d'aula*, 2021/9, 73-102. https://doi.org/10.33683/ddm.21.9.4.

Canducci, M., Demartini, S., & Sbaragli, S. (2021). Plurale o singolare? Disomogeneità linguistica di numero nei manuali di matematica della scuola primaria

8 Scaricabili all'indirizzo https://www.matematicando.supsi.ch/risorse-didattiche/?jsf=jet-engine:filtro-risorse-didattiche&tax=iniziativa:82.

e secondaria di primo grado italiani. *Italiano a scuola*, 2021/3, 99-132. https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/12935

Casadei, F., & Basile, G. (2019). *Lessico ed educazione linguistica*. Roma: Carocci.

Colombo, A., & Pallotti, G. (a cura di) (2014). *L'italiano per capire*. Roma: Aracne.

Coppola, D. (2019) (a cura di). *Educazione linguistica e insegnamento*. Pisa: ETS.

Cortelazzo, M. A. (1994a). *Lingue speciali, la dimensione verticale*. Padova: Unipress.

Cortelazzo, M. A. (1994b). Testo scientifico e manuali scolastici. In M. L. Zambelli (a cura di), *La rete e i nodi. Il testo scientifico nella scuola di base*, (pp. 3-14). Firenze: La Nuova Italia.

D'Amore, B. (1993). Esporre la matematica appresa: un problema didattico e linguistico. *La matematica e la sua didattica*, 1993/7(3), 289-301.

D'Amore, B. (2000). Lingua, Matematica e Didattica. *La matematica e la sua didattica*, 2000/14(1), 28-47.

D'Aprile, M. et al. (2004). Dillo con parole tue. *L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate*, 2004/27B(1), 31-51.

DECS (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/pds/Documents/Piano_di_studio_della_scuola_dell_obbligo_ticinese_COMPLETO.pdf

Demartini, S. (2016). Insegnare e apprendere parole a scuola. In L. Cignetti, S. Demartini & S. Fornara (a cura di), *Come TIscrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica,* (pp. 213-244). Roma: Aracne.

Demartini, S., Fornara, S., & Sbaragli, S. (2018). Dalla parola al termine. Il cammino verso l'apprendimento del lessico specialistico della matematica nelle definizioni dei bambini. In L. Corrà (a cura di), *La lingua di scolarizzazione nell'apprendimento delle discipline non linguistiche,* (pp. 79-101). Roma: Aracne.

Demartini, S., Fornara, S., & Sbaragli, S. (2020). Se la sintesi diventa un problema. Alcune caratteristiche del linguaggio specialistico della matematica in prospettiva didattica. In J. Visconti, M. Manfredini & L. Coveri (a cura di), *Linguaggi settoriali e specialistici: sincronia, diacronia, traduzione, variazione*. Atti del XV Congresso Internazionale SILFI (Genova, 28-30 maggio 2018), (pp. 499-506). Firenze: Cesati.

Demartini, S., & Sbaragli, S. (2019). La porta di entrata per la comprensione di un problema: la lettura del testo. *Didattica della matematica. Dalla ricerca alle pratiche d'aula*, 2019/5, 9-43. https://doi.org/10.33683/ddm.18.5.1

Ferrari, P. L. (2004). *Matematica e linguaggio. Quadro teorico e idee per la didattica*. Bologna: Pitagora.

Ferrari, P. L. (2021). *Educazione matematica, lingua, linguaggi. Costruire, condividere e comunicare matematica in classe*. Torino: UTET.

Ferreri, S. (2005). *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*. Roma: Aracne.

Fischbein, E. (1993). The Theory of Figural Concepts. *Educational Studies in Mathematics*, 1993/24 (2), 139-162.

Fornara, S., & Giudici, F. (2015). *Giocare con le parole*. Roma: Carocci.

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

Gualdo, R., & Telve, S. (2011). *Linguaggi specialistici dell'italiano*. Roma: Carocci.

Halliday, M. A. K. (2004). *The Language of Science*. Londra: Continuum.

Harmon, J. M., Hedrick, W. B., & Wood, K. D. (2005). Research on vocabulary instruction in the content areas: Implications for struggling readers. *Reading and Writing Quarterly*, 2005/21, 261-280.

Laborde, C. (1995). Occorre apprendere a leggere e scrivere in matematica? *La matematica e la sua didattica*, 1995/1, 121-135.

Lavinio, C. (2022). *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*. Nuova edizione. Roma: Carocci.

Maier, H. (1993). Problemi di lingua e di comunicazione durante le lezioni di matematica. *La matematica e la sua didattica*, 1993/1, 69-80.

Maier, H. (1995). Il conflitto tra lingua matematica e lingua quotidiana per gli allievi. *La matematica e la sua didattica*, 1995/3, 298-305.

Monroe, E. E., & Panchyshyn R. (1995) Vocabulary Considerations for Teaching Mathematics. *Childhood Education*, 1995/72(2), 80-83.

Pierce, M. E., & Fontaine, L. (2009). Designing vocabulary instruction in mathematics. *Reading Teacher*, 2009/63, 239-243. http://doi.org/10.1598/RT.63.3.7

Powell, S. R., & Driver, M. K. (2015). The influence of mathematics vocabulary instruction embedded within addition tutoring for first-grade students with mathematics difficulty. *Learning Disability Quarterly*, 2015/38, 221-223. https://doi.org/10.1177/0731948714564574

Rubenstein, R. N., & Thompson, D. R. (2002). Understanding and supporting children's mathematical vocabulary development. *Teaching Children Mathematics*, 2002/9, 107-112. https://eric.ed.gov/?id=EJ668750

Sbaragli, S. (2011). Incoerenze nelle intenzionalità degli insegnanti tra aspetti concettuali, culturali e semiotici dell'angolo. *L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate*, 2011/34(3), 373-386.

Sbaragli, S. (2020). La complessità nel definire in matematica. In B. D'Amore & S. Sbaragli (a cura di), *Didattica della matematica disciplina scientifica per una scuola efficace*, (pp. 19-22). Bologna: Pitagora.

Sbaragli, S., Franchini, E., & Demartini, S. (2021). Le difficoltà di comprensione e di gestione dei termini specialistici della geometria all'ingresso della scuola secondaria di primo grado. *La matematica e la sua didattica*, 2021/1, 7-37. https://rsddm.dm.unibo.it/wp-content/uploads/2021/05/A1-Le-difficolta%CC%80-di-comprensione-e-di-gestione-dei-termini-specialistici-Sbaragli-Franchini-Demartini-MD-291-2021.pdf

Sbaragli, S., & Demartini, S. (2021) (a cura di). *Italmatica. Lingua e strutture dei testi scolastici di matematica*. Bari: Dedalo.

Sbaragli, S., & Santi, G. (2011). Teacher's choices as the cause of misconceptions in the learning of the concept of angle. *International Journal for Studies in Mathematics Education*, 2011/4(2), 117-157. San Paolo: Uniban. http://www.dm.unibo.it/rsddm/it/articoli/sbaragli/2011/Sbaragli-Santi_revised_def.pdf

Sbaragli, S., & Santi, G. (2012). Le scelte dell'insegnante relative al concetto di angolo. *Bollettino dei docenti di matematica*, 2012/65, 35-55. http://www.dm.unibo.it/rsddm/it/articoli/sbaragli/2014/BDM65-SilviaGeorgedef.pdf

Sfard, A. (2000). Symbolizing mathematical reality into being: How mathematical discourse and mathematical objects create each other. In P. Cobb, E. Yackel & K. McClain (a cura di), *Symbolizing and communicating: perspectives on Mathematical Discourse, Tools, and Instructional Design*, (pp. 37-98). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Sobrero, A. (2009). L'incremento della competenza lessicale, con particolare riferimento ai linguaggi scientifici. *Italiano LinguaDue*, 2009/1(1), 211-225. https://doi.org/10.13130/2037-3597/441

Telve, S. (2020). *Lessico specialistico*. Le grandi collane del Corriere della Sera. Milano: RCS.

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

ESPERIENZE DIDATTICHE

DIDIT

DIDIT Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura.
Online www.rivistadidit.ch, DOI: 10.33683/didit.22.02.05
OPEN ACCESS

# Leggere per andare oltre. Una proposta su "Skellig" di David Almond

## Reading to go beyond. A contribution on David Almond's "Skellig"

**Anna Bosia**
SUPSI, Dipartimento formazione e apprendimento

anna.bosia@supsi.ch

**Riassunto /** Il contributo illustra un itinerario didattico legato alla lettura integrale di un romanzo. La proposta, dedicata a un pubblico di allieve e allievi tra i dodici e i tredici anni, poggia sul sociocostruttivismo, il laboratorio di lettura (WRW) e soprattutto sull'apprendimento cooperativo. Infatti, la maggior parte delle proposte didattiche si svolge in gruppo. La guida del docente e il confronto fra pari concorrono a una costruzione di significati e interpretazioni profondi e offrono strategie applicabili in diversi contesti didattici. La ricerca-azione propone il romanzo *Skellig* di David Almond come uno studio di caso. Viene proposto un percorso articolato, sperimentato in parte, dal quale si possono evincere spunti e strategie sulla base delle esigenze della propria classe.

**Parole chiave:** lettura; comprensione del testo; apprendimento cooperativo; studio di caso; letteratura per ragazzi.

**Abstract /** This paper presents an educational path related to the unabridged reading of a novel. The path, addressed to an audience of 12 to 13-year-old pupils, is based on socio-constructivism, reading workshop and particularly on cooperative learning. Most of the teaching activities are carried out in groups. The teacher's guidance and, above all, the peer discussion contribute to the construction of deep meanings and interpretations, and offer strategies that can be applied in different teaching contexts. The action research proposes the novel *Skellig* by David Almond as a case study. The purpose of this paper is to describe an articulated, partially tested, path from which many ideas and strategies can be derived and adjusted considering the needs of different students.

© 2022 Anna Bosia. 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).

**Keywords:** Reading; text comprehension; cooperative learning; case study; children's literature.

## 1. Parte progettuale

La lettura integrale di un romanzo, in generale, ci offre innumerevoli piste di sviluppo e crea molteplici connessioni che apparentemente possono sembrare lontane dal contenuto stesso del romanzo in questione. Lo scopo di questo contributo è quello di evidenziare le potenzialità della lettura integrale di un romanzo svolta prevalentemente in classe come pista di lancio per riflessioni narratologiche, sintattiche e grammaticali, creando un discorso coerente e coeso. Infatti, tanto si può proporre mostrando ed educando l’allievo a cogliere, magari implicitamente, quanto la letteratura possa servire per crescere non solo linguisticamente, ma anche come persone socialmente ed eticamente consapevoli.

L’esperienza didattica qui in esame è stata progettata per una classe di alunni di dodici/tredici anni e la sperimentazione ha avuto una durata di circa quattro mesi. La modalità di lavoro sul testo ha previsto l’alternanza della lettura corale in classe con quella individuale per i capitoli che non richiedevano approfondimenti sostanziali. Le proposte didattiche sperimentate sono state svolte in gruppi di quattro/cinque alunni, definiti all’inizio del percorso e mai modificati, con il docente che ha assunto un ruolo decentrato, svolgendo essenzialmente funzioni di scaffolding e tutorato.

### 1.1 Quadro teorico di riferimento

Affrontare in classe un romanzo è partire per un viaggio di gruppo durante il quale ognuno cattura con il proprio sguardo una porzione di realtà; ma è anche l’attenzione altrui che ci porta a osservare scampoli di mondo o dettagli che altrimenti avremmo tralasciato. L’approccio metodologico che ho scelto per questo percorso è quello sociocostruttivista, che «definisce la conoscenza come il risultato di un processo di co-costruzione che sostiene la centralità dei contesti sociali dove ha luogo l’apprendimento. Il coinvolgimento con gli altri crea opportunità affinché gli studenti valutino e raffinino le proprie conoscenze, come effetto delle esposizioni altrui e della partecipazione alla creazione di

un sapere condiviso» (Santrock, 2021, p. 316)[1]. E ancora, «cooperare significa lavorare insieme per raggiungere obbiettivi comuni» (Johnson *et al.*, 1994, p. 19). Quali sono quindi questi obiettivi comuni quando si affronta una lettura? Sicuramente quello di una comprensione approfondita dei vari aspetti del testo prescelto, oltre alla condivisione della bellezza letteraria di un'opera. In questo caso, l'approccio cooperativo permette, oltre a tener alta la motivazione e a sviluppare un livello superiore di capacità di spirito critico, di confrontarsi su dei temi che difficilmente verrebbero affrontati spontaneamente tra coetanei. Per queste ragioni, la maggior parte delle situazioni d'apprendimento proposte è stata svolta prevalentemente in gruppo.

Le strategie proposte sono facilmente applicabili, tuttavia un prerequisito fondamentale risiede nell'abitudine della classe a organizzare il proprio lavoro in gruppo in un ambiente in cui si è instaurata una fiducia reciproca.

Ritengo che l'approccio dell'apprendimento cooperativo favorisca e potenzi le occasioni di condivisione e porti alla costruzione di significati più approfonditi.

Nelle attività che verranno descritte hanno trovato spazio dei momenti in cui il gruppo ha dovuto rivedere quanto prodotto, al fine di instaurare una certa routine nella fase di revisione del testo. Gli alunni affrontano troppo spesso questa fase del processo di scrittura con estrema superficialità. L'apporto del gruppo nella riscrittura seguendo un modello o delle istruzioni ci sembra una modalità utile affinché possano sperimentare direttamente quanto sia fondamentale tornare su un proprio testo per affinare, limare, … Si ritiene inoltre che questa modalità di lavoro favorisca in modo significativo lo sviluppo e il consolidamento del sentimento di autoefficacia.

Non è però mia intenzione in questa sede approfondire teoricamente la metodologia dell'apprendimento cooperativo, ma portare nello specifico delle attività realizzabili secondo questo approccio che concorre nel far sì che gli studenti possano in primis interpretare un testo letterario ed evincerne i preziosi messaggi veicolati grazie allo scambio tra pari. Il ruolo del docente a quel punto

1 Per limiti di spazio, non si ritiene necessario in questo contesto soffermarsi sulle basi del sociocostruttivismo e dell'apprendimento cooperativo.

non sarà quello di fornire l’interpretazione, ma di accompagnare verso un’elaborazione personale.

> Da questo punto di vista il compito dell’insegnante non consiste tanto nel far convergere gli studenti verso la sua interpretazione, o verso un’interpretazione consacrata dalla critica, quanto nel metterli in grado di costruire in modo cooperativo il significato che l’opera in esame può avere per loro (è fin troppo evidente che la ripetizione di un’interpretazione altrui non è un’interpretazione). Naturalmente questo non significa che lo scambio tra insegnanti e studenti si debba svolgere su un piano di parità. Semplicemente l’autorità dell’insegnante non si fonderà principalmente sulla pur necessaria competenza disciplinare – riferita a un sapere che, almeno in partenza, ha uno scarso valore per i suoi giovani interlocutori –, ma sulla sua capacità di impostare un dialogo efficace tra i propri orizzonti culturali e quelli degli studenti, in modo da far loro sperimentare che l’esperienza letteraria può avere un senso anche nell’epoca dei media elettronici: il che comporta curiosità, spirito di ricerca, disponibilità all’imprevisto e al rischio della relazione, capacità di affrontare positivamente situazioni di conflitto cognitivo.
>
> (Armellini, 2008, p. 95)

L’esperienza didattica in esame parte dalla lettura eseguita prevalentemente dal docente che ha lo scopo di educare all’attenzione, all’ascolto attivo, ma anche di risvegliare l’esperienza del piacere. Tutto questo accompagnato da domande chiave dell’insegnante mirate alla comprensione del testo. Infatti, i giovani possano diventare dei lettori di letteratura solo grazie alla guida di lettori consapevoli (Chambers, 2011).

Il valore aggiunto di questa modalità di affrontare un romanzo risiede tuttavia nel confronto con i coetanei. In questi gruppi le opinioni si raffrontano, le proprie idee si argomentano, si fanno proprie le interpretazioni altrui, si fa esperienza di ascolto, di attenzione e si offre legittimità allo sguardo degli altri sui testi, ma anche sulla realtà che ci circonda e sulla vita.

Sembra quindi estremamente calzante quanto afferma Simone Giusti (2021, p. 10) riguardo al valore dell’esperienza della lettura svolta in un una comunità:

> L’idea che la fruizione e il continuo riuso delle opere letterarie sono proficui innanzitutto per la crescita e per una profonda trasformazione delle persone che frequen-

> tano la letteratura, aumentando la loro possibilità di fare esperienze significative e, anche, di dare un senso alla loro esperienza.
> La lettura e la scrittura, l’ascolto e il dialogo della e sulla letteratura, sono, prima ancora di divenire delle pratiche funzionali alla manutenzione e alla rivalutazione del patrimonio letterario, comportamenti tipici di *Homo sapiens*, trasversali alle diverse culture e popolazioni, in qualche modo necessari agli individui e alle loro comunità».

Alla base della progettazione di questo itinerario sta inoltre la didattica per competenze, tendenza pedagogico didattica che troviamo adottata ormai nelle scuole di tutta Europa e sulla quale poggia anche il *Piano di studio della scuola dell’obbligo ticinese* (2015/2022). Tutti e quattro gli ambiti di competenza dell’italiano sono in parte presenti in questa proposta: soprattutto la lettura e l’ascolto si intrecciano durante tutto questo percorso e «costituiscono una base per sviluppare competenze di produzione» (*Piano di studio*, 2015, p. 97), ma non mancano anche gli ambiti della scrittura e dell’oralità.

La proposta di lavoro rientra in parte nella metodologia del Reading Workshop per la quale si rimanda a Atwell (2017), Serafini (2004), Serravallo (2015).

### 1.2 La scelta del romanzo

Il romanzo scelto per questo itinerario è *Skellig*, opera prima del pluripremiato scrittore inglese David Almond, pubblicato per la prima volta in Inghilterra nel 1998 e tradotto in oltre quaranta lingue, adattato per il teatro e per lo schermo.

Il romanzo vede al centro la figura di Michael che si trova a vivere un momento difficile della sua vita: la sorellina appena nata ha gravi problemi di salute e la madre spesso si trova all’ospedale con lei. La sua famiglia si è trasferita da poco in una nuova casa e, proprio nel garage, Michael trova uno strano essere, Skellig, la cui la natura non verrà mai accertata. Questo incontro cambierà la sua vita e quella di Mina, la ragazzina con la quale stringe una forte amicizia. La sorellina che verrà chiamata Joy sopravviverà anche grazie all’intervento di Skellig.

La ricchezza dell’opera offre molteplici possibilità di lavoro: in questo percorso si è deciso di soffermarsi su alcuni elementi particolarmente significativi e di favorire le connessioni che la prosa poteva offrire, sia dal punto di vista stilistico, sia da quello contenutistico e narratologico.

La suddivisione in capitoli brevi dalla prosa scarna ed essenziale ben si presta all’alternanza tra ascolto e lettura individuale. La scelta dell’opera da proporre secondo la modalità in esame non può quindi ricadere su romanzi dallo stile eccessivamente prolisso.

Tuttavia, la modalità di lavoro adottata e gli strumenti introdotti sono applicabili, evidentemente apportando degli adattamenti, anche su altri titoli. Per questa ragione propongo *Skellig* come uno studio di caso che possa dare un’idea di come approcciare dei titoli di letteratura per ragazzi, sia classici che contemporanei. Ad esempio, solo per citare altri romanzi contemporanei, *Caro Mr. Henshaw* di Beverly Cleary (2021) e *Alaska* di Anna Woltz (2016).

La difficoltà di incasellare *Skellig* in un genere narrativo preciso offre inoltre agli studenti la possibilità di riflettere sull’opportunità e sull’utilità o meno di porre delle etichette (per quanto riguarda l’analisi letteraria così come nella vita).

*Skellig* si sviluppa giocando sul significato letterale e quello simbolico, propone metafore, lavora prevalentemente sui simboli: consideriamo quindi l’analisi di quest’opera come propedeutica all’affrontare lo studio dei testi letterari della tradizione tramite un approccio ermeneutico più completo (infatti in questa sede, ad esempio, non si è provveduto a situare il romanzo nella produzione dell’autore).

## 2. Declinazione pratica

### 2.1 Fase progettuale teorica

Dopo un’attenta analisi del romanzo, ho individuato dei capitoli che potevano essere letti individualmente perché non richiedevano un ragionamento più approfondito sia per difficoltà di comprensione, sia per occasioni di approfondimento di vario genere. Per altri capitoli invece ho intravisto delle attività che ponevano il testo al centro della riflessione. Le parole e lo stile di Almond però aprivano delle ulteriori piste di sviluppo.

Il motore di questa progettazione è comunque stato fornito dall’autore stesso del romanzo: «Qualche tempo fa mi è stata posta una domanda diretta: Qual è lo scopo del tuo lavoro? Ho alzato le spalle. Ho iniziato a parlare dell’avventura

artistica, della ricerca, della bellezza dell’atto dello scrivere. Ma mi sono fermato. Questa non era tutta la verità. Il mio scopo, ho capito, è quello di liberare. Aiutare i bambini a diventare veramente sé stessi, ad avere un senso di meraviglia per la propria umanità, la propria possibilità» (Almond, 2022).

Offrire ai miei studenti l’opportunità di confrontarsi su una storia o su un personaggio per arrivare a diventare lettori consapevoli e linguisticamente più consapevoli, ma soprattutto poter discutere di sé stessi e, forse, capirsi meglio: questa è stata l’ambizione che mi ha vista progettare l’itinerario qui esposto.

Per evitare che le schede di lavoro vadano perse e per allenare gli studenti alla presa d’appunti e a una certa autonomia, ho deciso di adottare l’uso di un quaderno da dedicare completamente al lavoro sul romanzo che si sarebbe completato con il proseguimento dell’analisi.

Nell’Allegato 1 trovate riassunte per ogni capitolo delle possibili applicazioni didattiche e ora, a seguire, la descrizione approfondita delle proposte.

### La fase di prelettura

Prima di affrontare la lettura del primo capitolo, scrivo alla lavagna il titolo del romanzo e distribuisco a ogni gruppo l’immagine di una delle copertine delle varie edizioni dell’opera di Almond[2].

In questo caso le numerose edizioni e traduzioni offrono tante possibilità. Questa modalità di lavoro si può proporre anche con romanzi meno celebri utilizzando delle illustrazioni presenti nel romanzo (come, ad esempio, con *Cassandra Apollinaire* di Lucia Perrucci edito da Mondadori nel 2022) o analizzando in plenaria la copertina della propria edizione. Un esempio per una modalità di questo tipo potrebbe essere applicato con *Sono Vincent e non ho paura* dell’autrice olandese Enne Koens, edito da Camelozampa nel 2022, dove le interpretazioni delle figure presenti nella cornice del titolo possono far nascere numerose ipotesi.

2 Si ringrazia Livia Radici Tavernese per l’ideazione della fase di pre-lettura e la proposta di analisi dell’incipit qui illustrata.

Dopo qualche minuto di confronto nei gruppi, vengono proiettate a una a una le copertine, e ogni gruppo propone le proprie riflessioni rispetto alla copertina analizzata.

Nella fase preparatoria, ho scelto le copertine che presentano elementi diversi e diversi stili grafici affinché gli alunni potessero portare delle interpretazioni variate e fornire delle ipotesi di diverso tipo.

Ecco di seguito alcune osservazioni annotate alla lavagna e sul quaderno:

- Compaiono spesso degli uccelli (a volte gufi).
- Un uccello sembra osservare una bambina.
- Ci sono degli umani con le ali.
- La piuma trasmette leggerezza, delicatezza ma sembra anche che sia instabile.
- Un ragazzo ha un’espressione inquietante e sembra voler fuggire.
- Mi ricorda *La sposa cadavere* di Tim Burton.
- Qualcuno vuole essere libero: volare significa libertà.

Questi appunti sono stati poi ripresi alla fine della lettura del romanzo per verificare la correttezza delle ipotesi.

Chiaramente il fil rouge dettato dal mondo degli uccelli e delle ali emerge in modo preponderante. Si decide quindi insieme di dedicare una pagina del quaderno di lavoro proprio al mondo dell’ornitologia. Durante la lettura verrà annotato tutto ciò che riguarda questi aspetti.

A questo punto, la curiosità è catalizzata dal titolo. Un nome? Forse un verbo? Alcuni decidono di cercare la traduzione dall’inglese. To skell significa “scervellare”, skelly invece “veloce”. Che questa traduzione possa fornirci degli indizi per ipotizzare la trama del romanzo?

### Le anticipazioni dell’incipit

Dopo aver affrontato le fasi preliminari, si inizia con la lettura del romanzo, ma solamente del primo periodo.

Il romanzo è narrato in prima persona (narratore interno): la storia sarà raccontata dal protagonista?

Analizzando la prima frase si fanno emergere delle osservazioni anche di tipo formale.

- Lo: pronome personale maschile. Chi? Cosa?
- Trovai: solamente il narratore fa questa scoperta. Il romanzo è narrato in prima persona (narratore interno).
- Nel garage: complemento di luogo.
- Un sabato pomeriggio: complemento di tempo.
- Il giorno dopo che ci eravamo trasferiti in Falkoner Road: precisazione sul tempo e sulla storia personale dell’io narrante che enfatizza il mistero che aleggia sull’identità del pronome.
- La toponomastica ci porta nel campo dell’ornitologia: la strada del falco.

L’unico elemento che non viene specificato è il complemento oggetto che viene espresso dal pronome personale maschile.

Proseguiamo con la lettura del primo capitolo e scopriamo che il protagonista non è felice di questo trasferimento: cosa ha lasciato? Almond continua a giocare con gli impliciti e i non detti: quali sono le cose che sono cambiate dopo l’arrivo di questa sorellina?

Anche la chiusura del primo capitolo lascia il lettore con un senso di insoddisfazione. «Tutto è partito da lì».

Dopo questa analisi approfondita, segue la proposta di scrittura di un incipit seguendo il modello di Almond. I ragazzi redigono un incipit partendo da una traccia (Allegato 2), lavorando in gruppo e successivamente scambiandosi i lavori per una fase di revisione.

Nel capitolo 2 noi lettori sappiamo che nel garage si nasconde un mistero quindi andiamo a caccia di indizi. L’autore ci porta vicino alla risoluzione, ma poi ci impedisce di entrare nel garage, giocando così con la nostra curiosità amplificandola sempre più. Solamente nel capitolo 3 avverrà l’incontro cruciale con il personaggio ancora misterioso.

Alla fine della lettura, i gruppi riprendono il loro incipit completandolo con l’incontro del personaggio e una sua descrizione.

### Capitolo 3

La lettura del capitolo mette il proprio focus sulla descrizione. La discussione verte quindi su un possibile identikit dell’uomo nel garage. Gli alunni cercano di formulare delle ipotesi sulla sua identità e si riflette insieme sull’intento dell’autore: quale immagine vuole trasmettere? Le ipotesi vengono annotate alla lavagna.

Alla fine della lettura del capitolo propongo una diversa versione della descrizione del garage, affrontato anche nel capitolo 2 (e sulla sua funzione di preparazione all’entrata in scena del personaggio) e di una descrizione di Skellig che riporto qui: «Lui era là. Stava seduto con le gambe distese e la testa appoggiata al muro. Era pallido e smunto, coperto di polvere, ragnatele e scarafaggi morti. Fissai il viso bianco e l’abito nero. Aveva la voce roca».

In plenaria si confrontano le due versioni. Si arrivano così a definire le due tipologie di descrizioni, quella oggettiva e quella soggettiva, le loro funzioni, le loro particolarità (ad esempio utilizzo di aggettivazione mirate, di paragoni e figure retoriche).

### Capitolo 4

Il ricordo del personaggio nel garage perseguita Michael e fa sorgere delle domande anche a noi lettori.

Si creano a questo punto dei gruppi d’attenzione:

- gruppo sogni;
- gruppo uccelli;
- gruppo bambina;
- gruppo adulti;
- gruppo luoghi.

I componenti di ogni gruppo dovranno annotare tutto ciò che emerge dalla lettura e dalle discussioni in classe su un’apposita pagina del quaderno. Periodicamente la docente chiederà lo stato dei lavori.

Alla fine della lettura, il lavoro dei gruppi verrà presentato a tutti offrendo così una visione completa. Il lavoro richiesto in parte è avviato in quanto è stato

sperimentato da tutti nei primi capitoli grazie alle annotazioni condivise rispetto agli uccelli.

### Capitolo 5

La preoccupazione di Michael viene esplicitata quando il protagonista spiega che vorrebbe gridare sul bus (delle condizioni della sorella, del rientro a scuola, dello sconosciuto nel garage). Fatica a credere che ciò che ha visto sia la realtà, quindi, cerca di convincersi che si tratti di un sogno.

Ci concentriamo su Michael: cosa sappiamo di lui, cosa vorremmo sapere.

Disegniamo sul quaderno di lavoro due sagome[3]: una rappresenta quello che ci ha rivelato di sé, l’altra cosa vorremmo che ci dicesse. La compilazione di queste figure viene svolta in plenaria e completata nel corso di tutta la lettura.

### Capitolo 7

Michael scopre che non si tratta di un sogno. Fondamentale l’entrata in scena di un nuovo personaggio: Mina.

Si sviluppa il primo dialogo tra Michael e lo sconosciuto. La docente consegna un riassunto di quanto emerge dal testo: sappiamo infatti chi non è, ma le idee non sono ancora chiare. Un riassunto esemplare sarà il modello per quanto verrà richiesto successivamente.

### Capitolo 9

Poniamo la nostra attenzione sul personaggio di Mina riproponendo le due sagome. Gli alunni hanno potuto sperimentare la modalità di lavoro sul personaggio di Michael; quindi, ora sono autonomi nello stilare la scheda dedicata all’identikit di Mina.

### Capitolo 10

La descrizione abbraccia i cinque sensi. Prima della lettura della docente, la classe viene divisa in cinque gruppi e a ogni gruppo viene assegnato uno dei

3 Per questa e altre strategie di lettura rimandiamo alle opere imprescindibili di Serravallo (2015) e Serafini (2004).

cinque sensi. La lettura, quindi, ha lo scopo di scovare quale tra i sensi viene mobilitato principalmente. Questa analisi evidenzia alcune particolarità sottolineate da Almond (uso del colore rosso, odore rancido, voce gracchiante).

I ragazzi sono quindi invitati a riprendere la propria descrizione (cfr. capitolo 2) per una revisione mirata ad acutizzare uno dei cinque sensi.

In questo capitolo emergono numerosi riferimenti alle ali che portano alla luce diverse analogie:

- la voce è gracchiante come quella degli uccelli;
- sul tetto del garage c’è un merlo;
- il letto era come un nido;
- Mina disegna degli uccelli.

È quindi importante che il docente si accerti che il gruppo dedicato non tralasci le annotazioni. È nella fase di progettazione del lavoro su qualsiasi romanzo che il docente saprà identificare, sulla base del testo e dell’accento che intende dare all’analisi, in quale momento sarà efficace verificare la completezza delle annotazioni dei gruppi.

La docente propone ai ragazzi la definizione di *artrite* e successivamente quella di *merlo*.

In forma plenaria si fanno emergere le caratteristiche comuni di questi due testi (scopo, linguaggio tecnico, supporto di immagini, stile, ...). Si arriva così a delineare una definizione di testo espositivo.

**Capitolo 12**

Affrontiamo la lettura come occasione per praticare l’elaborazione di ragionamenti. Ecco alcune delle domande che emergono: *La bambina forse è sospesa tra cielo e terra? Skellig è sospeso tra cielo e terra? Le scapole sono le predisposizioni per le ali? Il dolore è causato dalle ali?*

La domanda: «A cosa servono le scapole?» ci offre la possibilità di confrontare la leggenda proposta da Almond dedicata alle scapole (riprendendo le preconoscenze di mitologia, genere testuale generalmente trattato all’inizio del

primo biennio delle scuole medie) con il testo espositivo tratto da un manuale di fisioterapia o di anatomia.

**Capitolo 13**
Mina rivela un suo segreto a Michael proprio quando lui fatica a tenere per sé il proprio.

In questa dinamica emergono dei giochi di forza. Chi è più emotivamente forte? Si affronta questo tema in una breve discussione in plenaria in cui, solitamente abbastanza spontaneamente, emerge il concetto di fiducia. A questo punto, per aggiungere uno stimolo di approfondimento, la docente propone l'ascolto della canzone di Jovanotti *Mi fido di te*. Gli alunni ricevono anche il testo da seguire. Il brano riesce a far emergere in modo molto evidente quanto il concetto di fiducia sia legato a quello di rischio. La discussione che segue l'ascolto porta quindi a far ragionare su questo aspetto. Viene proposto come ulteriore stimolo la definizione di fiducia tratta dal dizionario (richiamando il concetto di testo espositivo). Si chiede quindi la redazione di una breve riflessione personale su questo tema.

**Capitolo 14**
Almond propone un parallelismo tra l'uomo nel garage e il merlo che veglia sul tetto: entrambi mangiano insetti e sono neri (lui vestito di nero, il merlo con le piume nere). Oralmente si chiede di far emergere questi aspetti ricercandoli nel testo.

**Capitolo 15**
Dopo la lettura del capitolo viene proposto un breve approfondimento sul poeta inglese William Blake tramite una spiegazione frontale che viene seguita dagli alunni con il compito di prendere appunti grazie a uno schema a punti proiettato alla lavagna in cui si presentano i temi principali affrontati durante l'approfondimento.

Un'alternativa potrebbe anche essere quella di un breve excursus su cosa siano le citazioni e a quali funzioni assolvano. Queste, infatti, si prestano a diverse opportunità didattiche: ad esempio, una redazione individuale a partire

da alcune citazioni, oppure la discussione aperta a commento delle citazioni preferite anche tratte da brani musicali.

**Capitolo 16**

Il capitolo viene affrontato seguendo l'approccio "Tell me" (Chambers, 2015).

Michael e l'uomo nel garage hanno una conversazione più lunga. Michael gli chiede se potrà portare Mina nel garage. Nascono delle domande aperte: *L'uomo nel garage è un angelo? È un morto e ora è uno spirito? È un merlo? Vive in cielo e anche in terra? Ha due vite in contemporanea? Aveva a che fare con il vecchio proprietario della casa, Ernie?*

Le domande che tormentano Michael lo accomunano al lettore.

**Capitolo 17**

Il lavoro sul capitolo si divide in due momenti distinti.

In un primo momento, si chiede al gruppo dedicato ai riferimenti relativi agli uccelli di fare il punto della situazione (in queste pagine, infatti, si enfatizza ancor più il parallelismo tra Skellig e i volatili).

Il capitolo offre delle riflessioni interessanti rispetto alla confusione che persiste nella testa di Michael e in quella del lettore: si tratta di sogno o di realtà? Il tema del sogno rientra anche nei discorsi di Mina che dice di aver sognato Michael, ma i riferimenti a Skellig sono svariati.

Come riesce Almond a creare questo confine labile tra il reale e l'onirico?

Mina inoltre recita una poesia che ci porta a pensare che i versi parlino di lei. *Cosa hanno in comune la poesia e il sogno? Che ruolo ha Mina nella costruzione del romanzo?*

In un secondo momento si prova fisicamente a posizionare i personaggi in uno spazio simbolico. La sfida didattica sta nel riuscire a rendere concreta una riflessione astratta. Emerge infatti che Mina è una creatura fortemente in relazione con la Natura, Skellig invece sta rintanato nel buio del garage. L'elemento che unisce i due scenari è rappresentato da Michael.

Ci si pone l'obiettivo di portare gli alunni a riflettere sul modo di muoversi dei personaggi e sulla loro caratterizzazione che evolve nel corso della narrazione. Una modalità interessante è quella del disegno oppure quella di creare lo

spazio della narrazione con l’ausilio dei mattoncini Lego. L’allievo Y., ad esempio, ha scelto di ricorrere a degli insiemi:

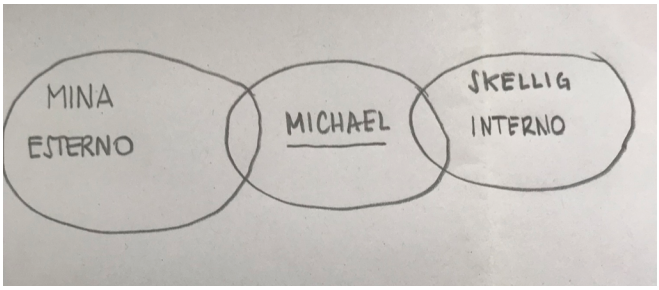



**Figura 1.** Le relazioni tra i personaggi secondo Y.

### Capitolo 20

Siamo circa a metà del romanzo e Almond decide finalmente di far incontrare Skellig con Mina. L’analisi di questo incontro viene affrontato in modalità Jig saw, dove ogni singolo partecipante ha un ruolo essenziale nel comporre un quadro finale di conoscenza o comprensione.

Il capitolo viene letto individualmente e in seguito la classe viene suddivisa in gruppi da tre, ad ogni allievo viene assegnato un personaggio tra Michael, Mina e Skellig. Ogni alunno studia le reazioni del proprio personaggio. In seguito, tutti i ragazzi specializzati su un determinato personaggio si riuniscono e così pure gli altri. Viene chiesto a ogni gruppo di prepararsi a esporre oralmente i risultati del lavoro di analisi; l’esposizione avverrà in gruppi misti di tre persone.

### Capitolo 22

Dopo la lettura, chiedo un riassunto orale del capitolo e annoto alla lavagna i fatti principali e le relative reazioni di ogni personaggio. È fondamentale insistere sul riferimento preciso del testo. Questa strategia ha lo scopo di far emergere che molti elementi sono stati dedotti, ma non vengono esplicitati da Almond. Gli alunni sono così portati a capire quanto sia importante accompagnare il lettore evocando senza descrivere nel dettaglio.

Il lavoro prosegue con l’analisi del ritmo della narrazione. Ogni alunno riceve una porzione del capitolo che deve essere riscritto trasformando la paratassi in

ipotassi. La lettura corale della nuova versione del capitolo fa emergere quanto la sintassi giochi un ruolo fondamentale nel ritmo della narrazione.

**Capitolo 24**

A ogni gruppo di attenzione viene chiesto di fare il punto sulla propria indagine.

Fino a questo punto del romanzo, la narrazione si sviluppa sul confine tra realtà e fantasia. Per dare avvio alla riflessione relativa al genere di appartenenza di *Skellig*, viene proposta alla classe la definizione di romanzo fantastico, genere che solitamente gli alunni conoscono bene anche grazie alla sterminata produzione cinematografica. La domanda quindi che poi accompagna la lettura dei capitoli successivi è questa: “*Skellig* appartiene al genere fantastico?”. Nasce inoltre l’interrogativo legato all’aspetto principale del romanzo: si tratta dell’esistenza di Skellig o delle reazioni dei personaggi alla sua esistenza? Queste osservazioni portano a un lento avvicinarsi anche alla definizione di romanzo di formazione.

**Capitolo 29**

In questo capitolo i due ragazzi litigano a causa dell’opinione o della paura del giudizio degli amici di Michael. Essendo questa una dinamica assai frequente in età adolescenziale, si chiede agli studenti di raccontare e commentare un episodio personale in cui l’opinione altrui ha condizionato il proprio comportamento, oppure un litigio con un amico. Considerata la natura molto personale della riflessione, questa viene redatta individualmente e non viene condivisa con i compagni di classe.

**Capitolo 31**

La lettura di questo capitolo rappresenta un momento chiave del romanzo in cui pare avvenga un rituale ed è come se i tre personaggi si fondessero perdendo la loro identità.

Mi sono molto interrogata sul modo di affrontare questa scena e su quali aspetti prediligere. La conclusione alla quale sono giunta è che la bellezza della prosa di Almond non necessitasse di molte parole. Mi sono quindi limitata a preparare una lettura che mettesse in risalto la sacralità del momento.

Come spesso accade, sono gli studenti a offrire degli spunti di lavoro grazie alle loro intuizioni; anche in questo caso una proposta è arrivata proprio da un’alunna che ha suggerito di leggere la scena accompagnata da un sottofondo musicale. È scaturita così una discussione su quale brano potesse essere adatto. Alcuni alunni si sono così cimentati nella lettura accompagnata dal brano da loro individuato.

Le argomentazioni portate hanno evidenziato una comprensione molto approfondita del passaggio.

### Capitolo 34

Il focus che segue la lettura viene posto sulla citazione di William Blake: «Siamo circondati da angeli e spiriti. Dobbiamo solo aprire di più gli occhi e guardare un po’ meglio». Dopo la lettura corale del capitolo, ho proposto in forma facoltativa una riflessione scritta personale ispirata dalla citazione.

### Capitolo 35

A partire dalla descrizione dei disegni di Michael, si cerca di far emergere i parallelismi tra Skellig e la bambina, sottolineando la successione della realizzazione dei disegni.

La sorellina di Michael dovrà essere operata al cuore. A questo punto, possono venir proposti degli stimoli di riflessione diversi: un testo espositivo sulla valenza simbolica del cuore, un testo poetico, delle illustrazioni, un testo storico.

Dopo lo studio dei vari documenti da parte dei gruppi e la condivisione in plenaria di quanto appreso, l’insegnante potrebbe portare la classe a riflettere sulla completezza che la pluralità di fonti ha portato. In questa occasione, si presenta l’opportunità di accennare alle basi dell’*information literacy*.

### Capitolo 38

La lettura del capitolo viene anticipata da quella del mito di Persefone così da creare in modo spontaneo dei collegamenti con la vicenda narrata da Almond, che cita svariare volte proprio questo mito. Viene quindi rafforzato un prerequisito necessario per affrontare la valenza del mito nella trama di *Skellig*.

A Michael si ferma il cuore. Alla luce di quanto affrontato rispetto al valore simbolico del cuore, l’interpretazione del testo assume una profondità maggiore.

**Capitolo 41**

Prima di affrontare la lettura del capitolo, il gruppo dedicato al sogno presenterà i propri risultati. Fondamentale è ora l’intreccio di sogno e realtà. La mamma di Michael crede di aver sognato, ma Michael e noi lettori sappiamo che non è così. Dopo la lettura, ogni gruppo riceve delle domande guida da discutere all’interno del gruppo: *cosa sconfigge la paura? Viene riproposto il rituale. Perché l’uomo ha bisogno di rituali? L’amore può guarire?*

Skellig sembra avere dei poteri magici: la mamma è invasa da una strana serenità, la bambina sta meglio. Quale potere ha?

Si cominciano così a tirare le fila del significato del romanzo: cosa simboleggia Skellig?

**Capitolo 42**

Ultimo incontro con Skellig e l’addio. Per affrontare la lettura di questo passaggio chiave, la classe si dispone in cerchio. A seguire, la discussione avviene con l’approccio “Tell me”.

Alla fine della discussione, individualmente gli alunni sono invitati a redigere un breve testo che riporti le osservazioni emerse e le varie interpretazioni. Ecco un esempio di R:

> Abbiamo notato che per la prima volta in tutto il romanzo Skellig sorride e chiama per nome gli altri personaggi. Anche in questa occasione non è chiaro: dice che se ne andrà via e indica il cielo, ma non capiamo se parla di morte. Finalmente gli viene esplicitamente chiesto cos’è. Lui dice che è un animale, un uccello, un angelo: qualcosa così. Quindi anche in questo caso abbiamo delle ipotesi, ma nessuna certezza. Skellig conferma di essere stato in ospedale dalla bambina. Ci stupisce tanto che dica che è stato lui a ricevere forza da lei e non il contrario. Ad alcuni di noi viene in mente quando si dice che ha più forza colui che soffre di colui che lo assiste. I tre si salutano sapendo che si tratta di un addio. Il rituale è lo stesso del capitolo 31 (ali trasparenti, battito all’unisono, un respiro solo).

Interessante, inoltre, lo schema abbozzato da B. (**Figura 2**), componente del gruppo che si focalizzava sul ruolo della bambina, rispetto al parallelismo con Skellig.

**Figura 2.** Schema di B. sul parallelismo tra la bambina e Skellig.

### Cap 43-44

A gruppi tematici si riflette sulla ricostruzione dell’equilibrio nella vita di Michael. A un gruppo viene assegnato la riflessione legata alla scuola e ai rapporti che intercorrono in questo ambito, a un altro ciò che avviene nel contesto famigliare, mentre all’ultimo ciò che rappresenta la soffitta che i due amici si apprestano a visitare per l’ultima volta.

La condivisione finale, redatta in plenaria sotto forma di sintesi, mira a evidenziare la risoluzione di tanti conflitti che avevano appesantito la vita di Michael.

### Cap 45-46

La demolizione del garage, luogo nel quale tutto ha preso avvio, rappresenta l’addio anche simbolico a Skellig.

Vengono presentate alla classe delle immagini accomunate dal concetto di fine (tramonti, una corda che sta per rompersi, un arcobaleno, un treno che si perde all’orizzonte, la copertina di un albo illustrato ecc.)[4]. Viene richiesto agli

4 Albi illustrati che potrebbero fungere anche da facilitatore potrebbero essere: Alemagna (2019), De Fombelle (2021), Liao (2018), Tan (2017).

alunni di scegliere quale tra le proposte lo ha colpito di più. Sulla base della scelta, si creano così dei gruppi di approfondimento. Al termine di questa fase, ognuno individualmente scriverà i propri pensieri in una poesia a ricalco sulla base di quella proposta dalla docente (Allegato 3). Volutamente non è previsto un momento di restituzione (come viene esplicitato anche in classe con gli studenti) perché si ritiene che la tematica legata al concetto di fine sia alquanto delicata. Una possibile alternativa alla riflessione personale dedicata a chi, per svariate ragioni, non si sentisse pronto alla redazione di una poesia, potrebbe essere il confronto tra il romanzo e l’albo illustrato di Segré & Domeniconi (2021).

La riflessione finale è svolta in plenaria e ha la funzione di tirare le somme di un lavoro tanto complesso. Propongo un estratto dagli appunti di A.:

> I filoni narrativi che abbiamo evidenziato sono tre e si intrecciano durante tutto il romanzo: l’amicizia tra Michael, Mina e Skellig; il coraggio di affrontare ciò che non si conosce (il diverso, la malattia); il mistero. L’argomento del testo si legge ed è rappresentato dalla trama, i filoni narrativi vanno interpretati, ma il messaggio del romanzo va dedotto grazie ad analisi e riflessione. Noi pensiamo che l’autore con questa storia ci abbia voluto dire che anche nella realtà possiamo trovare briciole e barlumi di cielo, ma a volte dobbiamo avere il coraggio di lasciare andare ciò ha esaurito la sua funzione nella nostra vita.

### 2.2 Parte di realizzazione

Fin da subito, in fase di progettazione, mi sono resa conto che se avessi realizzato tutte le attività ideate, la lettura del romanzo si sarebbe protratta a dismisura e avrei perso lungo il percorso la bellezza del libro. Ho deciso quindi di fare delle scelte ad hoc sui bisogni della classe. Invito quindi il lettore a scegliere à la carte le attività e a comporre così il proprio itinerario adattandolo alla classe nella quale intende proporlo. La maggior parte degli spunti, inoltre, può essere proposta in classe indipendentemente dagli altri.

Nell’Allegato 4 propongo l’itinerario effettivamente svolto nella mia sperimentazione indicando la competenza focus attivata, la modalità di lavoro e le tempistiche. Non viene menzionato esplicitamente l’ambito di competenza dell’ascolto in quanto questo è trasversale a tutto il percorso.

La valutazione delle competenze degli alunni è stata svolta in itinere e in modo perlopiù formativo.

### 2.3 Una mattinata al LAD

Per valorizzare un lavoro serio di analisi e riflessioni, ho pensato che trascorrere una mattinata al Laboratorio di artigianato digitale di Mendrisio (LAD) potesse rappresentare un’esperienza significativa conclusiva in cui lavorare praticamente creando dei manufatti che potessero rappresentare i simboli del romanzo. Il titolo scelto dagli studenti attribuito all’attività è stato “Tra cielo e terra”.

La proposta didattica è stata introdotta ricordando il regalo che Skellig lascia ai tre personaggi principali; infatti, a ognuno regala una piuma e questo sarà l’unico segno tangibile dell’incontro tra i tre protagonisti del romanzo. Avendo svolto un’analisi approfondita sul significato simbolico di questo incontro, i ragazzi hanno riflettuto sul fatto che, in realtà, la strana creatura lascia un’eredità molto più profonda. Partendo da questo, è stato chiesto a ogni allievo di scegliere un personaggio del romanzo, attribuirgli un colore, disegnare al computer la sagoma della piuma e tagliarla, tramite un dispositivo laser a disposizione del LAD. Le piume venivano realizzate in pannolenci.

In seguito, la riflessione si è spostata su ciò che Skellig ha realmente regalato ai personaggi in questione. Si sono creati così gruppi che hanno individuato una parola chiave da vergare su un tassello di legno, il quale è stato riutilizzato come una sorta di peso per la piuma in pannolenci. Oltre alla parola, doveva essere definita anche la forma del tassello e il font per la parola. Ogni gruppo ha poi esposto le proprie scelte a tutti i compagni.

L’attività, che ha occupato una mattinata, si è conclusa simbolicamente con il volo delle piume nel tubo del vento.

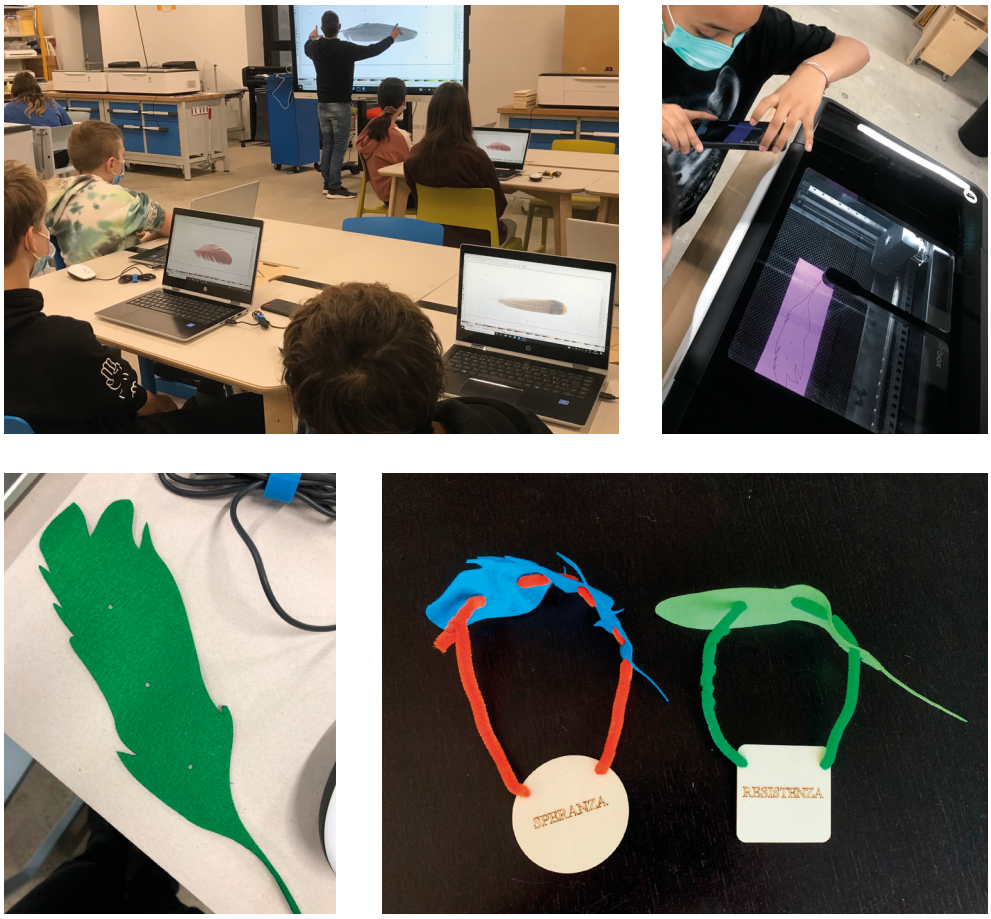



**Figura 3.** Alcune fasi del lavoro e gli elaborati finali dei ragazzi.

## 3. Riflessioni critiche

La domanda che ha cercato risposta fino alla conclusione del romanzo è legata al genere d’appartenenza di *Skellig*. I miei alunni non sono riusciti a fornire una risposta univoca; alcuni ragazzi hanno sostenuto che la presenza di questo essere alato fosse un elemento sufficiente per definire il romanzo come fantastico, altri invece hanno sostenuto che Skellig rappresentava una metafora del divino e che i due ragazzi riuscissero a vedere ciò che comunque esiste. Altri ancora hanno messo in evidenza quanto sia cambiato Michael grazie alle vicende le-

gate a Skellig e alla malattia della sorella. La conclusione è stata lasciata alle parole dell’autore (Almond, 2022):

> I think the books are realistic. When people try to describe them as fantasy I say: They’re not. They’re not fantasy. Because they’re all set in a very real world that I could take you and show you where each of these stories take place.

Il percorso didattico effettivamente sperimentato è risultato senza dubbio lungo e articolato; tuttavia, ha permesso di consolidare le competenze degli alunni negli ambiti della scrittura e dell’oralità.

Per quanto riguarda la scrittura, è vincente la scelta di partire da un testo modello, di indubbia qualità letteraria, per poi elaborare un proprio scritto. Inoltre, la riflessione personale, affinata e arricchita dopo aver discusso con i compagni, porta l’alunno ad affrontare le prime fasi del processo di scrittura con le idee già abbastanza chiare.

Prendendo in considerazione la competenza dell’oralità, le proposte hanno portato una maggiore consapevolezza degli allievi sulla qualità dell’esposizione. È stato soprattutto interessante il meccanismo di autoregolazione all’interno dei gruppi, sia per quanto concerne la qualità dell’esposizione orale sia per l’assegnazione del ruolo di portavoce. Si è potuto osservare quanto gli alunni abbiano acquisito in termini di spontaneità e prossemica. Il gruppo, inoltre, ha trovato il modo di assegnare a tutti un ruolo in una sorta di differenziazione interna. Solamente in alcuni casi sono dovuta intervenire per affiancare alcuni alunni in difficoltà soprattutto per quanto riguarda la stesura degli elaborati scritti.

Infine, anche gli studenti meno competenti nella lettura hanno affermato di aver capito e apprezzato il romanzo e le attività conclusive lo hanno dimostrato.

Lo studio di caso mi permette di affermare che partire dalla lettura di un romanzo, far sì che questa sia un fil rouge che introduce o riprende svariati argomenti, permette di affrontarli in modo omogeneo e senza perpetuare la visione che i diversi ambiti della disciplina siano da considerare come compartimenti stagni. Soprattutto l’approfondimento svolto in gruppo offre all’alunno un confronto tra pari che rende più vivo e vero il messaggio letterario.

Per abbozzare una conclusione dello studio di caso, posso solo ipotizzare cosa abbia rappresentato Skellig per i ragazzi che hanno lavorato in questo percorso. Sicuramente ho potuto osservare degli studenti che hanno mobilitato svariate risorse sia cognitive che emotive, ma anche relazionali e comunicative.

Skellig se ne va (muore?), ma chi lo ha incontrato non sarà più lo stesso. La sfida dell’insegnante in questo caso è stata quella di aiutare i ragazzi a leggere un testo letterario e grazie alla lente fornita dall’opera di un grande autore, osservare la realtà che li circonda con una attenzione particolare anche verso ciò che non si vede o non si capisce fino in fondo. I ragazzi hanno potuto fare esperienza di quanto la letteratura parli di noi e, in questo caso, in molti hanno accolto l’invito di Almond ad alzare lo sguardo verso il cielo e nella consapevolezza che nella vita si sarà confrontati con qualcuno o qualcosa che se ne va lasciandoci cambiati, forse migliori. Solo così, ci si augura, si potrà accogliere la vera gioia , la vera Joy (non a caso il nome scelto per la sorellina del protagonista).

**Bibliografia**

Alemagna, B. (2019). *Le cose che passano*. Milano: Topipittori.

Almond, D. (2000). *Skellig*. Milano: Mondadori.

Almond, D. (2022). Discorso di ringraziamento per il Premio Nonino conferitogli il 7 maggio 2022. http://januarymagazine.com/profiles/almond.html

Armellini, G. (2008). *La letteratura in classe. L’educazione letteraria e il mestiere dell’insegnare*. Trezzano: Unicopli.

Atwell, N., Atwell, A., & Merkel, A. (2017). *La zone lecture: Comment former des lecteurs compétents, passionnés et critiques*. Parigi: D’eux.

Biagi, M. (2017). *Non lo stiamo sognando insieme? Skelling ai confini del realismo*. https://libricalzelunghe.it/2017/05/26/skellig-ai-confini-del-realismo/

Caon, F., Brichese A., Rutka S., & Spaliviero C. (2021). *Percorsi letterari con l’apprendimento cooperativo*. Trento: Erikson.

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

Chambers, A. (2015). *Il lettore infinito*. Modena: Equilibri.

De Fombelle, T. (2021). *L’ultimo giorno d’estate*. Milano: Terre di mezzo.

Dreyer, E., & Harder, K. (2009). *99 idee per lavorare in gruppo*. Trento: Erikson.

Giusti, S., & Tonelli, N. (2021). Comunità di pratiche letterarie. *Quaderni della ricerca*. Torino: Loscher.

Johnoson, D. W., Johnoson, R. T., & Holubec, J. (1994). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento: Erickson.

Liao, J. (2018). *Tutto il mio mondo sei tu*. Monselice: Camelozampa.

Santrock, J. W. (2021). *Psicologia dell’educazione*. Milano: McGraw-Hill Education.

Segre, C., & Domeniconi, P. (2021). *L’albero, la nuvola e la bambina*. Monselice: Camelozampa.

Serafini, F. (2004). *Lessons in Comprehension: explicit Instruction in the Reading Workshop*. London: Heinemann.

Serravallo, J. (2015). *The reading stategies book*. London: Heinemann.

Tan, S. (2017). *La cosa smarrita*, Latina: Tunuè.

DIDIT Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura.
Online www.rivistadidit.ch, DOI: 10.33683/didit.22.02.06
OPEN ACCESS

# Spunti d'innovazione didattica. La metodologia del *debate* alla scuola dell'infanzia

## Innovational teaching ideas. The methodology of the *debate* at the kindergarten

**Serena Fantin**
Scuola Primaria "Guglielmo Marconi", Padernello

fantinserena@gmail.com

**Riassunto /** Il presente contributo è volto a proporre alcuni spunti didattici tratti da un lavoro di ricerca-azione svolto con alunni di quattro e cinque anni, relativamente all'utilizzo della metodologia didattica innovativa del dibattito regolamentato nella scuola dell'infanzia. In particolare, vengono messi in luce i principali riferimenti teorici a supporto della metodologia e vengono esplicitate le modalità di lavoro messe in atto all'interno del contesto sezione, delineando una struttura di *debate* adeguata ad alunne e alunni in età prescolare. Grazie ad un adattamento del protocollo di dibattito maggiormente diffuso e alla sua applicazione concreta si è potuto verificarne i benefici messi in luce dalla letteratura e ancora poco sperimentati nella scuola dell'infanzia.

**Parole chiave:** metodologia didattica; dibattito; scuola dell'infanzia.

**Abstract /** This paper aimes at proposing some educational ideas drawn from a research-action work carried out with four and five-year-old pupils about the application of the innovative teaching methodology of the debate at the kindergarten. Particularly, the focus is on the main theoretical references in support of the methodology and on the definition of the working methods implemented with children, outlining a debate structure suitable for preschool age pupils. Thanks to an adaptation of the more widespread debate protocol and its concrete application, it was possible to verify the benefits highlighted by the literature and hardly experienced in kindergarten.

**Keywords:** teaching methodology; debate; kindergarten.

© 2022 Serena Fantin. 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: il valore del *debate* in ambito scolastico

La metodologia didattica del *debate*, definita anche *dibattito regolamentato*, affonda le sue radici nel mondo anglosassone, il quale lo inserisce nel curricolo come vero e proprio insegnamento universitario sin dalla metà del Settecento (Di Bono, 2020). Tuttavia le radici storiche e culturali del dibattito, al di là dell'esperienza didattica, sono ravvisabili già in epoca classica e medievale. Oggi all'interno del panorama scolastico italiano il dibattito regolamentato si configura come una metodologia didattica innovativa promossa anche dall'iniziativa di INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa). La sua applicazione riguarda però prevalentemente la scuola primaria, le scuole secondarie di primo e secondo grado e l'ambito accademico; proprio per questo potenziale, attraverso un lavoro di ricerca-azione di cui, in questo articolo[1], si riportano i principali spunti didattici, sono stati indagati i suoi benefici anche all'interno di un contesto di scuola dell'infanzia.

Il percorso didattico qui presentato ha un carattere fortemente interdisciplinare e mira a far evolvere le competenze linguistiche di bambine e bambini tramite la discussione intorno a un "grande" argomento scientifico. In esso, l'attività di dibattito ha contribuito alla rilevazione delle preconoscenze degli alunni sul tema del *cielo* e più in generale dello *spazio*, ma la sua applicazione può essere estesa a qualunque tematica emerga nel contesto sezione come prassi quotidiana; infatti, come ricorda Cattani (2018),

> dibattere è l'unico atto e l'unica impresa che caratterizza l'uomo, più del sorriso e della mano prensile. La vita è fatta di discussioni ed è piena di conflitti, in ogni campo. È strano che discutere occupi molta parte della nostra esistenza e così poca parte nei nostri pensieri, nel senso che non se ne hanno sempre chiare ragioni, funzioni, mo-

1 Il presente articolo presenta i principali risultati di un più ampio lavoro di tesi relativo a un percorso di ricerca-azione che ha visto protagonisti alunni di quattro e cinque anni di una sezione di scuola dell'infanzia. La tesi, dal titolo *La metodologia didattica del* debate *alla scuola dell'infanzia, per una mappatura cognitiva e linguistica dello spazio*, è stata seguita dalle docenti Silvia Demartini e Lorena Rocca, ed è stata discussa presso l'Università degli Studi di Padova nel corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria (a.a. 2020-2021).

> dalità, per non dire le pulsioni che lo provocano, le opportunità che offre, le condotte che lo renderebbero meno inutile.
>
> (Cattani, 2018, p. 102)

L'utilità del *debate* viene sostenuta anche dal progetto di ricerca-azione Avanguardie Educative, che associa questa metodologia ad alcuni tra gli orizzonti di mutamento proposti all'interno del proprio Manifesto, e in particolare questi: *Trasformare il modello trasmissivo della scuola; Sfruttare le opportunità offerte dalle ICT e dai linguaggi digitali per supportare nuovi modi di insegnare, apprendere e valutare; Riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza* (Avanguardie Educative, 2014).

Diversi autori, inoltre, mettono in luce come il dibattito regolamentato si presti alla didattica consentendo il potenziamento di più livelli: cognitivo, socio-relazionale, comunicativo, emotivo-motivazionale, educativo, tecnico-didattico e organizzativo-gestionale (Cinganotto, Mosa & Panzavolta, 2019). Tutti elementi evidenziati e sostenuti anche dalla Società Nazionale Debate Italia[2], in stretto dialogo con la rete nazionale We Debate[3] e con i progetti di dibattito promossi dal MIUR. È inoltre doveroso ricordare che anche dagli istituti scolastici di vari Paesi giungono numerosi esempi di adozione della metodologia del dibattito come strumento di educazione alla cittadinanza, abbracciando vari progetti, come ad esempio *La gioventù dibatte:* un programma nato in Germania ed estesosi poi in Svizzera e nelle scuole di altre nazioni[4].

Tra i meriti dell'adozione del dibattito regolamentato in didattica sin dai primi ordini scolastici vi è sicuramente la possibilità di acquisizione delle competenze trasversali, meglio conosciute come *life skills*, promosse nel 1993 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità e nuovamente riviste dalla Commissione Europea (2020), la quale si prefigge di incentivare competenze e metodologie che possano aiutare nella resilienza, nella gestione delle sfide e dei cambia-

2 https://www.sn-di.it/

3 https://www.debateitalia.it/pagine/wedebate

4 https://gioventudibatte.ch/

menti in un mondo che si evolve continuamente. Tutti aspetti che la pratica del dibattito può valorizzare e allenare, affinché possano maturare strategie comunicative e cooperative, di ascolto critico e confronto con i pari, fondamentali per la costruzione di un buon ambiente di apprendimento (De Conti, 2013).

Risulta poi importante mettere in luce almeno un ultimo spunto di riflessione. Nel quadro di emergenza sanitaria che ha caratterizzato le ultime annualità scolastiche, il *debate* si è fatto strada anche attraverso la didattica da remoto, tanto da essere inserito all'interno delle *Linee Guida per la Didattica Digitale Integrata* (2020), affiancandolo ad altre metodologie che puntino alla costruzione attiva del sapere, e permettano lo sviluppo di competenze disciplinari e trasversali. La flessibilità e la portata formativa del dibattito si possono così esternare anche in contesti profondamente mutati in quanto a tempi, spazi e modalità e che, a distanza, devono raggiungere in modo proficuo ciascun alunno e ciascuna alunna in un'ottica collaborativa e inclusiva, capace infine di rivolgersi alle diverse potenzialità degli alunni.

Da queste considerazioni si evince come tale metodologia didattica possa apportare ampi benefici in tutti i gradi scolastici, non solo nelle scuole primarie e secondarie, ma anche nelle sezioni di scuola dell'infanzia, con gli opportuni adattamenti per le per bambine e i bambini più piccoli. Il dibattito, infatti, favorisce l'esercizio del pensiero, lo sviluppo del linguaggio, la possibilità di confronto, la ricerca, l'acquisizione di conoscenze e competenze, l'incontro e l'inclusione di tutte le alunne e tutti gli alunni, ed è anche uno strumento di innovazione: può ricoprire, quindi, in sintesi, un ruolo unico e privilegiato nella formazione delle cittadine e dei cittadini del futuro.

## 2. La struttura del *debate*

Nella pratica didattica, il *debate* prevede il confronto tra due squadre di studenti circa un argomento generalmente stabilito dall'insegnante (di solito tratto dalle discipline). Durante il suo svolgimento, infatti, una squadra dovrà porsi a favore di un'affermazione data, sostenendola, mentre un'altra squadra si opporrà a essa controbattendola. Questa metodologia, rigidamente regolamentata, richiede di rispettare un tempo di confronto preventivamente stabilito e alcune fasi generali

precisamente individuabili[5] (Cinganotto, Mosa & Panzavolta, 2019, p.11):

1. individuazione dei temi e delle discipline coinvolte da parte dei docenti;
2. introduzione del tema, definito anche *topic*, o dell'area tematica che il docente intende approfondire. Enunciazione dell'affermazione da dibattere, definita anche *claim* (mozione);
3. individuazione delle principali argomentazioni a favore e contro la mozione proposta;
4. divisione della classe in due gruppi di lavoro, i quali dovranno quindi porsi uno in un campo favorevole e l'altro in un campo sfavorevole rispetto all'affermazione da dibattere;
5. ricerca della documentazione e dei dati di supporto alla propria argomentazione, nonché elaborazione delle strategie di dibattito;
6. preparazione in gruppi delle argomentazioni e controargomentazioni;
7. dibattito vero e proprio tra le due squadre alternate, favorendo l'esposizione di almeno tre tesi pro e altrettante contro alla mozione presentata nella seconda fase;
8. valutazione sulla disciplina e sull'esperienza di *debate*, considerando la puntualità nella ricerca dei materiali, nell'argomentazione della propria posizione e nell'esposizione di essa al pubblico o ai pari.

Come si può osservare nelle varie fasi, una volta definita la disciplina o l'ambito tematico, i docenti dovranno occuparsi di individuare un tema di discussione. Dalla definizione del tema scaturisce poi la mozione vera e propria, ovvero una proposizione sulla quale nascerà la divergenza di idee. Un esempio di mozione potrebbe essere il seguente: "Tutti gli alunni dovrebbero indossare le uniformi scolastiche" (Sanchez, 2018). Tale proposizione si configura pertanto

5 Oltre alle fasi individuate da Avanguardie Educative, il dibattito regolamentato presenta anche obiettivi, tempistiche e regole uniformi per tutte le scuole. Tali componenti sono individuate principalmente dal modello World Schools Debate (WSD), nato dalla competizione internazionale World Schools Debate Championship, https://www.wsdcdebating.org/, dal contributo di numerose nazioni e da progressivi adattamenti fino ad arrivare al protocollo oggi utilizzato.

come un giudizio, il quale mette in evidenza la questione centrale su cui effettuare il confronto; coloro che sostengono l'argomentazione presentano il lato positivo, diventando la squadra "pro", e coloro che invece non la sostengono presentano il lato negativo, diventando la squadra "contro". Attraverso la mozione viene garantito il disaccordo tra le due parti e i partecipanti vengono così spinti a una presa di posizione. Ulteriori esempi di mozione afferenti principalmente all'ambito scolastico possono essere reperiti sul sito del progetto *Better Debate Manual*, nella sezione dedicata[6].

Da questo stimolo inizia il lavoro concreto delle squadre, che sono infatti chiamate a preparare delle argomentazioni a sostegno della propria posizione. Questa attività avviene attraverso la ricerca documentale nei gradi scolastici superiori (tramite la consultazione di testi specifici, periodici, risorse accademiche, pubblicazioni, interviste, siti web specifici e professionali), oppure può essere svolta attraverso un semplice confronto in gruppo per gli alunni in età prescolare o nei primi anni della scuola primaria, con la finalità di individuare gli elementi che si presumono più utili per persuadere gli avversari in sede di confronto.

Nella fase di dibattito gli studenti discutono poi le loro argomentazioni con la guida dell'insegnante, secondo le modalità condivise. Aumentando la difficoltà, di pari passo con l'età degli alunni, il team di lavoro che ruota attorno all'attività di dibattito, e quindi agli oratori, potrà arricchirsi di molte figure di riferimento: un moderatore, un cronometrista, dei giudici, un coach e un pubblico più ampio (Sanchez, 2018), attenendosi sempre di più al protocollo comune condiviso tra le scuole promotrici di questa metodologia.

## 3. Il senso del *debate* alla scuola dell'infanzia

Pensando all'ambito scolastico "scuola dell'infanzia", risulta un'operazione immediata quella di collegarlo all'idea di un contesto sociale fortemente interattivo, in cui la metodologia del dibattito può essere valorizzata al meglio. Inoltre, i bambini stessi sono spesso naturalmente inclini a "dire la loro", magari

6 https://betterdebatemanual.wixsite.com/better/debate-motions

senza ancora strumenti linguistici elaborati, ma sicuramente con una notevole propensione all'espressione individuale e alla ricerca di risposte. L'occasione di confronto con una controparte offre agli alunni una funzione di sostegno del pensiero e del discorso, proprio per la necessità di doversi spiegare e di dover offrire delle giustificazioni credibili a chi ricopre una posizione differente (Pontecorvo, Zucchermaglio & Ajello, 1991). Già alla scuola dell'infanzia il nesso tra pensare e argomentare risulta infatti essere molto forte: le bambine e i bambini manifestano quindi la capacità di spiegare le loro ragioni e di richiedere delle giustificazioni durante un conflitto. Da queste considerazioni, ricordando l'impatto che l'atto linguistico del dibattere può avere sullo sviluppo delle competenze linguistiche, si può quindi evincere come tale metodologia si presti a un utilizzo abituale anche con alunne e alunni in età prescolare. Ma come realizzare un'attività di dibattito nella pratica?

### 3.1 La proposta di un modello di dibattito

Una solida progettazione per l'attività di dibattito prende avvio con una buona analisi del contesto, indagando le caratteristiche, i bisogni e le potenzialità degli alunni o delle alunne componenti la sezione. Accanto alla ricognizione inziale risulta importante individuare le competenze coinvolte, i campi di esperienza individuati e altresì i traguardi per lo sviluppo delle competenze, mantenendo il fondamentale riferimento alle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo* (2012). Definito il tema principale di dibattito e i traguardi auspicati può essere introdotta l'attività.

In un primo momento, per allenare gli alunni a una modalità più formale di confronto, potrebbe risultare opportuno avvalersi della lettura di brani o testi illustrati che possano introdurre alla divergenza di opinioni, discutendo attraverso una conversazione guidata le idee emerse e riflettendo sull'importanza di prendere posizioni differenti. Da questo momento possono essere condivise le regole di dibattito (che verranno successivamente riportate) nel gruppo sezione, verbalizzandole in gruppo e creandone una rappresentazione grafica per facilitarne il ricordo.

All'interno del progetto di ricerca-azione cui si è fatto riferimento è stata ideata una possibilità di adattamento delle fasi di dibattito del World Schools

Debate Championship – a cui si rifà la precedentemente citata rete nazionale We Debate – per la scuola dell'infanzia, mantenendo un approccio flessibile e attento alle esigenze delle alunne e degli alunni. La decisione di proporre tale adattamento ancorandolo profondamente al protocollo WSDC è dovuta alla notevole diffusione dello stesso nelle scuole italiane. Un percorso così improntato ha il valore fornirne una prima infarinatura agli alunni e alunne in età prescolare, i quali potrebbero incontrarne ed esperirne ulteriori sviluppi negli anni scolastici successivi.

Il modello proposto può senza dubbio subire dei cambiamenti in relazione alle necessità quotidiane della sezione e ai tempi accordati per la realizzazione degli interventi. Anche in questo caso si può quindi sottolineare come quella del *debate* sia una pratica fortemente regolamentata per quanto riguarda le occasioni ufficiali di incontro, come ad esempio gare o tornei, ma si configuri allo stesso tempo come una modalità estremamente flessibile se inserita nel contesto scolastico. In questa sede, soprattutto per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, vi è infatti la necessità di fronteggiare spesso delle riprogettazioni relative ai tempi di lezione, alla configurazione della sezione, alle caratteristiche degli stessi alunni e alla metodologia didattica individuata.

Viene qui di seguito (**Tabella 1**) presentato lo schema di dibattito utilizzato, sia nella forma realizzata per le insegnanti e gli insegnanti, sia nella forma pittorica proposta agli alunni:

| Fasi di dibattito | Operazioni |
|---|---|
| Introduzione *topic* | Viene introdotto il tema del dibattito, il quale, se riferito a un argomento molto generale, può essere estrapolato da una ricognizione iniziale realizzata attraverso una conversazione clinica.<br>Nell'ambito di ricerca-azione circa i temi del cielo e dello spazio sono stati ad esempio individuati dei temi più specifici (come le stelle e il loro movimento o l'alternanza del giorno e della notte).<br>Ciascun alunno riflette pensando al tema presentato e vengono chiariti eventuali dubbi. Per facilitare questa fase gli alunni e le alunne possono rappresentare il proprio pensiero attraverso una produzione grafica. |

| | |
|---|---|
| ***Claim* e divisione in gruppi di lavoro** | Dalla ricognizione iniziale e dal tema individuato viene enunciata la mozione. Riferendosi sempre al precedente esempio si potrebbe presentare agli alunni l'asserzione "le stelle si muovono". In questo caso non viene affidata agli alunni la responsabilità comprendere in autonomia i termini della mozione; essa può essere discussa da tutto il gruppo e, se necessario, meglio esplicitata dall'insegnante. Si chiede agli alunni di pensare all'affermazione, ricordando quanto hanno disegnato, con la finalità di esprimere il proprio accordo o disaccordo. Si stabilisce così un gruppo pro e un gruppo contro, i quali si dividono in due spazi diversi dell'aula. |
| **Preparazione delle argomentazioni** | I gruppi vengono invitati a discutere, ciascun alunno apporta una motivazione a favore dell'argomentazione sostenuta dal proprio gruppo.<br>Ad esempio con i bambini e le bambine della squadra di governo (pro) verrà avviata una discussione partendo dalla considerazione "le stelle si muovono perché…", mentre con gli alunni della quadra dell'opposizione (contro) la discussione partirà dall'affermazione "le stelle non si muovono perché…", osservando anche le produzioni grafiche.<br>Alla scuola dell'infanzia l'attività di preparazione delle argomentazioni può fondarsi su una ricerca guidata dall'insegnante, ma più agevolmente può anche attingere, come in questo caso, solo dalle preconoscenze degli alunni. |
| ***Debate*** | Durante la fase di *debate* i gruppi espongono a turno le proprie argomentazioni. Anziché definire un unico portavoce viene chiesto a ciascun alunno e a ciascuna alunna di offrire un contributo a sostegno della propria argomentazione affinché tutti possano esprimersi. A turno vengono accolti gli interventi di entrambi i gruppi ed eventuali domande. In questo caso non viene fissato un limite temporale massimo, ma viene offerta la possibilità agli alunni di esprimersi liberamente servendosi del tempo necessario per formulare il proprio argomento. |

| | |
|---|---|
| **Valutazione** | La fase di valutazione del dibattito può essere realizzata dai docenti attraverso l'impostazione di una rubrica valutativa e dagli stessi alunni. Agli alunni viene chiesto di valutare il proprio percorso attraverso delle palette riportanti delle espressioni simboliche, sorridenti o non sorridenti, a seconda del gradimento della propria attività e di quella dei compagni, motivando consapevolmente la scelta effettuata. |

**Tabella 1.** Un modello di *debate* per la scuola dell'infanzia, ispirato al protocollo WSDC.

Come precedentemente anticipato, risulta opportuna una realizzazione dello schema di dibattito anche sotto forma di rappresentazione iconica e con qualche parola chiave. La trasposizione grafica può essere così discussa e approfondita, affinché gli alunni e le alunne coinvolti, non ancora introdotti al processo di letto-scrittura (o solo in minima parte), abbiano la possibilità di orientarsi tra le varie fasi del dibattito seguendo le immagini proposte (**Figura 1**).

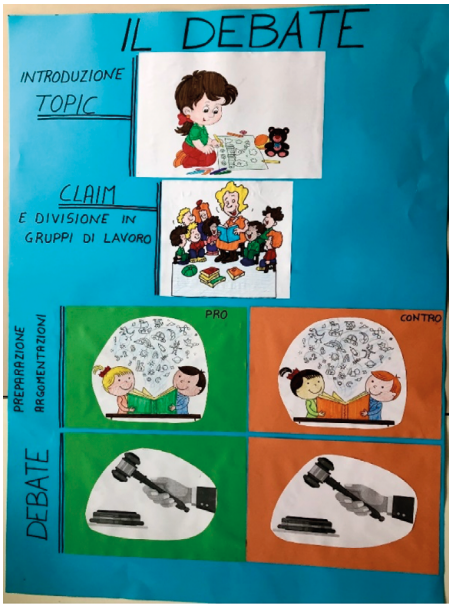



**Figura 1.** Lo schema di dibattito condiviso in sezione (immagine tratta dall'esperienza dell'autrice).

Per quanto riguarda il percorso di ricerca è stato rilevato come le giovani allieve e i giovani allievi abbiano progressivamente preso confidenza con la metodologia didattica del dibattito, dimostrando interesse, partecipazione e provando a estendere le sue regole e modalità anche a ulteriori temi oltre a quello trattato. Proprio per questo se ne sottolinea l'efficacia e la validità anche nelle sezioni di scuola dell'infanzia.

## 4. La continuazione di GRUPIT

L'attività di ricerca che ha visto svolgersi un percorso didattico focalizzato sulla metodologia del *debate* ha avuto come protagonisti alunne e alunni di quattro e cinque anni, di una sezione di scuola dell'infanzia nella provincia di Treviso. In particolare, negli interventi proposti è stato indagato l'impiego del dibattito nella rilevazione delle preconoscenze delle alunne e degli alunni circa un argomento scientifico; come brevemente anticipato, i momenti di discussione hanno coinvolto i bambini su degli approfondimenti relativi al *cielo* e allo *spazio*. Questi hanno inoltre permesso di condurre un'analisi relativa a un primo graduale utilizzo del lessico scientifico e altresì di rilevare le mappature cognitive possedute dal gruppo coinvolto nella ricerca, caratterizzando così il percorso in modo fortemente interdisciplinare (linguistico-espressivo e disciplinare). Le attività sperimentali sono state svolte tra dicembre 2020 e giugno 2021, per un totale di circa 25 ore, suddivise in lezioni da un'ora o un'ora e mezza, seguendo le necessità del contesto ospitante.

Il percorso ha preso avvio attraverso una prima conversazione clinica, finalizzata a indagare le idee degli alunni circa l'argomento individuato. In cerchio, per un tempo di circa mezz'ora, è stato chiesto agli alunni quali concetti sapessero esprimere relativamente al cielo e allo spazio, favorendo degli interventi individuali, per alzata di mano, gestiti dall'insegnante. Unitamente a questo, è stata proposta una prima mappatura grafica delle loro idee, per lasciare traccia anche su carta di quanto emerso durante l'incontro. Affinché il gruppo potesse calarsi maggiormente nella situazione iniziale è stato chiesto di ascoltare la lettura di una lettera a loro indirizzata; il testo, scritto da un personaggio immaginario, chiedeva alle bambine e ai bambini di aiutarlo in un viaggio attraverso il cielo, ponendo in particolare due domande: *Cosa c'è nel cielo? Come funziona?*

In una successiva lezione le alunne e gli alunni sono stati condotti attraverso la lettura di un albo illustrato[7], il quale ha dato modo di avviare una conversazione guidata che potesse mettere in luce l'importanza per ciascuno di riuscire a esporre le proprie idee, e di accettare le opinioni dell'altro anche quando differenti dalla propria.

In una seconda fase del percorso è stata proposta la vera e propria attività di dibattito, partendo, come precedentemente accennato, dalla condivisione delle regole della metodologia. Le mozioni dei tre momenti di dibattito sono state tratte dalle curiosità degli alunni emerse durante la conversazione clinica, e sono state così formulate:

"Quando arriva la notte il Sole si trasforma nella Luna";
"I pianeti che troviamo nello spazio sono tutti di diversi colori";
"Le stelle nel cielo si muovono".

Ogni lezione di dibattito è stata quindi caratterizzata dalla presentazione della mozione e dalla separazione degli alunni nelle due squadre "pro" e "contro" (Figura 2). Gli alunni delle due squadre, con il supporto dell'insegnante, hanno poi condiviso nel proprio gruppo le argomentazioni, dopo aver effettuato una mappatura grafica (un disegno) ciascuno per chiarire le proprie idee (Figura 3).

7 L'albo illustrato utilizzato per l'introduzione di questo percorso è intitolato *La cosa più importante*, dell'autrice Antonella Abatiello (1998).

**Figura 2.** Esempio di suddivisione degli alunni nelle due squadre di dibattito. Sulla destra la squadra "contro", la quale ha risistemato il *setting* dell'aula separando fisicamente il proprio tavolo per confrontarsi meglio (fonte: immagine dell'autrice, 2020).

**Figura 3.** Esempio di mappatura dalla prima attività di dibattito. Rappresentazione del cielo notturno con le stelle e, sulla destra, il Sole che si sta trasformando nella Luna perdendo i suoi raggi, come sostenuto dall'alunno (fonte: immagine dell'autrice, 2020).

Riprendendo l'esempio grafico riportato in **Figura 3**, è interessante notare come gli alunni si siano dimostrati partecipi e motivati nell'utilizzo della metodologia del dibattito. Prendendo uno stralcio relativo a questa prima giornata di intervento gli alunni hanno così argomentato:

Squadra Pro
M.S.: Ho disegnato il cielo di notte e il Sole che si trasforma in Luna. Il Sole va a dormire dentro la Luna perché è più comodo. Nel disegno ci sono anche le stelle
J.G.: Anche per me il Sole si trasforma nella Luna

Squadra Contro
M.A.: Il cielo è nello spazio. Quando il Sole scende e la Luna sale, il Sole va sotto terra
K.E.: Quando il Sole scende, la Luna sale e il Sole va sotto terra, non resta in cielo
Y.X.: Il Sole va sotto a dormire e sale la Luna
I.R.: Quando il Sole scende la Luna sale, ma entrambi restano nello spazio

Gli esempi tratti dalle attività con le alunne e gli alunni sarebbero moltissimi, ma viene qui offerto un solo ulteriore esempio dell'attività di dibattito, tratto dal terzo incontro, in cui i bambini hanno riflettuto sul movimento delle stelle:

Squadra Pro
K.E.: Secondo noi si muovono perché seguono le macchine come la Luna, quando noi dormiamo poi si muovono perché fanno delle forme
D.N.: Le vedo anche io che si muovono in macchina
K.E.: Si muovono quando vogliono cambiare figure
O.U.: Anche io dico che si muovono
I.N.: Io non le ho mai viste muoversi, vado con l'altra squadra
K.E.: Si muovono perché fanno come la Luna che si muove e si muovono perché fanno gli animali delle stelle [costellazioni]
I.R.: Prima il Sole gira e poi le stelle girano con il Sole quindi si muovono anche loro

Squadra Contro
M.S.: Non si muovono perché io di sera vedo sempre le stelle che stanno ferme
M.S.: Sapete che le stelle ci sono anche di giorno, ma non si capiscono perché sono nascoste dal Sole
I.N.: E poi quando il Sole va via viene la Luna e si vedono
M.S.: Stanno sempre ferme anche quando c'è il Sole e non le vediamo. Le stelle di notte sapete che cosa succede? Che sono fredde e stano ferme

Nella fase finale del percorso è stato chiesto agli alunni di produrre un unico pannello con il valore di mappatura cognitiva comune, in cui racchiudere tutte

le idee discusse e le conoscenze acquisite attraverso le attività di dibattito e attraverso dei momenti di approfondimento. In questa fase gli alunni hanno potuto confrontarsi e scegliere come effettuare la colorazione di sfondo del pannello, i materiali utili per ricreare i pianeti e le modalità di realizzazione degli stessi (**Figura 4**). I bambini e le bambine hanno svolto questa attività mettendo in campo tutte le acquisizioni co-costruite nel percorso, utilizzando un lessico molto puntuale per argomentare le scelte effettuate, migliorato durante lo svolgimento del percorso grazie anche alle nuove conoscenze e al confronto con i pari. È interessante sottolineare come per i pianeti alcuni alunni avessero proposto delle idee di costruzione molto diverse tra loro, e come qualcuno, prima di trovare un accordo più informale in relazione al tempo a disposizione, avesse proposto di ricorrere a un momento di dibattito regolamentato per chiarire la divergenza, non tralasciando nessuna opinione. Anche per le bambine e i bambini il dibattito si è configurato quindi come una modalità di confronto efficace per comprendersi al meglio a tutti i livelli, ottimizzando la gestione delle attività che necessitano di accordarsi. Nelle ultime giornate di intervento gli alunni sono riusciti a completare il pannello contenente tutte le loro idee, che è stato poi esposto all'esterno della scuola (**Figura 5**).

**Figura 4.** Esempio di progettazione e realizzazione di Giove, uno dei pianeti scelti dagli alunni per la mappatura finale (fonte: immagine dell'autrice, 2020).

**Figura 5.** L'esposizione del pannello creato dalle alunne e dagli alunni all'esterno della scuola (fonte: immagine dell'autrice, 2020).

## 5. Conclusioni

L'obiettivo del percorso di ricerca-azione è stato quello di indagare la possibilità di utilizzo della metodologia del dibattito regolamentato nel contesto della scuola dell'infanzia, rendendolo "a misura" di bambine e bambini di 4-5 anni. Ricordando che la sperimentazione ha assunto il profilo di una ricerca educativa, dopo aver interpretato i dati nel contesto considerato, è stato possibile constatare come il dibattito regolamentato nella scuola dell'infanzia (in particolare per il gruppo coinvolto) abbia costituito una metodologia valida nella rilevazione delle preconoscenze delle alunne e degli alunni per l'approfondimento di una tematica specifica.

Più precisamente, le attività di *debate* sono state analizzate grazie all'utilizzo di una rubrica valutativa (Allegato 1), applicata in itinere e in fase finale per osservare l'andamento relativo all'utilizzo della nuova metodologia. Le registrazioni audio-video dei confronti e le mappature raccolte durante il percorso hanno poi offerto la possibilità di evidenziare anche le scelte lessicali degli alunni e le loro rappresentazioni cognitive.

È stato quindi possibile osservare come gli alunni del gruppo coinvolto abbiano spesso spontaneamente proposto l'utilizzo di un lessico nella maggior parte dei casi adeguato alla spiegazione dei fenomeni indagati, in un processo di continua ricerca e precisazione, che li ha visti protagonisti di un miglioramento nella fase finale del percorso (anche gli alunni che si esprimevano meno

o meno correttamente hanno messo in campo nuove scelte lessicali). Alcune tra le parole proposte, soprattutto in fase iniziale, erano parole d'uso quotidiano (come ad esempio *pioggia*, *fuoco*, *calore* o *ghiaccio*), che si sono però rivelate scelte molto valide per la spiegazione dei fenomeni trattati, considerandone l'utilizzo da parte di alunni di età compresa tra i quattro e i cinque anni. Altri termini si sono rivelati invece molto precisi e attinenti all'ambito scientifico, come *meteorite*, *gravità* o *asteroide*. Alcuni fenomeni connessi allo spazio conosciuti dagli alunni non hanno invece trovato una corretta corrispondenza lessicale: in questi casi i bambini si sono avvalsi di parole d'uso familiare o di trasformazioni originali di esse utili per cercare di rendere il concetto (ad esempio "pietre astronaute" per *meteoriti* o "gli animali delle stelle" per *costellazioni*) e per farsi comprendere dai compagni. La disponibilità di un vocabolario più esteso da parte di alcuni alunni ha permesso di offerto un beneficio anche alle bambine e ai bambini con maggiori difficoltà linguistiche e comunicative. In ogni caso è stata comunque resa la ricchezza del pensiero degli alunni, che, come sostiene Pontecorvo et al. (1991), in alcuni casi non sembra separato dal pensare adulto, dal momento che anche all'interno di esso lo sviluppo e il cambiamento sono basati sulla complessità, sull'organizzazione di esperienze, conoscenze e competenze proprie di ognuno.

Le mappature raccolte si sono dimostrate sempre più dettagliate nel corso della realizzazione del percorso e, in fase finale, l'elaborato comune creato dai bambini ha restituito tutte le particolarità grafiche e linguistiche da loro messe in gioco dimostrando ancora una volta come "la capacità di usare simboli, segni linguistici, per comunicare è legata, da un punto di vista piscologico, alla capacità di rappresentarsi nella mente la realtà esterna" (D'Amico & Devescovi, 2012, p. 15). Per la realizzazione dell'elaborato finale gli alunni hanno inoltre ripensato ad alcuni approfondimenti proposti in seguito ai momenti di dibattito, come ad esempio l'osservazione del movimento del Sole, della Luna e della Terra attraverso il tellurio astronomico, o la presentazione di alcuni video proposti dall'Agenzia Spaziale Europea per l'infanzia. Grazie ai *debate* e ai successivi momenti di verifica delle ipotesi attraverso le proposte didattiche è stata possibile la costruzione di nuove conoscenze utili alle alunne e agli alunni in fase finale. Le nuove acquisizioni e il confronto con l'altro a supporto del proprio

pensiero hanno quindi permesso la precisazione delle attività di mappatura, anche quella finale, mostrando come i bambini siano in grado di decentrare il proprio punto di vista in favore dell'acquisizione di nuove prospettive della realtà e di condurne un'osservazione comprensiva dei suoi elementi naturali e antropici. Infine è stato così osservato come le regole del *debate* siano state fatte proprie dalle alunne e dagli alunni, anche nel confronto quotidiano tra pari.

Viene in ultima analisi confermato come gli spunti didattici applicati nell'attività di ricerca, e qui offerti, si rivelino efficaci nella proposta del *debate* nei contesti di scuola dell'infanzia. Questo permette infine di mettere ulteriormente in luce quanto i benefici connessi a questa metodologia, espressi dal quadro teorico di riferimento, siano attuali, permettendo la creazione di un ambiente di apprendimento vivace e ricco di stimoli, ma anche di prospettive differenti in aperto dialogo tra loro.

## Bibliografia

Avanguardie Educative (2014). *Il Manifesto delle Avanguardie educative*. https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/il-manifesto

Cattani, A. (a cura di) (2018). *Palestra di botta e risposta*. Padova: libreriauniversitaria.it.

Cinganotto, L., Mosa, E., Panzavolta, S. et al. (a cura di) (2019). *"Avanguardie educative". Linee guida per l'implementazione dell'idea "Debate* (Argomentare e dibattere)". http://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/1963.pdf

De Conti, M. (2013). Il dibattito regolamentato come metodo per acquisire competenze di gestione dei conflitti nella scuola. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, *3* (1), 145-152.

D'Amico, S., & De Vescovi, A. (2012). *Comunicazione e linguaggio nei bambini*. Roma: Carocci.

Di Bono, A. (2020). *Il debate nel primo ciclo di istruzione*. Torino: Loescher.

European Commision (2020). *LifeComp. The European framwork for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. https://adiscuola.it/assets/uploads/2020/11/lcreport_290620-online.pdf

MIUR (2020). *Linee Guida per la Didattica Digitale Integrata*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+_+Linee_Guida_DDI_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f

Pontecorvo, C., Zucchermaglio, C., & Ajello, A. M. (1991). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.

Sanchez, C. (2018). *Il debate nelle scuole*. Torino: Pearson.

DIDIT Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura.
Online www.rivistadidit.ch, DOI: 10.33683/didit.22.02.07
OPEN ACCESS

# L'apprendimento dell'italiano L2 nel cinema italiano contemporaneo

## Learning Italian as a Foreign Language in contemporary Italian Film

**Tatiana Bisanti**
Università del Saarland

tatianabisanti@hotmail.com

**Riassunto /** Nel contributo vengono presentati alcuni film italiani degli ultimi trent'anni che rappresentano l'interazione fra docente e apprendente nel contesto della lezione di italiano L2 (*Pummarò*, *Lettere dal Sahara*, *La mia classe*) o l'interazione fra parlanti nativi e non nativi in contesti extra-didattici (*Io sono Li*). Dal punto di vista linguistico, il contributo si sofferma sull'interlingua degli apprendenti, andando a verificare l'autenticità del parlato filmico. Dal punto di vista didattico, l'analisi si interroga sull'utilità di determinate sequenze filmiche per l'apprendimento L2/LS e la formazione professionale del docente di lingua straniera.

**Parole chiave:** didattica dell'italiano L2/LS; cinema; interazione nativi/non nativi; acquisizione lingua straniera; competenza interculturale.

**Abstract /** This article presents some Italian films of the past thirty years that show the interaction between teacher and learner in an Italian language teaching context (*Pummarò*, *Lettere dal Sahara*, *La mia classe)* or the interaction between native and non-native speakers in extra-didactic contexts (*Io sono Li*). From the linguistic point of view, this contribution focuses on the interlanguage of the learners, verifying the authenticity of filmic speech. From the didactic point of view, the analysis questions the usefulness of certain film sequences for L2/LS learning and the professional training of the foreign language teacher.

**Keywords:** Teaching Italian as a Foreign Language; cinema; native/non-native speaker interaction; foreign language acquisition; intercultural competence.

© 2022 Tatiana Bisanti. 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. Premessa

Si ricorderà la famosa scena di *Amarcord* (1973) in cui un grottesco professore di greco, ottuso e all'antica, cercava di insegnare l'ostica pronuncia dei versi di Saffo ad un allievo impertinente e beffardo che gli sputava in faccia nel vano tentativo di dire «emarpsamen». La sequenza di Fellini mette in scena un classico caso di insuccesso formativo che riproduce in modo probabilmente abbastanza realistico l'approccio didattico nei corsi di latino e greco in epoca fascista (e presumibilmente anche in seguito). In questa scena l'apprendimento linguistico riguarda, certo, una lingua non più in uso, e quindi il motivo dell'insuccesso è dovuto in parte anche al fatto che la materia venga percepita come lontana dalla realtà degli apprendenti, nonché a metodologie didattiche obsolete e repressive. Niente a che vedere – almeno si spera – con la situazione di oggi, radicalmente mutata. Quel che non è cambiato, tuttavia, è l'interesse del cinema – e della letteratura – per l'interazione docente/apprendente o parlante nativo/parlante non nativo, a testimonianza del fatto che l'apprendimento linguistico è considerato uno dei momenti cruciali del percorso di formazione e di crescita dell'individuo.

Questo tipo di interazione viene rappresentato oggi soprattutto in film che hanno al centro l'incontro/scontro fra culture differenti, e in particolare in quelli dedicati al tema delle migrazioni. Se in passato questi film rinunciavano all'autenticità linguistica in nome di un monolinguismo inverosimile ma certamente più accessibile al grande pubblico[1], nel cinema italiano degli ultimi anni è stata rilevata un'evoluzione verso una maggiore adesione alla realtà linguistica del paese. In altre parole: il neoplurilinguismo della società contemporanea, derivante, fra l'altro, dal fenomeno migratorio, trova sempre più riscontro nelle produzioni cinematografiche recenti. Vedovelli, ad esempio, osserva che il cinema italiano contemporaneo «fa del recupero del plurilinguismo una sua specifica caratteristica» (Vedovelli, 2018, p. 254) e che esso «non teme di far parlare l'intero nuovo spazio linguistico nazionale, dove convivono dialetti, italiano,

1 «In films such as *Il cammino della speranza* or *Rocco e i suoi fratelli* the otherness is hardly marked at all in terms of music or language, since the actors mostly talk in standard language, with an eye on economic interests and an (inter)national audience» (Schrader & Winkler, 2013, p. 12).

lingue dei nuovi luoghi di vita degli emigrati italiani, nuove interlingue di contatto a base italiana degli immigrati stranieri, lingue immigrate in Italia» (ivi, p. 256). Anche Rossi parla, a proposito dei dialoghi nel cinema italiano attuale, di un «*ritorno al caos*, inteso come rappresentazione della multiformità non normalizzata del reale, anche linguistico» (Rossi, 2017, p. 29), e altrove sottolinea che «il plurilinguismo e la rappresentazione di fenomeni di contatto linguistico e di interlingua hanno arricchito i nostri dialoghi filmici» (Rossi, 2020, p. 10). Concetto ribadito da Diadori (2020, p. 122s.), secondo cui il plurilinguismo nel cinema degli ultimi anni, «oltre a riflettere nuove realtà sociali e comunicative, testimonia anche la fiducia dei registi in una maggiore consapevolezza linguistica del pubblico».

Moltissimi sono gli studi che si sono occupati della didattica *con* il cinema, ovvero dell'uso dei film come supporto nella didattica L2/LS[2]. Molto meno studiata è invece la didattica *al* cinema, ovvero la rappresentazione cinematografica dell'apprendimento delle lingue straniere, sia in un contesto istituzionalizzato (apprendimento guidato in classe, corso di lingua, ecc.), sia in un contesto di interazione spontanea (apprendimento in ambiente naturale). La rappresentazione dell'apprendimento linguistico in opere di fiction è stata analizzata, piuttosto, in ambito letterario (cfr. Pugliese, 2016 e Coveri, Meozzi & Serena, 2022), forse perché il medium stesso, esclusivamente verbale, si presta maggiormente a riflettere a livello metalinguistico sull'acquisizione del linguaggio. Pugliese osserva che, a differenza di alcune opere letterarie che rappresentano l'interlingua a livello morfosintattico e lessicale, in molte opere cinematografiche l'interlingua presenta una sintassi in L2 sostanzialmente corretta e si palesa principalmente a livello fonetico attraverso una pronuncia marcata nei parlanti non nativi[3]. Que-

2 Per Rossi (2020, p. 9) il cinema, e in generale «le narrazioni audiovisive, in qualunque lingua, costituiscono lo strumento glottodidattico per antonomasia». Nell'impossibilità di rendere conto in questa sede della vastissima bibliografia dedicata all'argomento, si ricorderanno solo i volumi fondamentali di Diadori (2010 e 2020), che sottolineano l'importanza del cinema in didattica in quanto veicolo non solo di lingua («modello di interazione verbale», Diadori, 2020, pp. 212- ss.) ma anche di «confronto interculturale» (ivi, pp. 215- ss.).

3 Cfr. Pugliese (2016, p. 131) a proposito del romanzo *Les amandes amères* di Laurence Cossé e dei film *Io sono Li* di Andrea Segre e *Terraferma* di Emanuele Crialese.

sto plurilinguismo cinematografico, che potremmo, semplificando, definire superficiale e "di facciata", stupisce se si considera che il cinema, proprio in virtù della sua conformazione audiovisiva, sarebbe già per sua natura predisposto a riprodurre la situazione dell'insegnamento/apprendimento in modo meno generico e, almeno potenzialmente, autentico (fatti i dovuti distinguo a seconda del genere cinematografico, dell'epoca e del contesto di produzione). Se quindi, da un lato, gli studiosi concordano nel rilevare il plurilinguismo del parlato filmico contemporaneo, dall'altro, sulla scia dell'osservazione di Pugliese, sarà opportuno andarne a verificare il grado di autenticità o plausibilità sulla base di alcuni esempi significativi.

Volendo fare una tassonomia dei contesti di apprendimento linguistico che possono essere rappresentati nel cinema italiano, si distingueranno i seguenti casi:

- parlanti italofoni che imparano le lingue straniere (o classiche, come nel caso di *Amarcord*), sia in contesto italofono che all'estero (soprattutto quest'ultimo con risvolti spesso comici);
- italofoni a lezione di italiano L1, situazione su cui sono incentrate tutta una serie di commedie o drammi, talvolta a sfondo sociale, dove può giocare un ruolo centrale la figura dell'insegnante: si vedano in proposito, per citarne solo alcuni, film come *La scuola* (Luchetti, 1995), *Bianca come il latte, rossa come il sangue* (Campiotti, 2013), *Il rosso e il blu* (Piccioni, 2012);
- la lezione di italiano LS (apprendenti non nativi che imparano l'italiano all'estero, come in *Italiano per principianti*, Scherfig, Danimarca 2000);
- l'apprendimento di italiano L2 (apprendenti stranieri in contesto italofono).

È su quest'ultimo caso che si concentrerà la presente analisi. Nella selezione del piccolo corpus qui proposto, pertanto, la scelta è ricaduta, all'interno del vasto corpus di film sulla migrazione, esclusivamente su quelle pellicole in cui viene rappresentata la pratica della didattica e dell'apprendimento dell'italiano, nonché l'acquisizione della competenza interculturale in Italia da parte di parlanti non nativi, sia nel contesto istituzionale della classe di lingua che nell'interazione al di fuori della classe. Individuati i vari possibili livelli di ana-

lisi, ci si interrogherà sull'autenticità del parlato filmico, per soffermarsi infine sulle possibili ricadute dal punto di vista didattico, al fine di verificare l'eventuale utilità di determinate sequenze sia per l'apprendente LS/L2 sia per il docente di lingua straniera.

## 2. Livelli di analisi

La didattica dell'italiano L2 nella finzione cinematografica può essere analizzata a vari livelli e a scopi differenti:

1. Analisi dei dialoghi dal punto di vista linguistico (astraendo da esigenze di sceneggiatura di ordine estetico-stilistico):
   - Come viene rappresentata l'interlingua degli apprendenti?
   - In che misura l'italiano (in particolare il parlato) degli stranieri va verso l'autenticità? Fermo restando che si tratta di una finzione cinematografica e che è quindi problematico in generale parlare di autenticità (anche nel caso della L1), si può parlare di verosimiglianza linguistica per quanto riguarda le produzioni orali degli apprendenti?
   - Quali sono i registri adottati, è presente una variazione sociolinguistica?
   - Sono rappresentate strategie di comunicazione volte a compensare una padronanza ancora parziale della lingua?
2. Analisi delle sequenze dal punto di vista didattico:
   - l'utilizzo didattico di tali sequenze può incentivare nell'apprendente LS/L2 una maggiore consapevolezza del proprio status di apprendente e favorire l'acquisizione di competenze linguistiche o interculturali?
   - nella narrazione filmica vengono veicolati, messi in discussione o rinegoziati pregiudizi, luoghi comuni e immagini stereotipate dell'interazione fra soggetti appartenenti a differenti comunità linguistiche e culturali?
   - per lo spettatore addetto ai lavori, ad esempio nella formazione di insegnanti di italiano LS/L2, i casi rappresentati nei film possono costituire un apporto alla formazione del docente di lingua in quanto repertorio di *case studies* e rappresentazione (talvolta al confine fra finzione e documentario) di interazioni analoghe a quelle in cui si trova ad agire nel corso della propria attività didattica?
   - la visione di spezzoni cinematografici in cui vengono rappresentati conte-

sti di apprendimento L2 o interazioni fra parlanti di diverse lingue o esponenti di culture differenti può contribuire anche nello spettatore comune ad una sensibilizzazione nei confronti di tematiche correlate all'apprendimento della lingua straniera[4]?

## 3. L'italiano L2 nella finzione cinematografica: corpus

Il corpus cinematografico qui proposto comprende alcuni film usciti nell'arco degli ultimi trenta anni, ovvero nel periodo in cui l'Italia, tradizionalmente paese di emigrazione, è diventata una meta della crescente immigrazione proveniente dall'Est e dal Sud del mondo. Si tratta di lungometraggi nei quali i personaggi italiani, docenti o parlanti nativi, sono veicolo della lingua italiana nei confronti di apprendenti di origine straniera. Il genere a cui appartengono è generalmente quello del dramma realistico, con declinazioni particolari quali la tendenza, in alcuni casi, alla narrazione documentaristica. I film selezionati mettono in scena situazioni di interazione fra personaggi di diversa provenienza linguistica in differenti situazioni comunicative. Alcuni mettono a fuoco, fra l'altro, contesti istituzionali di apprendimento di italiano L2 (Michele Placido: *Pummarò*, 1990; Vittorio De Seta: *Lettere dal Sahara*, 2005; Daniele Gaglianone: *La mia classe*, 2013). Altri mettono in scena l'interazione in italiano fra parlanti nativi e non nativi in situazioni esterne alla lezione di lingua, in cui il focus è rivolto all'apprendimento della lingua straniera o alla riflessione metalinguistica scaturita dal contatto con la lingua straniera, nonché al processo di acquisizione della competenza interculturale (Andrea Segre: *Io sono Li*, 2015)[5].

4 Cfr. anche quanto scrive Pugliese a proposito del lettore comune di *Les amandes amères*: «la lettura di *Les amandes amères* può contribuire a sensibilizzare o ad accrescere la sensibilità, nell'opinione collettiva, nei confronti di quella "esclusione nell'esclusione" (riprendendo le parole di Cossé), che fa parte del vissuto di non pochi immigrati analfabeti; una sensibilizzazione come presupposto di una consapevolezza critica necessaria, laddove si presentano modalità interazionali e/o prassi educative incongrue per tali destinatari» (Pugliese, 2016, p. 134).

5 I film in questione sono stati scelti perché mettono in scena in modo diretto il contesto didattico o di apprendimento linguistico e rappresentano in maniera emblematica l'evoluzione di questa tematica nel corso degli anni. Volendo allargare il focus ad altri esempi cinematografici di interazione fra nativi/non nativi il corpus potrebbe essere ampliato a dismisura. Per citare solo alcuni film: *Lamerica* di Gianni

### 3.1 Michele Placido: *Pummarò* (1990)

Di particolare interesse è *Pummarò* di Michele Placido (*1946), il primo di tutta una serie di film sul tema della migrazione in Italia. Il protagonista Kwaku, laureato in medicina, viene in Italia dal Ghana in cerca del fratello scomparso, il misterioso Pummarò, così soprannominato per aver lavorato come bracciante nella raccolta dei pomodori. La ricerca di Kwaku comincia nel casertano per spostarsi poi a Roma e successivamente a Verona, dove sembrano perdersi le tracce di Pummarò. A Verona Kwaku, che ha trovato lavoro in una fonderia, frequenta un corso di italiano e comincia una relazione con la sua insegnante di italiano, Eleonora, finché l'ostilità dell'ex marito di lei e i violenti episodi di razzismo da parte della comunità locale non li costringono ad interrompere il rapporto. Kwaku prosegue il viaggio per Francoforte, dove riuscirà infine a ritrovare, ormai morto, il fratello Pummarò. Interessante ai nostri fini è l'episodio di Verona e l'incontro con l'insegnante. Si osserverà subito che il film non è improntato alla ricerca dell'autenticità linguistica. L'italiano di Kwaku oscilla fra una competenza avanzata dal punto di vista lessicale e sintattico da un lato e incertezze da principiante dall'altro. I due ghanesi Isidoro e Kwaku parlano quasi sempre italiano fra di loro, se si eccettuano brevi incursioni nella madrelingua per riflettere a livello metalinguistico sul fatto che le figlie di Isidoro non capiscono la lingua del padre (mentre parlano italiano con competenza di madrelingua e con l'accento veneto, 49:10-50:20). A lezione di italiano Kwaku sembra non conoscere usi e costumi europei nell'interazione docente/apprendente, che egli intende come rapporto verticale e gerarchico: lo dimostra il fatto che si alzi in piedi ogni volta che deve parlare con l'insegnante, suscitando in tal modo l'ilarità dei compagni di corso.

(Amelio, 1994), *Gente di Roma* (Scola, 2003), *L'orchestra di Piazza Vittorio* (Ferrente, 2006), *La bella gente* (De Matteo, 2009), *Terraferma* (Crialese, 2011), *Alì ha gli occhi azzurri* (Giovannesi, 2012), *Io sto con la sposa* (Augugliaro/ Del Grande/ Al Nassiry, 2014), *Fuocoammare* (Rosi, 2016), *Bangla* (Bhuiyan, 2019).

**Figura 1.** Kwaku si alza per parlare (51:52).

**Figura 2.** La lingua del tamburo (1:01:50).

Nel corso di una discussione interculturale sulla diversa percezione della nozione di puntualità e ritardo nei vari paesi (53:40-54:40) Isidoro definisce il concetto di tempo in Africa «più umano», mentre per Kwaku un orologio che scandisce solo il mattino, il pomeriggio e la sera segna «un tempo del passato, è il tempo del nostro Medioevo, che non finisce mai». Gli orologi italiani non gli piacciono, ma li apprezza: «qui il tempo cammina».

La rappresentazione dell'interazione docente/apprendente non è immune da stereotipi. La festa multiculturale presso un centro religioso di ex missionari è l'apoteosi dell'integrazione: mangiando cibo etnico al suono di tamburi africani, l'insegnante di italiano, che in principio si schermisce e non vuole ballare, un po' alla volta si lascia andare a contatto con una cultura più istintiva e autentica. Kwaku insegna a Eleonora la lingua del tamburo (1.01), spiegandole che attraverso di essa è possibile formare frasi intere ed esprimere le più svariate sfumature del linguaggio (anche «vaffanculo», 1:01:52). Il comportamento dell'insegnante lascia intravedere retaggi di vago sapore coloniale: non insensibile al fascino dell'esotico, prova nostalgia per mondi lontani e proietta i propri stereotipi (l'africano che abita in un villaggio) sul personaggio di Kwaku (che viene invece dalla città). In visita alla casa di Giulietta (1:07:00), lui le recita a memoria passi di Shakespeare in lingua originale. Di fronte allo stupore di lei, Kwaku rivela di aver frequentato il liceo inglese e di essere laureato in medicina. Un bacio segna l'inizio di una relazione amorosa che sarà subito guardata con sospetto da amici e conoscenti di entrambe le parti, si scontrerà con diffidenze

e resistenze reciproche[6] e infine si interromperà, fra l'altro, anche a causa del razzismo dell'ambiente circostante.

In questo film, al quale va senz'altro riconosciuto il merito di aver inaugurato il filone del cinema della migrazione e avere pertanto pionieristicamente aperto la strada ad un genere destinato a svilupparsi, si osservano quindi due caratteristiche destinate ad evolversi e a mutare negli anni successivi: da un lato la scelta di soluzioni linguistiche dettate più da convenzioni cinematografiche (immediata accessibilità ad un pubblico possibilmente vasto) che dalla ricerca della verosimiglianza linguistica; dall'altro l'idealizzazione della figura del migrante, colto e laureato, e un semplicismo talvolta didascalico e manicheo nella rappresentazione della sua interazione con la società italiana.

### 3.2 Vittorio De Seta: *Lettere dal Sahara* (2005)

Quindici anni più tardi sarà uno dei padri del cinema documentario italiano, Vittorio De Seta (1923-2011), a far propria la tematica della migrazione girando *Lettere dal Sahara*, un lungometraggio a metà strada fra finzione e documentazione. Evidentissime dal punto di vista dell'intreccio le somiglianze con *Pummarò*. Il film racconta la storia del senegalese Assane, che, arrivato a Lampedusa su un barcone in seguito a un naufragio, prosegue per la Campania, dove trova condizioni di lavoro precarie e insidiose. A Firenze è ospite dalla cugina Salimata, dalla quale tuttavia si allontana ben presto per il suo stile di vita eccessivamente occidentale (fa la modella e ha un compagno italiano). Approda infine a Torino, dove comincia, analogamente a Kwaku, a lavorare in una fonderia e, frequentando un corso di italiano, conosce l'insegnante Caterina. Anche in *Lettere dal Sahara*, come in *Pummarò*, la figura della docente di italiano assume un ruolo centrale.

6 Kwaku rifiuta il vino, Eleonora è scandalizzata dalle sue abitudini alimentari: «Non si può mangiare la minestra di fagioli con il succo di mela. È incivile» (1:15:00).

**Figura 3.** A lezione di italiano (56:33).

**Figura 4.** Caterina regala libri (1:07:13).

Tramite l'utilizzo di elementi tecnico-stilistici della narrazione cinematografica di impianto realistico (inquadrature soggettive o semi-soggettive, assenza di commento musicale) la sequenza a scuola di italiano (00:56:01-01:03:14) riproduce una lezione di lingua L2 da cui risulta evidente che l'insegnante non si limita al ruolo di mediatore linguistico, ma diventa veicolo di cultura e funge di fatto da assistente sociale. È infatti Caterina a procurare un permesso di soggiorno ad Assane assumendolo come badante per il fratello Luca, affetto da disabilità. Assane intreccia con l'insegnante di italiano un rapporto che, pur non sfociando in una relazione amorosa, è comunque stretto e personale. Anche qui si assiste ad un interscambio culturale: da un lato l'allievo scopre i tesori artistici della città (per Kwaku era Verona, qui è invece Torino) grazie all'insegnante che gli fa da guida; dall'altro è la docente ad avvicinarsi alla cultura africana grazie al ritmo del tamburo suonato in occasione di una festa etnica. Ma Assane sarà presto costretto ad imparare che il prezzo dell'integrazione è la sostanziale rinuncia alla propria cultura e l'accettazione di emarginazione e violenze. Anche lui, come Kwaku, è infatti vittima di feroci attacchi razzisti da parte di un gruppo di motociclisti che lo aggrediscono brutalmente costringendolo a scappare. Buttandosi nel fiume per sfuggire all'aggressione rivive il trauma del naufragio. In seguito a questo episodio decide di tornare in Senegal, dove incontra la propria famiglia e il proprio insegnante e racconta le proprie vicende di sofferenza e umiliazione di fronte ad un grande pubblico di connazionali desiderosi di partire. Se l'incontro con la madre è segnato da silenzi e mutismi, sarà il vecchio insegnante, invitandolo a raccontare la sua storia, a favorire la

*agency*[7] di Assane, che, ritrovando la parola, raccontando di sé e dando voce al dolore riscopre la propria consapevolezza e autonomia. Il viaggio di Assane, quindi, diversamente da quello di Kwaku, si conclude con il ritorno nella terra di origine e la constatazione della perdita delle proprie radici.

La caratterizzazione del personaggio di Assane è paragonabile per molti versi a quella di Kwaku. Anche Assane ha studiato all'università. Anche qui il migrante intreccia uno stretto rapporto con l'insegnante di italiano (non a caso una donna), rapporto che va al di là della semplice relazione docente/apprendente. La figura dell'insegnante di italiano viene rappresentata come punto di riferimento, non solo in quanto mediatrice di lingua e cultura (Caterina gli regala un libro di Guy de Maupassant e *Le gesta di Re Artù*), ma come sorta di assistente sociale, appoggio morale e quasi surrogato familiare. Il ruolo di Assane è tuttavia più attivo rispetto a quello di Kwaku, così che il rapporto risulta in questo caso meno unilaterale e lo scambio più paritario. Assane riesce, ad esempio, a valorizzare le proprie competenze occupandosi del computer di Caterina o insegnando francese a Luca.

Dal punto di vista linguistico, il parlato di Assane presenta, come quello di Kwaku in *Pummarò*, elementi fortemente contraddittori. Si veda ad esempio la sequenza a scuola di italiano (56:01-1:03:14): se da un lato Assane sembra incapace di coniugare i verbi al presente («io lavorare», «loro non potere», «io non conoscere»), dall'altro mostra una perfetta padronanza, per fare solo qualche esempio, di comparativi irregolari («per trovare lavoro migliore») e congiuntivi («me ne occupo io come se fosse mio fratello»). Sfogliando libri di letteratura (1:07:10-1:08:10) non capisce la parola «umido», che per un francofono non dovrebbe presentare grandi difficoltà, mentre sembra a suo agio con «si celavano». Rispetto a *Pummarò* si riscontra qui, tuttavia, una maggiore autenticità nel *code-switching* fra diverse varietà diatopiche: oltre all'italiano sono presenti il wolof, il francese e l'arabo.

7 «Eine der zentralen Kategorien in der postkolonialen Diskussion um Migration ist *agency*, also die Frage nach der Selbstermächtigung über Handeln. [...] *Agency* zielt also zum einen auf die Handlungsfähigkeit des Subjekts, zum anderen auf die prinzipielle Möglichkeit der Veränderung» (Schrader & Tiller, 2020, p. 4).

In conclusione, il film presenta una notevole vicinanza al genere della docufiction (mancanza di musica extradiegetica, luce naturale). La scelta di un genere ibrido, vicino al documentario, corrisponde alla ricerca di una maggiore autenticità linguistica. Tuttavia, sia *Pummarò* che *Lettere dal Sahara* non sfuggono, in ultima analisi, ad uno schematismo a tratti semplicistico e didascalico. Il migrante è una figura a tutto tondo, generosa fin quasi all'ingenuità, colta e laureata. Il mondo dei personaggi italiani si divide invece in aiutanti (figure connotate sempre in modo positivo, che svolgono una funzione di sostegno e appoggio: operatori del sociale, volontari, insegnanti di italiano) e antagonisti velatamente o apertamente razzisti. Sono questi, ferma restando la rilevanza da un punto di vista etico, i limiti dei due lungometraggi fin qui analizzati, che ad una caratterizzazione schematica e priva di sfumature dei personaggi uniscono una rappresentazione approssimativa dell'apprendimento dell'italiano, a scapito dell'autenticità linguistica.

### 3.3 Andrea Segre: *Io sono Li* (2013)

Considerazioni diverse sono da fare invece per quanto riguarda *Io sono Li*, il primo lungometraggio di Andrea Segre (*1976), fino a quel momento autore esclusivo di documentari. In questo film l'apprendimento linguistico non viene rappresentato nel contesto istituzionale della classe di italiano L2, ma viene messo al centro della narrazione in quanto acquisizione linguistica in un contesto spontaneo. Al centro della narrazione si trova la storia della giovane cinese Shun Li, vittima di sfruttamento da parte di mafiosi connazionali. Arrivata a Chioggia per lavorare come barista in un'osteria, entra in contatto con la comunità locale dei pescatori, stringendo amicizia con Bepi, un immigrato jugoslavo venuto in Italia trent'anni prima e soprannominato «il poeta» per la sua abilità nel formare rime in italiano. L'aspetto linguistico come base della comunicazione e dell'integrazione è costantemente presente nel film. La comunità di pescatori è dialettofona, il che costituisce una barriera quasi insuperabile per Li, che non capisce il dialetto di Chioggia. Gli avventori del bar non esitano ad approfittarne, ad esempio rifiutandosi di pagare i propri debiti. Attraverso l'amore per la poesia Li stringe amicizia con Bepi, ma la comunità circostante, chiusa e provinciale, rifiuta l'idea di

una relazione fra un proprio membro e una ragazza cinese. Non differenti le reazioni da parte dei cinesi: il capo di Li la costringe infatti a troncare ogni rapporto trasferendola altrove. L'acquisizione della lingua è rappresentata in questo film in modo ambivalente. Se da un lato la lingua può costituire un ostacolo, dall'altro essa è anche il veicolo attraverso cui Li riesce, poco alla volta, a farsi strada nella comunità. Nel corso del suo processo di scoperta della lingua italiana, in una lettera al figlio rimasto in Cina, Li descrive il mare e la laguna aggiungendo una riflessione metalinguistica sul genere dei nomi: il mare, con la sua forza, è maschile, mentre la laguna, con le sue acque placide, è femminile (17:25-18:00). Si può parlare, quindi, di una progressiva conquista di autonomia (*agency*) da parte dell'apprendente straniera, che attraverso la propria interpretazione soggettiva riesce in qualche modo a plasmare creativamente la cultura di arrivo. Anche nel caso di *Io sono Li* è comunque evidente che l'autore della sceneggiatura è un madrelingua italiano (Segre). L'interlingua di Li risulta per certi aspetti poco plausibile. Si noti, ad esempio, la correttezza nell'uso o nell'omissione dell'articolo con il possessivo («le sue reti», «mio padre»); nell'uso dei tempi del passato («avevi chiesto»); l'ordine marcato verbo-soggetto invece che soggetto-verbo («decidono loro quando»), l'uso del dimostrativo in funzione di pronome («festa del poeta, quello delle foto»). Anche la comprensione passiva del dialetto veneto, a parte la scena iniziale, sembra non presentare alcuna difficoltà per Li, altrimenti insicura nel parlato. In generale, tuttavia, si riscontra in questo film, se si eccettua per questi dettagli (evidenti più agli addetti ai lavori che al grande pubblico), un'autenticità linguistica e un plurilinguismo nettamente superiori a quelli degli altri film, come dimostrano le lunghe sequenze in cinese (accessibili agli italofoni solo grazie ai sottotitoli), ben più estese rispetto ai brevi spezzoni plurilingui dei film precedenti. La complessa intelaiatura linguistica di *Io sono Li* infatti, non si limita al bilinguismo italiano / lingua immigrata, ma si complica ulteriormente a causa della diglossia (italiano standard / dialetto veneto) della comunità italofona. A tal proposito risulta calzante l'osservazione di Vedovelli secondo cui il fenomeno dell'immigrazione

> indirettamente spinge allo sblocco delle resistenze verso la rappresentazione della pluralità dialettale italiana. [...] Il plurilinguismo del cinema migratorio prende le forme di un realismo linguistico che, basandosi anche sul genere del docufilm, tematizza tutte le lingue che entrano in contatto nei contesti di immigrazione: l'italiano, i dialetti, le lingue straniere di comunicazione internazionale, le lingue degli immigrati, le varietà interlinguistiche di italiano sviluppate dagli immigrati.
>
> (Vedovelli, 2018, p. 268)

### 3.4 Daniele Gaglianone: *La mia classe* (2013)

Non è un caso che in questi stessi anni si assista ad un revival del genere documentario in tutte le sue declinazioni. Vicino al documentario è, ad esempio, *La mia classe* di Daniele Gaglianone (*1966), caso esemplare di docufiction. Genere ibrido a metà strada fra finzione e documentario, con la categoria docufiction si definiscono film di fiction in cui la narrazione si serve di tecniche documentaristiche (cfr. Beil, 2016, p. 193; Danesi, 2009, p. 100). Tipico per la docufiction è il fatto che venga evidenziato il carattere finzionale della produzione: nel film sono visibili, ad esempio, le telecamere o il personale di regia, così da rendere esplicita ed evidente la dimensione metacinematografica della narrazione. Il titolo proposto originariamente da Gaglianone è, significativamente, *Lezione d'italiano*. Come spiega Gaglianone nel corso di un'intervista (Gaglianone, 2014, min. 21:00-22:00), la scelta ricade infine sul titolo *La mia classe*, con il possessivo «mia» a sottolineare il senso di appartenenza e il fatto che la classe sia sentita come propria da tutti coloro che hanno partecipato al film. L'idea della docufiction nasce dalle esperienze personali di Claudia Russo, insegnante di italiano L2, e dalla volontà di mettere al centro della narrazione le lezioni di italiano L2 di un gruppo di migranti di diverse nazionalità. L'unico attore professionista è Valerio Mastandrea, che interpreta il ruolo dell'insegnante, mentre gli alunni del corso di italiano sono rappresentati da attori non professionisti. Non c'è musica extradiegetica per commentare le vicende o suscitare emozioni. Non esiste una sceneggiatura dettagliata, ma le vicende, soprattutto le scene in classe, seguono un canovaccio relativamente libero e aperto. È frutto di un puro caso, come spiega Gaglianone nell'intervista citata, se lo scenario che era stato immaginato per la sceneggiatura è diventato realtà

nel corso della produzione del film. La drammaturgia prevedeva infatti che a uno degli studenti, Shadi, venisse tolto il permesso di soggiorno. È quello che succede di fatto allo studente Issa due settimane prima di cominciare a girare. I produttori del film, incerti se abbandonare il progetto o continuare, decidono infine di tematizzare la vicenda inserendola nella narrazione e fingendo che essa si verifichi durante le riprese nel film. Da questo ingegnoso escamotage scaturiscono due piani narrativi: uno è quello finzionale della lezione di italiano, l'altro è quello metacinematografico, che mostra le riprese del film e le difficoltà sorte in seguito alla perdita del permesso di soggiorno di Issa e al suo allontanamento (1:05:00). In realtà, rivela Gaglianone, anche questo secondo piano è in parte finzionale e segue in certo qual modo una sua drammaturgia, perché i problemi sorti erano in verità stati risolti dalla produzione, mentre nel film questi porteranno all'allontanamento di Issa: «È una situazione in cui le cose sono vere e allo stesso tempo sono costruite» (Gaglianone, 2014, min. 10:30). Questo sdoppiamento di piani viene reso evidente nel film attraverso le prove della scena in cui la polizia arresta Shadi. Si tratta qui di una sequenza di fiction in cui la messa in scena è volutamente esibita, a sottolineare la finzionalità dell'evento. Il fatto che lo spettatore assista alle prove, e in particolare alla dimostrazione pratica sull'uso del finto cappio con il quale Shadi si impiccherà in carcere, porta ad uno straniamento della drammaticità. C'è, in questo, il rifiuto di un pathos catartico che risulterebbe liberatorio. Tutto il film è costellato di elementi metacinematografici, dall'iniziale prova del microfono, alla scena in cui l'insegnante fa involontariamente cadere per terra la lettera del medico, scena che viene ripetutamente provata. Tutto ciò, mostrando il film nel suo farsi, lo smaschera come finzione. L'intenzione che è alla base del film, spiega Mastandrea, è quella di «abbattere i registri narrativi e poi di farne venire fuori altri» (Mastandrea, A scuola d'integrazione, min. 4:40). Nella scena finale l'insegnante, da solo nella classe, attraverso un lungo monologo racconta la storia di un cane prima blandito e poi abbandonato, vera e propria parabola della situazione dei migranti.

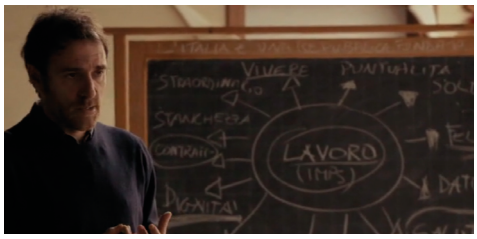



**Figura 5**. A lezione di italiano (25:54).

**Figura 6.** Produzione orale (35:23).

La maggior parte delle scene viene girata nell'aula, che si rivela un luogo protetto e sicuro per gli alunni, mentre i pericoli (ad esempio i controlli della polizia) si verificano nello spazio esterno alla classe. Nell'ambito protetto della classe gli alunni possono raccontare la propria storia, parlare di problemi e paure. Trattandosi di una classe multiculturale, la lingua veicolare è l'italiano, che costituisce quasi l'unica lingua del film.

Per quanto riguarda la prassi didattica dell'insegnante, si osserva che le attività didattiche proposte mirano da un lato all'esercizio di situazioni reali, veri e propri task (ad esempio un colloquio di lavoro, min. 23:00), dall'altro alla riflessione e rielaborazione del vissuto personale e in parte dei traumi subiti. A questo scopo l'insegnante propone soprattutto attività di storytelling:

1. raccontare insieme la storia di una donna migrante a partire dal nome (nome che all'inizio dell'attività viene negoziato fra tutti i partecipanti);
2. raccontare le proprie esperienze lavorative;
3. raccontare cosa incute paura e cosa dà coraggio;
4. raccontare in quali situazioni ci si sente a casa;
5. mostrare a vicenda un oggetto personale al quale si attribuisce un valore particolare e spiegare perché;
6. ascolto e interpretazione in plenum della canzone *L'autostrada* di Daniele Silvestri (unico caso di musica intradiegetica nel film, mentre quella extradiegetica è comunque assente, conformemente allo stile documentaristico);
7. inserire in due scatole diverse foglietti sui cui vengono elencati diritti e doveri.

Dal punto di vista didattico i metodi dell'insegnante nella correzione degli errori si rifanno ad una didattica prescrittiva, oppure contraddicono le regole basilari della didattica comunicativa. Egli sembra non considerare, dunque, il livello dell'interlingua dell'apprendente, ovvero le conoscenze ormai acquisite dalla glottodidattica secondo cui «la nozione stessa di interlingua come sistema di ipotesi sulla L2, dotato di proprie regole e di una propria coerenza, conduce a rivedere la nozione di errore» (Minuz, 2016, p. 27).

Si veda ad esempio la lunga sequenza in cui la classe svolge la produzione scritta alla lavagna e la produzione orale sul tema del lavoro (9:55-15:30). L'insegnante opera correzioni ortografiche e morfosintattiche sanzionando l'uso di un italiano considerato scorretto: «ristorante è scritto giusto?»; nel caso di una morfologia verbale non corretta: «viva vuol dire che è viva, cioè che non è morta... vive»; a chi sbaglia la pronuncia di casalinga: «casa-chi?»; «che c'è qui di sbagliato?». Egli fa uso, inoltre, di domande sì-no, o domande suggestive a risposta implicita, didatticamente inefficaci: «"e separata" o "è separata"?»; «Maria è contenta, è felice della sua vita?»; «si dice "lavora a" o "lavora in"?».

Si tratta di interventi in parte controproducenti, perché interrompono la produzione orale e rischiano quindi di inibire il flusso del discorso: invitando uno studente a spiegare un concetto gli raccomanda di farlo «senza partire da Adamo ed Eva»; «può dormire a casa mia non si può dire»; suggerisce agli studenti che stanno mettendo in scena il colloquio di lavoro le domande da porre («da dove viene?»). Interrompe i parlanti facendo correzioni talvolta irrilevanti nel mezzo di un racconto altamente emozionale: «Brasile» invece di «Brasil»; «più peggio non si dice».

In alcuni casi l'insegnante è, pertanto, una presenza ingombrante, interviene troppo e giudica (cfr. anche 1:05: «non è scritta benissimo, eh però...»). Questo non sembra, tuttavia, influire negativamente sulla classe: ciò dipende ovviamente dal fatto che non si tratta di una classe autentica, ma di una messa in scena cinematografica, il che avrà ovviamente contribuito a tenere basso il filtro affettivo degli apprendenti. In generale, comunque, si osserva che l'insegnante riesce a conquistare la fiducia della classe attraverso un comportamento empatico: non insiste quando vede che gli studenti sono sopraffatti dalle emozioni e non riescono a parlare, si siede in mezzo alla classe per cedere la cattedra ai

partecipanti e farli sentire a proprio agio, attraverso l'umorismo favorisce il sorgere di un'atmosfera rilassata e serena.

In generale si può affermare che il film non dà risposte univoche. Alcuni studenti sembrano aver già conquistato una certa autonomia, usano la lingua plasmandola con consapevolezza, a scopi pragmatici, comunicativi, espressivi. Altri invece non sono ancora in grado di raccontare la propria storia, o danno voce al proprio senso di estraneità (32:00-32.40: «mi sento a casa quando sono a casa, ma quando esco fuori non mi sento a casa. Mi sento sempre straniero. [...] Quando prendi il metro nessuno parla non nessuno. In Africa non è così»). Rispetto ai film analizzati in precedenza, *La mia classe* risulta quello che maggiormente è in grado di restituire un'immagine autentica della realtà della classe di italiano L2, grazie alla situazione rappresentata (una classe eterogenea, con studenti di varie nazionalità e provenienti da storie differenti) e al genere ibrido (al confine fra documentazione e finzione), da cui deriva un alto livello di autenticità linguistica. Di conseguenza, questo risulta essere anche il film più efficace nel fornire indicazioni ad un pubblico di addetti ai lavori, siano essi studenti o docenti di italiano L2.

## 4. Conclusione

Per concludere sarà utile gettare uno sguardo d'insieme ai quattro film presentati, a partire dai due livelli di analisi – linguistico e didattico – menzionati all'inizio.

Sul piano linguistico il piccolo corpus qui analizzato viene a confermare quanto rilevato dagli studi che parlano di una sempre maggiore aderenza dei film contemporanei alla realtà linguistica della società attuale: il parlato di personaggi non madrelingua, ovvero l'interlingua degli apprendenti come viene rappresentata al cinema, si è mossa negli ultimi anni in direzione di una sempre maggiore autenticità. Questo vale soprattutto per i generi cinematografici più vicini al documentario: è il caso dei lungometraggi ad opera di documentaristi, come De Seta o Segre, che adottano stilemi narrativi improntati al realismo, ad esempio nella rinuncia alla musica eterodiegetica. Il grado più alto di autenticità linguistica si riscontra in *La mia classe*, proprio grazie alla mancanza di una

sceneggiatura vera e propria, il che consente agli attori di improvvisare le scene e i dialoghi a partire da istruzioni generiche e sommarie.

Sul piano didattico, per il pubblico dei corsi di italiano L2 l'utilizzo a lezione di sequenze tratte dai film analizzati potrebbe essere interessante per vari motivi: da un lato per incentivare le competenze linguistiche, dall'altro per favorire l'abbassamento del filtro affettivo grazie al potenziale di identificazione offerto dai personaggi, anch'essi apprendenti di italiano L2 alle prese con difficoltà non solo linguistiche. Il rapporto docente/apprendente o le interazioni fra pari all'interno del gruppo classe, così come vengono rappresentate nei film in oggetto, possono offrire spunti di riflessione, stimolare un confronto aperto sul ruolo dell'insegnante, incentivare la valorizzazione dell'apprendente, portare ad una nuova negoziazione degli obiettivi e delle strategie di apprendimento.

I riferimenti culturali sparsi qua e là in alcuni dei film, invece, per quanto suggestivi, potrebbero risultare poco realistici ai fini di un'efficace didattica L2 e sostanzialmente lontani dalla realtà dell'insegnamento: Kwaku, il protagonista di *Pummarò*, cita Shakespeare a memoria; l'insegnante di *Lettere dal Sahara* regala ad Assane un libro di Guy de Maupassant e *Le gesta di Re Artù*; nelle pause del lavoro di barista, Shun Li legge le poesie del poeta cinese del III sec. a.C. Qu Yuan.

Per la formazione di insegnanti LS/L2 è *La mia classe* il film che offre il maggior numero di spunti applicativi e attività didattiche da proporre eventualmente a lezione di italiano, sebbene la composizione del gruppo classe nel film non sia del tutto verosimile (si suppone infatti che alcuni di questi apprendenti, di livello già molto alto, non frequentino più corsi di italiano). *La mia classe* presenta inoltre un repertorio di *case studies*, evidenziando alcune delle problematiche che possono sorgere all'interno della classe. Le metodologie utilizzate dall'insegnante, il *teacher talk*, l'approccio all'errore e le tecniche di correzione, le strategie motivazionali, l'atteggiamento empatico possono essere oggetto di discussione e valutazione nel contesto della formazione professionale di docenti L2.

Grazie al riferimento diretto alla realtà e alla forte componente di autenticità questo film contiene, infine, un potenziale di sensibilizzazione per la tematica dell'apprendimento linguistico anche fra i non addetti ai lavori.

Per tutti questi aspetti, la scelta del genere cinematografico è tutt'altro che irrilevante. Non a caso nella docufiction l'apprendimento linguistico si trova al centro della narrazione, con lo scopo dichiarato di dare voce ai migranti. È un tentativo di cui gli autori de *La mia classe*, volutamente, evidenziano la contraddittorietà e il parziale fallimento, come dimostrano le difficoltà cui vanno incontro alcuni personaggi e il monologo finale dell'insegnante. Più i film si avvicinano al genere documentario, più essi riescono a conferire ai propri personaggi consapevolezza, capacità di azione, autonomia, ovvero quella *agency* che cresce nella misura in cui l'apprendimento linguistico e l'acquisizione della competenza interculturale vengono favorite e incentivate. Questo significa, in primo luogo, ribaltare il paternalismo coloniale da cui non sono immuni molte produzioni cinematografiche e dar voce agli apprendenti, farli diventare soggetti attivi che parlano con le proprie parole e la propria interlingua, invece che con sceneggiature improbabili e preconfezionate.

**Filmografia**

De Seta, V. (2006). *Lettere dal Sahara*.

Gaglianone, D. (2013). *La mia classe*.

Fellini, F. (1973). *Amarcord*.

Placido, M. (1990). *Pummarò*.

Segre, A. (2011). *Io sono Li*.

*Daniele Gaglianone # La mia classe (santarcangelo 2014)* (2014, febbraio 26). https://www.youtube.com/watch?v=_gVQUsbraDM&t=3s

*La mia classe – A scuola d'integrazione con Gaglianone e Mastandrea* (2013, settembre 12). https://www.youtube.com/watch?v=JZlh4k85QS4

**Bibliografia**

Andorno, C. (2006). Varietà di apprendimento tra ricerca e didattica. In F. Bosc, C. Marello & S. Mosca (a cura di), *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola* (pp. 86-111). Torino: Loescher.

Baltruschat, A. (2018). Zwischen Lehrern und Schülern. Videografische Konstruktionen unterrichtlicher Begegnung. In A. Geimer, C. Heinze & R. Winter (a cura di), *Die Herausforderungen des Films. Soziologische Antworten* (pp. 389-411). Wiesbaden: Springer VS.

Beil, B., Kühnel, J., & Neuhaus, C. ([2]2016). *Studienhandbuch Filmanalyse. Ästhetik und Dramaturgie des Spielfilms*. Paderborn: Fink.

Coveri, L., Meozzi, T., & Serena, E. (a cura di) (2022). *La rappresentazione dell'apprendimento linguistico. Prospettive incrociate tra glottodidattica, linguistica e letteratura*. Firenze: Cesati.

Diadori P., & Micheli, P. (2010). *Cinema e didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra.

Diadori P., Carpiceci, S., & Caruso, G. (2020). *Insegnare italiano L2 con il cinema*. Roma: Carocci.

Danesi, M. (2009). *Dictionary of Media and Communications*. Armonk, N.Y.: Routledge.

Minuz, F., Borri, A., & Rocca, L. (2016). *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri*. Torino: Loescher.

Pugliese, R. (2016). Interazioni narrate di una *literacy in L2: Mandorle amare*, tra letteratura e case study. In C. Andono & R. Grassi (a cura di), *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi* (pp. 123-137). Milano: AItLA – Associazione Italiana di Linguistica Applicata.

Rossi, F. (2011). *Lingua italiana e cinema*. Roma: Carocci.

Rossi, F. (2017). L'italiano al cinema, l'italiano nel cinema: un bilancio linguistico attraverso il tempo. In G. Patota & F. Rossi (a cura di), *L'italiano al cinema, l'italiano nel cinema* (pp. 11-32). Firenze: Accademia della Crusca.

Rossi, F. (2020): Cinema italiano e glottodidattica. In P. Diadori, S. Carpiceci & G. Caruso (a cura di), *Insegnare italiano L2 con il cinema* (pp. 9-15). Roma: Carocci.

Schrader, S., & Winkler, D. (a cura di) (2013). *The Cinemas of Italian Migration. European and Transatlantic Histories*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Schrader, S., & Tiller, E. (a cura di) (2020). *Agency* und Invektivität in zeitgenössischen italienischen Migrationserzählungen: Kino und Literatur. *PhiN Beiheft* 20(2020). http://web.fu-berlin.de/phin/beiheft20/b20i.htm

Vedovelli, M. (2014). Il neoplurilinguismo italiano: una risorsa per il sistema produttivo, una sfida per la linguistica educativa. In P. E. Balboni, D. Coste, & M. Vedovelli (a cura di), *Il diritto al plurilinguismo* (pp. 65-91). Milano: Unicopli.

Vedovelli, M. (2018). Il neoplurilinguismo nel cinema italiano fra immigrazione ed emigrazione. In R. Bombi & F. Costantini (a cura di), *Percorsi linguistici e interlinguistici. Studi in onore di Vincenzo Orioles* (pp. 253-275). Udine: Forum Editrice Universitaria Udinese.

DIDIT Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura.
Online www.rivistadidit.ch, DOI: 10.33683/didit.22.02.08
OPEN ACCESS

# "Tandem": una sperimentazione didattica per promuovere il doppio profilo di competenza

## "Tandem_PHGR": a didactic experiment to promote the dual competence profile

**Vincenzo Todisco, Francesca Cangemi**
Alta scuola pedagogica dei Grigioni

vincenzo.todisco@phgr.ch, francesca.cangemi@phgr.ch

**Riassunto /** Grazie al doppio profilo di competenza, chi opera nel campo dell'insegnamento e delle didattiche disciplinari dispone di conoscenze e abilità sia teorico-scientifiche sia applicative. Un tale profilo è sempre più richiesto nell'ambito delle Alte scuole pedagogiche (ASP). Per raggiungere questo obiettivo è indispensabile avvicinare la pratica alla teoria. Con il progetto "QUATTRO/Tandem_PHGR" l'Alta scuola pedagogica dei Grigioni sta lavorando a un modello che prevede la collaborazione tra docenti, insegnanti di scuola elementare, ricercatrici/ricercatori e studenti/studentesse nell'ambito della didattica disciplinare italiano lingua straniera (L2). L'articolo presenta il progetto nel suo insieme e le modalità secondo le quali, in una prima fase sperimentale, gli e le insegnanti di scuola elementare hanno avuto la possibilità di partecipare alla ricerca didattica e all'insegnamento di moduli di glottodidattica dell'italiano L2. Si presentano e discutono inoltre i dati raccolti per la valutazione della fase sperimentale del progetto.

**Parole chiave:** duplice profilo di competenza; glottodidattica dell'italiano lingua straniera; formazione delle e degli insegnanti.

**Abstract /** Thanks to the dual competence profile, those working in the field of teaching and disciplinary didactics have both theoretical and applied knowledge and skills. The importance of such a profile increases within the Universities of Teacher Education in Switzerland. To achieve this, it is essential to bring practice closer to theory. With the «QUATTRO/Tandem_PHGR project», the Graubünden University of Teacher Education works on a model involving collaboration between lecturer, primary school teachers, researchers

© 2022 Vincenzo Todisco e Francesca Cangemi. 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).

and students in the field of Italian as a foreign language (L2) subject didactics. The article presents the project as a whole and the ways in which in an initial experimental phase, primary school teachers were given the opportunity to participate in didactic research and the teaching of Italian L2 glottodidactics modules. The data collected for the evaluation of the experimental phase of the project are also presented and discussed.

**Keywords:** dual competence profile; glottodidactics of Italian as a foreign language; teacher training.

## 1. Introduzione

In seguito alla terziarizzazione della formazione delle e degli insegnanti che si svolge presso le Scuole universitarie, rispettivamente Alte scuole pedagogiche (ASP), il profilo di chi opera nel campo dell'insegnamento, della formazione e della ricerca didattica ha assunto via via tratti più complessi. Per soddisfare le nuove esigenze, a chi opera presso le ASP nel campo della formazione o della ricerca viene richiesto un duplice profilo di competenza che permetta un aggancio sia al mondo accademico sia al campo della pratica (swissuniversities, 2021, p. 12). In tale ottica la promozione del duplice profilo di competenza si pone sempre più al centro dello sviluppo delle ASP svizzere (cfr. Tettenborn & Tremp, 2020; swissuniversities, 2021).

Il divario che spesso si apre tra pratica e teoria è, difatti, una sfida con la quale sono confrontate le ASP e le didattiche disciplinari. Basti pensare ai riscontri che quasi sempre vengono forniti dalle studentesse e dagli studenti dopo una lezione o un corso in qualsiasi materia e di qualsiasi argomento, cioè alle richieste di poter avere maggiori esempi e riferimenti pratici. Lo stesso succede quando si leggono i riscontri relativi ai corsi di aggiornamento per insegnanti.

È ormai un assunto indiscusso che le didattiche disciplinari potranno consolidarsi come discipline nelle ASP solo se saranno in grado di coltivare un connubio tra pratica professionale e teoria (swissuniversities, 2021). Il duplice profilo di competenza permette infatti ad ogni insegnante di far poggiare le proprie decisioni didattiche anche su basi teoriche e, viceversa, ad un o una docente dell'ASP a integrare in modo ragionato nel proprio insegnamento teorico aspetti provenienti dalla pratica (swissuniversities, 2016; 2022).

## 2. Il progetto "QUATTRO"

Nell'ambito del programma di swissuniversities per la promozione del duplice profilo di competenza per il periodo 2021-2024 (swissuniversities, 2022) l'Alta scuola pedagogica dei Grigioni (ASPGR) sta elaborando un modello di cooperazione tra insegnanti e docenti nell'ambito dei moduli di glottodidattica dell'italiano lingua straniera (L2). Il progetto intende promuovere il duplice profilo di competenza coinvolgendo in un percorso di sviluppo e ricerca i seguenti attori: insegnanti di scuola elementare, docenti, ricercatori/ricercatrici nonché studenti/studentesse dell'ASPGR, per questo motivo gli è stato attribuito il titolo QUATTRO. Lo scopo del progetto è quello di avvicinare il mondo della teoria (i moduli impartiti all'ASPGR) e quello della pratica (l'insegnamento dell'italiano L2 nelle scuole elementari della parte tedesca del Canton Grigioni) attraverso attività di ricerca, di sviluppo didattico e di professionalizzazione che diano la possibilità a chi partecipa di lavorare sul proprio duplice profilo di competenza. Il progetto è guidato dall'ASPGR in collaborazione con l'Alta scuola pedagogica di San Gallo (PHSG) e comprende tre sottoprogetti:

- Il primo, denominato "Ricerca" (Crameri, 2022), è dedicato alla ricerca nel campo della glottodidattica e si svolge presso l'ASPGR. Nell'ottica della didattica del plurilinguismo (cfr. Cathomas *et al.*, 2022), il sottoprogetto mira alla sperimentazione di attività di confronto tra le lingue e prevede la collaborazione tra ricercatori e ricercatrici dell'ASPGR e insegnanti di scuola elementare. Offrendo alle e agli insegnanti l'opportunità di partecipare attivamente a progetti di ricerca nel campo della didattica disciplinare, si creano le premesse per un lavoro sul duplice profilo di competenza che arricchisca la pratica professionale di una dimensione didattico-scientifica.
- Il secondo, intitolato "PluriLab" si svolge presso la PHSG ed è incentrato sulla creazione e implementazione di materiali didattici plurilingui ad opera di insegnanti di scuola media e ricercatori/ricercatrici della PHSG. Il duplice profilo di competenza, in questo caso, viene promosso attraverso la creazione e lo sviluppo di materiali didattici da parte di insegnanti di scuola elementare e media in collaborazione con esperti della didattica delle lingue presso la PHSG.

- Il terzo, denominato "Tandem_PHGR", verrà presentato più nel dettaglio in questa sede e mira a sviluppare un modello inclusivo e collaborativo tra insegnanti di scuola elementare e docenti dell'ASPGR nell'ambito dei moduli di didattica disciplinare dell'italiano L2. In questo caso il duplice profilo di competenza viene incoraggiato grazie a un partenariato tra insegnanti di scuola elementare e docenti ASP, i quali pianificano e svolgono insieme dei moduli di glottodidattica dell'italiano L2.

## 3. Il sottoprogetto "Tandem_PHGR"

Il termine "Tandem" sottolinea la formula del progetto che prevede la collaborazione tra insegnanti di scuola elementare e docenti ASP. Sperimentazioni simili, anche se impostate su modelli di volta in volta diversi, sono state già effettuate da altre ASP.

Rispetto ad altri progetti comparabili a "Tandem_PHGR", per esempio quelli concepiti dalla Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, dalla Pädagogische Hochschule Zürich e dalla PHSG (quest'ultimo intitolato "Tandems von PH-Dozierenden und Praxis-Dozierenden. Brückenschlag zwischen Hochschule und Zielstufe in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen", cfr. swissuniversities, 2021, p. 41-45), l'ASPGR ha estrapolato la sperimentazione "tandem" dal contesto della pratica professionale e l'ha collocata interamente all'interno di due moduli di didattica disciplinare nell'ambito della formazione di base all'ASPGR.

Una prima sperimentazione è stata svolta nel corso del semestre primaverile 2022 all'interno di due moduli di glottodidattica dell'italiano L2, ovvero "Glottodidattica dell'italiano L2" del secondo anno e "Uso della lingua straniera" del terzo anno di formazione.

### 3.1 Sperimentazione nel modulo "Glottodidattica dell'italiano"

Nel modulo "Glottodidattica dell'italiano L2" del secondo anno di formazione, due insegnanti di scuola elementare (ex studenti dell'ASPGR) hanno affiancato il docente nella programmazione e nello svolgimento del modulo. Nel corso vengono trasmesse le basi didattiche per l'insegnamento dell'italiano L2 nella scuola elementare, si discutono i rispettivi principi didattici legati al Piano di

studio 21, si impara a conoscere e usare i mezzi didattici e le studentesse e gli studenti hanno occasione di pianificare e discutere delle sequenze didattiche di italiano L2. Coinvolgendo nel modulo due insegnanti di italiano L2 si è cercato di creare un nesso tra teoria didattica affrontata nel modulo e pratica professionale. Per la programmazione dei contenuti del modulo, effettuata sotto la guida del docente dell'ASPGR, i due insegnanti hanno tenuto conto sia della loro esperienza di ex studenti sia di quella raccolta durante gli anni di insegnamento. Le indicazioni dei due insegnanti sono state molto utili per calibrare meglio i contenuti del modulo e avvicinare la teoria il più possibile alla pratica. Ogni qualvolta il docente trattava aspetti teorici legati all'insegnamento dell'italiano L2, i due insegnanti proponevano un'applicazione pratica che andava a completare gli aspetti teorici.

Per esempio, dopo aver introdotto i principi didattici alla base dell'insegnamento comunicativo delle lingue straniere (Chini & Bosisio, 2014, p. 204; Luise, 2006, p. 110-114), i due insegnanti hanno elaborato un percorso didattico a postazioni che ha permesso alle studentesse e agli studenti di sperimentare in modo concreto i vari principi appresi a livello teorico.

Un altro esercizio consisteva nel creare un'attività didattica che permettesse alle allieve e agli allievi di riflettere sul proprio rapporto con l'italiano L2. Le studentesse e gli studenti avevano il compito di elaborare una proposta (per esempio un poster o un filmato), in cui le bambine e i bambini visualizzano il rapporto che li lega all'italiano. I due docenti, dal canto loro, hanno svolto la stessa attività con le loro classi e l'hanno poi presentata all'interno del modulo confrontandola con le proposte elaborate dalle studentesse e dagli studenti. Dalla discussione sono scaturite riflessioni importanti che hanno fatto emergere aspetti rimasti in sospeso a livello teorico, per esempio la capacità o meno di memorizzare vocaboli a un livello elementare di padronanza della L2.

Un'altra attività consisteva nel chiedere alle studentesse e agli studenti di progettare, in base a quanto avevano appreso sulle modalità di insegnamento e sugli strumenti didattici, una pianificazione sommaria di un'unità didattica tratta dai manuali di italiano L2 (*Grandi amici* e *Amici d'Italia*). Le pianificazioni sono state valutate sia dal docente sia dai due insegnanti. In un colloquio di gruppo le studentesse e gli studenti hanno poi avuto modo di riguardare in det-

taglio le proprie pianificazioni insieme ai due docenti e di approfondire aspetti specifici relativi alla programmazione didattica.

### 3.2 Sperimentazione nel modulo “Uso della lingua straniera”

Nel modulo “Uso della lingua straniera” del terzo anno di formazione, un’insegnante di scuola elementare, anche lei ex studentessa dell’ASPGR e con diversi anni di insegnamento dell’italiano L2 alle spalle, ha affiancato la docente dell’ASPGR nella progettazione e nello svolgimento del corso. In questo modulo il focus viene posto sul come aumentare la produzione orale nell’insegnamento dell’italiano L2 e sul come strutturare e valutare gli esami. La programmazione dei contenuti specifici è stata svolta dalla docente tenendo conto delle esigenze delle studentesse e degli studenti e cercando di far leva sulle esperienze da loro vissute durante il semestre di pratica professionale. Concretamente sono state scelte le seguenti tematiche relative all’insegnamento dell’italiano L2:

- implementazione del lessico di classe;
- ricorso a routines per incentivare la produzione orale;
- uso di varie forme ludiche;
- uso di filastrocche, conte e indovinelli;
- correzione della produzione orale;
- struttura e valutazione di un esame scritto.

Dopo aver discusso con la docente la programmazione di massima, l’insegnante ha dato la sua disponibilità a contribuire al modulo fornendo il punto di vista della pratica e portando la classe (anche se solo virtualmente) nelle aule dell’ASPGR. Per concretizzare alcune delle tematiche trattate durante il modulo, l’insegnante ha realizzato brevi filmati che mostrano le allieve e gli allievi della sua classe durante le attività svolte nelle lezioni di italiano. In alcuni filmati si vede la classe che si esercita in brevi dialoghi o giochi di ruolo, in altri le bambine e i bambini che recitano delle filastrocche imparate a memoria. Questi esempi concreti sono serviti, innanzitutto, per approfondire varie modalità di implementazione del lessico e, inoltre, per discutere sull’importanza delle misure di sostegno atte ad agevolare la comprensione della L2 o appoggiare la produzione orale nella L2.

Un ulteriore importante apporto da parte dell’insegnante è stata la collaborazione alla verifica che le studentesse e gli studenti hanno dovuto eseguire per superare il modulo. Il compito era quello di sviluppare in gruppetti di tre persone

- o un esame da far svolgere a una classe di scuola elementare al termine di un’unità tratta da uno dei due mezzi didattici per l’insegnamento dell’italiano L2 obbligatori nei Grigioni;
- oppure degli esercizi aggiuntivi, sempre per un’unità scelta all’interno dei mezzi didattici obbligatori, da far svolgere alla classe come esercitazione o ripetizione.

Due dei gruppi hanno avuto la possibilità di preparare e far quindi svolgere l’esame e gli esercizi sviluppati proprio dalla classe dell’insegnante. È stato così possibile avere un riscontro diretto e discutere in modo esemplare su come strutturare un esame e di cosa tener conto in modo particolare. L’insegnante ha successivamente messo a disposizione delle studentesse e degli studenti gli esami svolti dai bambini con il compito di effettuare individualmente le correzioni e annotare i punti in cui avevano riscontrato delle difficoltà. L’insegnante è poi intervenuta a lezione e dal paragone tra le correzioni effettuate dalle studentesse e dagli studenti e quelle fatte dall’insegnante è scaturita una discussione sulle modalità e i contenuti da correggere. Il tema della valutazione di produzioni scritte e di produzioni orali trattato a livello teorico nel modulo ha ottenuto così una valenza diversa, perché basato su esempi concreti ed esperienza vissuta. Tutte le verifiche inoltrate dai gruppi di studenti sono state valutate dall’insegnante e dalla docente. La docente e l’insegnante hanno stabilito insieme i voti da attribuire ai singoli gruppi tenendo conto, anche in questo caso, sia dei criteri di valutazione legati alla teoria che di quelli legati alla trasposizione nella pratica.

## 4. Valutazione della sperimentazione “Tandem_PHGR”

La prima sperimentazione di “Tandem” presso l’ASPGR, svoltasi nel corso del semestre primaverile 2022, si trova in fase di valutazione. I dati sono stati rac-

colti attraverso delle domande aperte rivolte alle studentesse e agli studenti e a una discussione di gruppo tenutasi con le/gli insegnanti di scuola elementare e docenti ASPGR. Non si tratta, per il momento, di una valutazione sistematica del modello sperimentale, ma di un accompagnamento ad opera del gruppo di ricerca allo scopo di raccogliere le prime impressioni e opinioni sul progetto da parte delle persone coinvolte.

### 4.1 Raccolta dei dati

I dati che serviranno a tracciare un quadro delle impressioni e delle opinioni che studenti, insegnanti di scuola elementare e docenti ASP hanno ricavato dalla prima sperimentazione “Tandem” sono stati raccolti nel modo seguente:

- Sei domande aperte alle studentesse e agli studenti, 16 in tutto, nel modulo “Glottodidattica dell’italiano L2” alla fine del semestre primaverile (maggio 2022). Si chiedeva al gruppo studenti di dare un giudizio sommario sul modello “Tandem”, di valutare il grado di riferimento alla pratica venutosi a creare nel modulo, di descrivere il valore aggiunto percepito nel modulo “Tandem”, di esprimere il modo in cui è stato percepito il ruolo assunto dal docente e dai due insegnanti e di descrivere in che misura il ruolo dell’insegnante si differenzia nella modalità “Tandem” da quello assunto di regola nella sua funzione di insegnante di tirocinio. Inoltre, è stata offerta la possibilità di aggiungere ulteriori osservazioni sul progetto. Le studentesse e gli studenti hanno risposto alle domande per iscritto e in forma anonima durante l’ultima lezione del modulo (maggio 2022).
- Sei domande aperte rivolte a fine semestre primaverile (maggio 2022) alla e all’insegnante di scuola elementare coinvolti nel modulo “Glottodidattica dell’italiano L2”. Si chiedeva loro di esprimere un giudizio personale in merito alla collaborazione tra insegnante e docente ASP e alla misura in cui la sperimentazione “Tandem” ha spinto l’insegnante a prendere in considerazione la teoria. In un’altra domanda si chiedeva di valutare l’effetto della partecipazione al modulo sul proprio duplice profilo di competenza. La e l’insegnante erano inoltre pregati di spiegare come avevano percepito il loro ruolo nella modalità “tandem” e in quale maniera questo ruolo si differenzia

da quello che li vede impegnati nei tirocini. Infine, è stato chiesto di confermare se le aspettative di partenza sono state soddisfatte o meno (in modo particolare per quanto riguarda il coinvolgimento concreto nel modulo). Anche in questo caso, c'era la possibilità di inserire dei commenti aggiuntivi. La e l'insegnante hanno risposto alle domande per iscritto.

- Discussione di gruppo nel mese di giugno 2022 alla quale hanno partecipato la docente del modulo "Uso della lingua straniera" e l'insegnante di scuola elementare che l'ha accompagnata, il docente del modulo "Glottodidattica dell'italiano L2" con la e l'insegnante coinvolti nel modulo. La discussione era strutturata in base alle seguenti domande:
  - Come è stata percepita la collaborazione tra insegnanti di scuola elementare e docenti ASP?
  - Come sono stati vissuti i due ruoli in riferimento alla trasmissione della teoria e all'apporto della pratica?
  - Quali sono gli aspetti e i punti che andrebbero modificati per una seconda sperimentazione "Tandem" e come si potrebbe descrivere una collaborazione ideale tra insegnante di scuola elementare e docente ASP?
  - Quale valore aggiunto deriva dalla sperimentazione "Tandem" e in quale misura è stato promosso il duplice profilo di competenza?
  - In quale misura ci sono le premesse per partecipare a una seconda sperimentazione?

Inoltre, durante la discussione, si è fatto riferimento alle risposte fornite dalle studentesse e dagli studenti alle domande aperte. La discussione, della durata di un'ora e mezza, si è tenuta presso l'ASPGR ed è stata moderata da un ricercatore che partecipa al progetto QUATTRO, registrata e in seguito trascritta dai componenti del gruppo di ricerca.

### 4.2 Prima interpretazione dei dati

Le risposte alle domande aperte sono state strutturate e analizzate in base a criteri tematici. Lo stesso vale per il testo trascritto della discussione di gruppo, analizzato tramite un procedimento di analisi del contenuto.

Una prima analisi delle informazioni scaturite dalle domande aperte e dalla discussione di gruppo permette di evidenziare alcune tendenze e individuare le impressioni che le/i partecipanti hanno ricavato dalla sperimentazione "Tandem" nel corso del semestre primaverile 2022. I punti più significativi possono essere sintetizzati nel modo seguente:

- Tutte le parti coinvolte nella sperimentazione "Tandem" valutano molto positivamente l'esperienza fatta, riconoscendole l'effetto di aver creato un ponte tra la teoria presentata e appresa nel modulo e gli aspetti pratici portati dagli insegnanti.
- Rispetto ai moduli che non rientrano nel progetto "QUATTRO/Tandem_PHGR" e che quindi vengono impartiti senza la partecipazione di insegnanti di scuola elementare, nella sperimentazione "Tandem" il gruppo di studenti ha riconosciuto un approccio molto più concreto sugli aspetti pratici dell'insegnamento dell'italiano L2.
- Il gruppo di studenti ha dichiarato di aver fatto tesoro di alcuni approcci, per esempio l'uso di materiali didattici o delle strategie per l'apprendimento del lessico, che potranno tornare utili durante la pratica professionale e il futuro lavoro in classe.
- Interessante notare che la maggior parte delle e degli studenti ha percepito il ruolo dei due insegnanti in modo diverso da quello che ricoprono nell'ambito della pratica professionale.
- Le due insegnanti e l'insegnante dal canto loro affermano di aver apprezzato il fatto di essersi potuti confrontare in modo più esplicito con la teoria, un aspetto che nel loro quotidiano professionale spesso viene a mancare. In tal modo hanno potuto trasmettere al gruppo di studenti la convinzione che la teoria impartita all'ASPGR ha una sua forte ragion d'essere.
- Il fatto di confrontarsi con studenti adulti è stata per il gruppo insegnanti un'esperienza stimolante ed arricchente, anche se non è stato sempre facile alternare tra il ruolo di insegnante e quello di supporto della e del docente ASP.
- Molto positivo è considerato il dialogo che si è instaurato tra docenti ASPGR e insegnanti di scuola elementare, ciò ha permesso di evitare inutili gerarchie.

- Le e gli insegnanti di scuola elementare hanno percepito l'effetto che ha avuto la loro partecipazione. Affermano che i loro consigli e punti di vista sono stati presi in considerazione nel momento in cui i docenti ASP spiegavano la teoria. L'esperienza pratica delle e degli insegnanti si è rivelata utile sia alle studentesse/agli studenti sia ai/alle docenti.
- Il fatto di confrontarsi con la teoria aumenta notevolmente il sapere disciplinare dell'insegnante di scuola elementare e si ripercuote positivamente sul proprio insegnamento.
- Grazie ad una presenza più consistente della pratica, la e il docente ASP percepiscono l'aumento della qualità del loro modulo e riconoscono facilmente le loro lacune riguardo alla pratica.
- In vista di una seconda sperimentazione andranno definiti meglio i ruoli dei due insegnanti e dei docenti che in certi momenti al gruppo di studenti sono apparsi non sufficientemente chiari.

## 5. Ulteriori sviluppi del progetto

Il progetto "Tandem_PHGR" si trova in fase di sviluppo e per il semestre primaverile 2023 è contemplata una seconda sperimentazione. Per la rispettiva pianificazione è previsto il coinvolgimento di alcuni studenti che hanno partecipato al progetto "Tandem" nel 2022. In tal modo ci si prefigge di mantenere un'impostazione costante, descritta nel progetto QUATTRO e che prevede la collaborazione tra insegnanti, docenti, ricercatrici/ricercatori e studenti/studentesse.

L'obiettivo finale è quello di elaborare le premesse scientifiche, didattiche e istituzionali per la creazione di un nuovo profilo professionale indirizzato a insegnanti di scuola elementare abilitati ad assumere un ruolo e una funzione di rilievo nell'insegnamento presso le ASP.

## Bibliografia

Cathomas, R., Todisco, V., Caglia, D., Moskopf-Janner, M. C., & Oberholzer, S. (2022). *Integrierte Mehrsprachigkeitsdidaktik. Auf dem Weg zu einer gestaltungsorientierten Definition*. In J. Robin & M. Zimmermann (a cura di) *Fremdsprachendidaktik in der Schweizer Lehrer*innenbildung: an welchen wissenschaftlichen Positionen orientiert sich die Praxis?* (pp. 101-121). Bern: Peter Lang.

Chini, M., & Bosisio, C. (2014). *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci.

Crameri, S. (2022). Ein Netzwerkprojekt zwischen Primarschule und Pädagogischer Hochschule zur fachdidaktischen Weiterentwicklung im Bereich der Didaktik der Mehrsprachigkeit. In swissuniversities (Vorsitz), *Die Entwicklung der Fachdidaktiken als wissenschaftliche Disziplinen in der Schweiz: Bilanz und Perspektiven: Vorpublikation der 5. Tagung Fachdidaktiken*, Locarno. https://www.swissuniversities.ch/themen/fachdidaktiken/tagung-fachdidaktiken

Luise, M. C. (2006). *Italiano come lingua seconda*. Novara: UTET.

swissuniversities (2016; 2022). Ausschreibung: Pilotprogramme zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim FH- und PH-Nachwuchs (projektge-bundene Beiträge 2017-2020 und 2021-2024). Bern: swissuniversities. https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Forschung/P-11/P11_2017-2020_Schlussbericht.pdf und https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Forschung/P-11/P11_2017-2020_Schlussbericht.pdf

swissuniversities (2021). *Pilotprogramme zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim FH- und PH-Nachwuchs. Schlussbericht P-11 2017-2020*. Bern: swissuniversities. https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Forschung/P-11/P11_2017-2020_Schlussbericht.pdf

swissuniversities (2022). *P-11 Doppeltes Kompetenzprofil (2021-2024)*. https://www.swissuniversities.ch/themen/nachwuchsfoerderung/p-11-doppeltes-kompetenzprofil-2021-2024#:~:text=Das%20Programm%20%C2%AB-Pilotprogramme%20zur%20St%C3%A4rkung,diesen%20zu%20st%C3%A4rken.

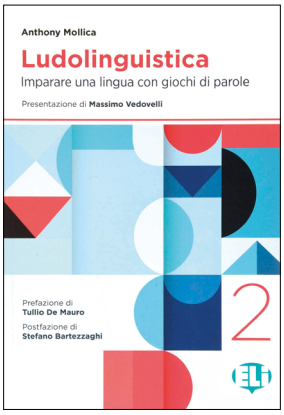
Tettenborn, A., & Tremp, P. (a cura di) (2020). *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkulturen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. https://doi.org/10.5281/zenodo.392351

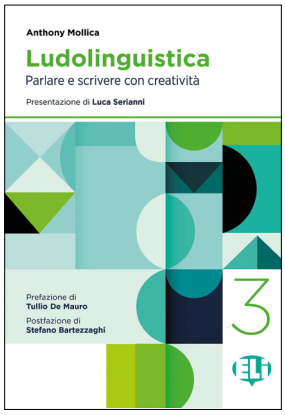
# RECENSIONI E SEGNALAZIONI

DIDIT

DIDIT Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura.
Online www.rivistadidit.ch, DOI: 10.33683/didit.22.02.09
OPEN ACCESS

# Anthony Mollica, *Ludolinguistica*, 3 volumi, Loreto, Eli-La Spiga Edizioni, 2019-2020.




Correva l'anno 2010, quando, presso l'editore Guerra di Perugia, uscì *Ludolinguistica e glottodidattica*, il volume di Anthony Mollica che contribuì in maniera decisiva a portare all'attenzione degli studiosi i giochi di parole, contestualizzandoli nell'insegnamento e nell'apprendimento dell'italiano, anche grazie alla fondamentale introduzione di Tullio De Mauro. Prima, i giochi di parole non godevano di grande considerazione da parte del mondo accademico, in quanto venivano collocati per lo più ai margini degli interessi della linguistica, se non proprio al di fuori di essa, confinati nel campo dell'enigmistica, e nonostante alcune proposte editoriali di grande successo ne avessero già da tempo mostrato le moltissime possibilità e potenzialità didattiche (su tutte, il libro *I Draghi locopei* – anagramma di *giochi di parole* – di Ersilia Zamponi, pubblicato da Einaudi nel 1986 e impreziosito da una premessa di Umberto Eco).

Oggi, Anthony Mollica – che è il più grande esperto di ludolinguistica a livello internazionale –, ha rimesso mano a quell'opera fondamentale, suddividendola in tre agili volumi e rendendola più facilmente fruibile al pubblico

© 2022 Simone Fornara. 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).

interessato (studiosi, ma soprattutto insegnanti), grazie alla collaborazione con Eli-La Spiga Edizioni. Ma non si tratta solo di una nuova distribuzione della materia: l'esemplificazione è stata rivista, aggiornata e ampliata, e offre, nel suo complesso, una miniera di attività immediatamente riproducibili e di spunti dai quali ricavare idee per progettarne di nuove, nel pieno rispetto delle regole che stanno alla base di giochi di parole efficaci e coinvolgenti.

Tutti e tre i volumi presentano delle sezioni comuni: una nota introduttiva dell'autore, la prefazione di Tullio De Mauro scritta per il volume unico del 2010, la postfazione di Stefano Bartezzaghi, anch'essa composta per il volume del 2010, e il capitolo intitolato *Ludolinguistica e glottodidattica*, che riprende, aggiorna e amplia l'omonimo capitolo della prima edizione. La presenza ripetuta di questi elementi è preziosa perché rende i volumi autonomi, completi e non necessariamente da leggere e utilizzare sequenzialmente.

Ed è proprio nelle pagine del capitolo introduttivo che troviamo un excursus sulla parola *ludolinguistica*, usata per primo da Giuseppe Aldo Rossi (autore del *Dizionario Enciclopedico di Enigmistica e Ludolinguistica*, pubblicato da Zanichelli nel 2002) nei primi anni Duemila, che combinò dunque la componente ludica con quella di una disciplina scientifica, e che ne diede nel contempo una definizione che, con gli anni, si fece sempre più articolata e precisa. L'excursus ci porta alla definizione proposta oggi dal vocabolario Treccani online («Parte della linguistica che si occupa dei giochi con le parole in chiaro, intesi in particolare come strumento di apprendimento o studio della lingua madre o di una lingua seconda; in senso concreto l'attività consistente nell'inventare o risolvere giochi con le parole») e che Mollica stesso rivede con una formulazione, per così dire, programmatica: «Qualsiasi stimolo o gioco linguistico – enigmistico o ludolinguistico – capace di motivare lo studente ad apprendere il lessico, la grammatica, incoraggiarlo a parlare e a scrivere o a conoscere la cultura della lingua madre o di una nuova lingua è lecito». La parola-chiave, che torna in entrambe queste due definizioni, è senza dubbio *apprendimento*. Non semplice gioco, dunque, ma strumento per insegnare e apprendere una lingua (prima o seconda che sia): ecco spiegata l'associazione con il termine *glottodidattica*. E che il binomio sia effettivamente degno dell'interesse degli studiosi lo conferma (oltre alla menzione dei non molti autori e delle non molte autrici che se ne

sono occupati con manuali o capitoli di opere rivolte a docenti e a formatori di insegnanti, come Paola Begotti, *Insegnare da adulti*, Perugia, Guerra edizioni, 2010; Simone Fornara e Francesco Giudici, *Giocare con le parole*, Roma, Carocci, 2015; Marco Mezzadri, *I nuovi ferri del mestiere*, Torino, Bonacci/Loescher, 2015; e Marcel Danesi, Pierangela Diadori e Stefania Semplici, *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti, anche in contesti CLIL*, Roma, Carocci, 2018) la scelta di affiancare al nome di Tullio De Mauro quello di altre due autorità nel campo degli studi di linguistica come Massimo Vedovelli e Luca Serianni, autori entrambi, rispettivamente, delle presentazioni dei volumi 2 e 3.

L'opera è strutturata in 27 capitoli complessivi, distribuiti sui tre volumi in misura equa (9 a volume), secondo raggruppamenti tematici. Il primo volume, *I giochi linguistici e la didattica dell'italiano* (2019), è dedicato a una serie di giochi di parole classici e molto conosciuti: l'acronimo e la sigla; l'acrostico, il mesostico, il telestico e il notarico; l'anagramma; il rebus; il crucipuzzle; il cruciverba; l'intruso; il tris; la parola nascosta; faccio la valigia. Il secondo volume, *Imparare una lingua con giochi di parole* (2020), si apre con una presentazione di Massimo Vedovelli e offre spunti su ambiti tematici che danno largo spazio agli usi figurati della lingua: i veri e i falsi amici; numeri e puntini rilevatori; il labirinto; aggettivi qualificativi e avverbi di modo; l'abbinamento e l'incastro; gli scioglilingua; il proverbio; il colmo; i modi di dire. Il terzo volume, *Parlare e scrivere con creatività* (2020), si apre con una presentazione di Luca Serianni e completa il campionario di spunti creativi con proposte che spaziano dalle singole parole alla dimensione del testo: il titolo camuffato; l'onomastica umoristica; l'umorismo; l'intervista impossibile; l'enigma e l'indovinello; i problemi di logica; una immagine vale mille parole; il calendario storico; la lettura. La struttura dei singoli capitoli è ricorrente (pur con qualche eccezione, come vedremo) e bipartita: nella prima parte, l'autore fornisce un inquadramento sul gioco di parole al quale è dedicato il capitolo, che tocca aspetti storici e modalità realizzative, con una ricca esemplificazione; poi, nella seconda parte, denominata *Applicazioni glottodidattiche*, propone una serie di attività fondate sullo stesso gioco e pronte per essere proposte agli apprendenti. Si tratta di una struttura funzionale, pensata per soddisfare sia le esigenze di chi vuole saperne di più su

ogni tipo di gioco di parole, sia quelle degli insegnanti che credono nelle potenzialità didattiche della ludolinguistica.

Vediamo, a titolo esemplificativo, come questa struttura si concretizza nel capitolo dedicato agli scioglilingua (vol. 2, cap. 6, pp. 157-166). Per quanto riguarda la prima parte, dapprima, ne viene data una definizione («Il termine *scioglilingua* si riferisce a una sequenza di termini in cui sono presenti suoni, spesso ripetuti, che ne rendono difficile la pronuncia»), con un approfondimento sull'importanza della componente allitterativa. Subito dopo, si chiarisce che gli scioglilingua non sono "solo" divertimenti per bambini, ma che hanno e hanno avuto nel passato una funzione precisa anche nel campo della logopedia, per insegnare o correggere la pronuncia in presenza di difficoltà, dal momento che «sono costruiti tenendo conto del fatto che la pronuncia corretta deve essere resa difficile dalla sequenza delle lettere, delle sillabe e delle parole», come avviene nei notissimi *sopra la panca la capra campa, sotto la panca la capra crepa* o *tigre contro tigre*. Segue una interessante parentesi terminologica, che fornisce l'equivalente della parola *scioglilingua* in inglese (*tonguetwisters*), in spagnolo (*trabalenguas*), in tedesco (*Zungenbrecher*) e nel francese della provincia del Québec, in Canada *(virelangues*), che sopperisce all'assenza di un termine equivalente nel francese di Francia. Alla parentesi terminologica segue un approfondimento sui tipi di scioglilingua, che possono variare per lunghezza e formato: quanto alla lunghezza, dalle singole parole a veri e propri testi; quanto al formato, si registrano scioglilingua in versi, in forma di dialogo, che descrivono l'ovvio, che narrano un avvenimento storico o fittizio, in forma di domanda, con carattere proverbiale o di natura filosofica, per descrivere un avvenimento, per affermare un fatto, in forma di favola, che coinvolgono persone illustri o famose, finalizzati a far pronunciare inconsapevolmente parolacce, caratterizzati dal nonsense.

Per quanto riguarda la seconda parte, il capitolo propone una serie di otto applicazioni glottodidattiche, concluse da alcuni rinvii bibliografici e sitografici per approfondire i temi toccati in tutto il capitolo. Tra le applicazioni, ad esempio, troviamo il suggerimento di utilizzare gli scioglilingua in classe all'inizio della lezione, per dare luogo a vere e proprie gare, allo scopo di favorire il rilassamento e diminuire l'ansia pre-lezione; oppure, la proposta di suddividere

la classe in due gruppi e di affidare al primo gruppo il compito di recitare uno scioglilingua omettendo determinate parole scelte con cura, e al secondo gruppo il compito di completarlo, eventualmente anche in forma scritta, per allenare l'ortografia; oppure ancora, la possibilità di ricorrere agli scioglilingua per evidenziare la differenza tra suoni diversi (come la z sorda da quella sonora in *Una zolletta di zucchero nella tazza di zia Zita*); infine, la creazione di scioglilingua da parte degli allievi a partire da una serie di parole con suoni simili, come *sciatore* e *scioglilingua* (*Lo sciocco sciatore sciava scilinguando scioglilingua*).

Tra i capitoli che invece fanno eccezione, cioè che non seguono la struttura bipartita di cui abbiamo appena parlato, ne figurano alcuni che assumono la dimensione di veri e propri saggi, come quello sulla lettura, che chiude il terzo volume (vol. 3, cap. 9, pp. 233-260). Il capitolo si apre con alcune considerazioni generali sul valore della lettura a scuola, integrandole con suggerimenti rivolti agli insegnanti (ad esempio, quello di non esagerare con l'analisi grammaticale di brani letterari letti in classe, ma di prediligere un approccio dialogato più motivante e centrato sulla comprensione come elemento e scopo imprescindibile). Prosegue poi con una serie di attività didattiche che coinvolgono diverse abilità linguistiche, in coerenza con le premesse generali teoriche, come la composizione di riassunti (descritta con una dettagliata e molto concreta esemplificazione), gli esercizi di ampliamento lessicale, i cruciverba, la trasposizione teatrale di brani letti con successiva drammatizzazione, il tutto con costanti suggerimenti operativi, come le utilissime pagine che prendono in considerazione i tipi di domande che si pongono a scuola al fine di individuare delle strategie efficaci per formularle, stimolando le capacità riflessive degli allievi. Il capitolo termina con una conclusione che, a partire da una critica ben precisa agli strumenti didattici presenti sul mercato editoriale scolastico («Nella maggior parte degli esercizi nelle antologie pubblicate per gli studenti delle scuole superiori c'è poca fantasia»), chiarisce il senso delle proposte fatte: «abbiamo voluto suggerire una serie di tecniche varie e, nelle intenzioni dell'autore, di esercizi interessanti che aiutino lo studente a imparare o richiamare alla memoria il lessico di base. Si è trattato solo di alcuni suggerimenti, ogni docente dotato di fantasia può manipolare i vari materiali dedicati alla lettura e presentarli in molti altri modi interessanti».

Come si vede, dunque, i tre volumi di *Ludolinguistica*, grazie alla quantità e alla varietà degli stimoli che propongono, e al garbato modo di proporli al lettore, si configurano come un solido punto di riferimento per studiosi e insegnanti interessati ad approfondire l'argomento e a sperimentare soluzioni nuove e creative nelle proprie classi, anche in virtù della sapiente miscela di spunti teorici e di applicazioni pratiche, sempre correlate ai primi e caratterizzate da chiare finalità formative di ambito linguistico.

*Simone Fornara*

DIDIT Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura.
Online www.rivistadidit.ch, DOI: 10.33683/didit.22.02.10
OPEN ACCESS

# Roberta Cardarello, Chiara Bertolini, *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*, Roma, Carocci, 2020.

Le competenze di lettura e comprensione del testo, spesso citate anche con la formula *"reading literacy"*, sono ormai da tempo entrate nel dibattito pubblico, sulla scia dei risultati di noti test di valutazione come PISA o INVALSI. Non è questa la sede per valutare se le versioni allarmistiche periodicamente diffuse dai media siano fondate o meno, ma è certo che la comprensione di un testo sia un fenomeno eccezionalmente complesso, che vede impegnati su fronti complementari, nello sforzo di illustrare i processi di lettura e suggerirne i migliori approcci didattici, linguisti, studiosi di psicologia cognitiva e didatti della lingua (in Italia, in particolare i membri dei gruppi GISCEL). Di questa complessità rende bene conto il volume di Roberta Cardarello e Chiara Bertolini, dove sono illustrate ed esemplificate alcune tra le più diffuse strategie utili per potenziare la capacità di comprensione degli studenti.

Il volume è diviso in due parti. Nella prima, di impostazione teorica e scritta interamente da Roberta Carderello, si illustrano e approfondiscono i diversi processi di comprensione, suddivisi in "automatici", "consapevoli" e "strategi-

© 2022 Luca Cignetti. 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).

ci", dando conto dei principali approcci didattici per il loro insegnamento. Nella seconda, di taglio pratico-applicativo, sono raccolti vari approcci e pratiche per la didattica della comprensione e suddivisi in "insegnamenti centrati sul testo" (ancora di Roberta Cardarello) e "insegnamenti centrati sul lettore" (di Chiara Bertolini). Conclude l'opera un capitolo dedicato agli "elementi di progettazione" (di Chiara Bertolini).

Prima di illustrare i "processi automatici", il primo capitolo riassume i termini fondamentali e il quadro di riferimento per gli studi avanzati sulla lettura, rimarcando la relativa indipendenza tra processi di decodifica da un lato e processi di comprensione dall'altro e, conseguentemente, la distinzione tra i fenomeni di scarso letteratismo e i disturbi della comprensione. Si affronta quindi una ricognizione dei principali processi della comprensione, distinguendo, sulla scorta dello studio di Becker, Jolles e van den Broek (2017), i processi automatici da quelli consapevoli. Un fondamentale processo di tipo automatico è costituito dall'integrazione di informazioni che il lettore opera ricorrendo alle proprie conoscenze pregresse, linguistiche ed extralinguistiche, cioè alla sua "enciclopedia". Altro tipo di processo automatico è invece quello che occorre quando il significato di una parola o di una frase si combina con le porzioni di testo precedenti e successive: tale "integrazione testuale" dà luogo a significati complessi, tuttavia coerenti. Entrambi questi tipi di processi ricorrono alla memoria: alla "memoria a lungo temine" i primi e alla "memoria di lavoro" questi ultimi. I processi di comprensione che si realizzano per integrazione portano alla generazione di una o più "microstrutture", date dalla sintesi che il lettore opera automaticamente mentre legge. Queste microstrutture si ottengono attraverso tre operazioni fondamentali: la "cancellazione o selezione" (le informazioni non essenziali sono trascurate), la "generalizzazione" (più frasi sono sostituite da una frase unica che le riassume) e la "costruzione" (una macroproposizione è costruita partendo da più porzioni di testo). Si passa quindi a considerare il fenomeno dell'inferenza, interrogandosi sulla sua natura di processo automatico oppure consapevole. Sono distinte in primo luogo le inferenze lessicali (quelle che permettono di ricavare il significato di una parola dal contesto) dalle inferenze semantiche (che ricorrono a conoscenze enciclopediche). Si osserva quindi che, se per Kintsch le inferenze sarebbero solo quelle che richiedono un ragionamento consapevole, per Lumbelli (2009)

il fenomeno comprenderebbe anche ragionamenti inconsapevoli (come appunto le inferenze lessicali).

Nel capitolo 2 sono trattati i "processi consapevoli e strategici" (vale a dire quelli "coscientemente intrapresi"), divisi in tre gruppi: le "strategie di studio", le "strategie metacognitive" e le "strategie di lettura in senso proprio". Tra le strategie di apprendimento è ricordato il modello "SQ3R" di Francis P. Robinson, mentre le strategie metacognitive, che esprimono forme di «vigilanza e controllo del lettore sul suo stesso processo cognitivo» (p. 59), comprendono ad esempio il fare previsioni sul contenuto, il porre domande, il riconoscere la struttura del testo e l'integrazione delle informazioni. Le strategie di lettura in senso proprio, infine, riprendono quelle studiate da Maryse Bianco, tra cui la capacità di comprendere e disambiguare un'espressione figurata, la capacità di seguire le referenze e la capacità di realizzare una rappresentazione semantica compatibile con le proprie conoscenze pregresse.

Il capitolo 3 mette in rassegna i criteri e gli approcci per l'insegnamento della comprensione. Nell'ordine, sono presentati i curriculi (vale a dire i "pacchetti di insegnamento compositi"); gli approcci strategici per esaminare singole attività didattiche e diversi approcci centrati sull'integrazione testuale.

La seconda parte del volume è dedicata alla presentazione di due diversi approcci didattici alla comprensione: l'"insegnamento centrato sul testo" (capitolo 4, di Roberta Cardarello) e l'"insegnamento centrato sul lettore" (capitolo 5, di Chiara Bertolini). L'insegnamento centrato sul testo comprende l'insieme dei dispositivi utili per superare in particolare le difficoltà di comprensione legate ai processi inferenziali e all'integrazione dei contenuti testuali. Il primo – e più classico – di questi corrisponde all'impiego di domande: queste sono distinte in vari gruppi, sia in relazione al momento in cui sono poste (prima e dopo la lettura) sia in relazione alla complessità del processo richiesto al lettore ("domande fattuali", "domande a parafrasi" e "domande concettuali"). Ampio spazio è quindi dedicato al ruolo delle inferenze.

Il capitolo successivo, dedicato all'insegnamento centrato sul lettore, si concentra sull'illustrazione della metodologia nota come *Reciprocal Teaching*, elaborata da Palincsar e Brown negli Stati Uniti negli anni '80 del secolo scorso, e di alcune esperienze di adattamento alla scuola primaria. Il *Reciprocal Teaching*

è realizzato «grazie al lavoro di un insegnante che mostra agli alunni le strategie di lettura e poi li guida e sostiene nell'applicazione di quelle strategie in un contesto di lavoro definito "collaborativo"» (p. 116); successivamente, l'insegnante, «man mano che gli studenti acquisiscono competenza nello svolgere le attività, ritrae gradualmente il suo sostegno» (p. 118). Del *Reciprocal Teaching* sono quindi illustrate le variazioni, le variabili di maggior rilievo per la sua efficacia (come l'insegnante e la classe) e alcuni esempi di adattamento.

L'ultimo capitolo del volume (di Chiara Bertolini) consente di entrare direttamente in classe attraverso l'offerta di concreti elementi di progettazione. Si suggeriscono qui alcune risposte a domande tra cui "come progettare unità di apprendimento centrate sulla comprensione?", "quali raggruppamenti della classe privilegiare?", "quali materiali privilegiare?", "come organizzare i tempi?". Conclude la riflessione una considerazione sul ruolo che l'insegnante, a prescindere dall'approccio scelto, dovrebbe avere per un'efficace didattica della comprensione. Si suggeriscono a questo proposito due fondamentali atteggiamenti. Un primo, connesso alla sua capacità di costruire «un clima di accettazione, non giudicante, dove allo svolgimento di un compito non corrisponde una valutazione in termini di giudizio» (p. 183). Il secondo riguarda la "reazione conseguente all'azione dello studente" (p. 183). Dopo l'esecuzione di un compito, dovrebbe in altri termini «osservare e monitorare come lavorano i bambini, raccogliendo non solo le risposte ai quesiti posti ma anche le motivazioni alla loro base» (p. 184).

In conclusione, il volume di Cardarello e Bertolini risulta utile ai docenti di scuola primaria (e non solo) sia come testo di studio o aggiornamento sia come strumento di consultazione, per la ricchezza dei contenuti teorici ma anche per gli spunti e i suggerimenti didattici che per esigenze di sintesi non è stato qui possibile menzionare.

*Luca Cignetti*

DIDIT Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura.
Online www.rivistadidit.ch, DOI: 10.33683/didit.22.02.11
OPEN ACCESS

**Simone Fornara, *Lettere a una maestra. Sull'insegnamento (non solo) dell'italiano,* San Dorligo della Valle, Einaudi, 2021.**

Non è certamente la prima volta che, dai tempi antichi e per i fini più vari, una raccolta epistolare serve a parlare a un pubblico ampio, a spiegare, a dichiarare qualcosa rivolgendosi a un destinatario in realtà numeroso e composito. E questo, nel volume di Simone Fornara, professore universitario di Didattica dell'italiano, è dichiarato apertamente: lettere a "una maestra" significa, in realtà, lettere a tutte le maestre e i maestri, individuando nel femminile la storica maggioranza di genere nella professione (e di questo aspetto sociale, oggi meno marcato ma ancora presente, non discutiamo). Inevitabile è l'eco della lettera di Don Milani, così come il ricordo di un'altra figura che, soprattutto nel 2022, centenario della nascita, è opportuno ricordare: Mario Lodi, che inizia *Il paese sbagliato* proprio rivolgendosi a Katia, futura maestra. Tutt'altre lettere, va sottolineato a scanso di equivoci, tempi e intenti molto diversi, e diversi contenuti, ma un destinatario: chi insegna e ogni giorno raccoglie la sfida della didattica.

Ma che cosa sono queste lettere, e come parlano alle maestre e ai maestri? E soprattutto che cosa dicono? Queste sono le importanti domande alle quali ri-

© 2022 Silvia Demartini. 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).

spondere nel recensire l'opera, anzitutto per sgombrare il campo da un fraintendimento che certamente dispiacerebbe *in primis* all'autore: le sue lettere non vogliono essere lezioni impartite dall'alto, che offrono ricette o *metodi* (temine che Fornara stesso afferma di trovare profondamente fastidioso nonché inadeguato in didattica), bensì «piccoli assaggi» che puntano a fare «venir più fame» (p. 164), nel senso di voglia di riflettere, di ideare, di provare. D'altronde, se Stefano Bordiglioni dice: "Mi spiace non aver potuto leggere questo libro quando ho cominciato a insegnare molto tempo fa; avrei fatto meno fatica e meno errori" (affermazione riportata sulla copertina), qualcosa vorrà pur dire: il libro offre una bussola alla quale affidarsi e da cui prendere spunto. Indicazioni, insomma, o forse prospettive: non prescrizioni, anzi.

Il volumetto è strutturato in due parti (*Su alcuni principi generali* e *Sulla didattica dell'italiano*), organizzate al loro interno in capitoli in forma di lettera, dai titoli accattivanti e originali. Difficile sintetizzarne il contenuto nell'insieme e difficile anche ripercorrerli restituendone in poche parole la ricchezza a più livelli, come spesso accade con quei lavori che, silenziosamente, raccolgono, in realtà, il senso di una riflessione e di una pratica di lunga durata, condite di passione e di grande competenza.

Sì, perché queste sono le caratteristiche dell'autore, che, complice il tempo sospeso degli anni di pandemia, ha deciso di esprimere «in poche pagine le cose più importanti» (p. 8), secondo lui, per fare didattica con bambine e bambini, e in particolare didattica della lingua. Una selezione editoriale legata alla dimensione del libro? No, non solo. Una questione di fondo, che è quella con cui tutte le insegnanti e gli insegnanti fanno i conti: scegliere, procedere per priorità, gerarchizzare con un senso e in modo efficace, privilegiando ciò che davvero incide (in-segna, lascia traccia). I temi proposti, in questo senso, rappresentano il frutto maturo, anche se sempre in divenire, di anni di insegnamento, di sperimentazioni e di lavoro, con futuri docenti e con docenti in attività.

Ne derivano brevi lettere che prospettano un chiaro focus ciascuna (cosa che non guasta), una solida base teorica e vari spunti concreti, sia orientativi dell'azione didattica sia applicativi. Il tutto sempre condito da riferimenti scientifici, da richiami a illustri precedenti (uno su tutti Gianni Rodari, di cui l'autore è concittadino) e da molti riferimenti a un genere di testo fondamentale nel parlare

all'infanzia (e non solo): l'albo illustrato. Molti albi, infatti, sono citati nelle lettere, come metafora per ribadire ciò di cui si sta parlando o come materiali per esperienze didattiche. In generale, ciò che si ricava leggendo il testo nel suo insieme è una traccia da seguire per chi insegna, ai più piccoli e non solo: un invito complessivo a non essere stanchi né ripiegati sulle abitudini (strategie, contenuti, modalità: tutto può essere riesaminato, riscoperto, messo in discussione), a osare – senza, però dimenticare di aggiornarsi e di consolidare sempre le proprie conoscenze –, a fidarsi di sé se si ha voglia di provare; insomma, a coltivare, da docenti per primi, quel pensiero divergente e quell'orecchio acerbo che sono presentati nella prima lettera (*Sul pensiero divergente. Visioni a tunnel* vs *orecchi acerbi*), e che sono la chiave indiscussa e potente dell'atteggiamento bambino.

Le lettere successive toccano questioni centrali. Ne è un esempio la lettera *L'importanza dei granelli di sabbia. I mondi al congiuntivo di Bruner e Rodari*, che, oltre a parlare a chi insegna, si presta bene a rispondere a tutti coloro che non colgono l'utilità della letteratura a scuola e fuori. Se è buona letteratura, questa è «un granello di sabbia negli ingranaggi, che inceppa lo scorrere tranquillo e piatto del reale, che combatte i condizionamenti» (p. 29); fondamentale per bambine e bambini, e non solo, se si vuole coltivare quella potente capacità di concepire ipotesi, alternative, mondi "al congiuntivo" (come li chiamava Jerome Bruner). Altri esempi sono le lettere che esortano a non trattare i bambini come cretini, per dirla con la citazione di Roberto Denti riportata dall'autore a p. 34, ma a spronarli con richieste volte a spingerli a esplorare la loro zona di sviluppo prossimale di vygotskijana memoria; quella dedicata all'importanza dell'arricchimento del lessico non solo fra i banchi di scuola, ma per la vita, cioè per saper discutere e, insomma, per vivere la profonda essenza della democrazia (quindi, docenti, attenzione alla semplificazione delle parole "difficili" a tutti i costi, perché, fra l'altro, bambine e bambini sono ingordi di vocaboli!); o ancora quella intitolata *Il posto delle regole. Ovvero come non tradire il favoloso Gianni*: un'aperta e convincente difesa delle regole sulla scia rodariana della *Grammatica della fantasia*, in cui esse non tarpano, bensì sostengono e aiutano a dare forma all'espressione creativa (e non solo). Sfruttando il paragone con altre "arti" (danzare, suonare uno strumento e così via), in cui l'istinto e l'improvvisazione senza consapevolezza non sono praticabili, ci si chiede perché si pensa che l'espressione linguistica, nella fatti-

specie scritta, non necessiti di appigli solidi. Dati dalle consegne, ad esempio, per citare un caso, oppure dall'utilissima prassi di proporre buoni testi sulle cui caratteristiche imparare a costruire i propri, per padroneggiarli al meglio. Ancora di testo scritto si parla, poi, nella lettera *Questione di segni. Trasmettere conoscenze o insegnare a pensare?*, che ruota intorno al fondamentale lavoro *Psicologia della composizione scritta* di Carl Bereiter e Marlene Scardamalia: un'immersione nei modelli cognitivi sottesi alla scrittura (*knowldge telling, knowledge transforming*).

Nel volume non mancano mai indicazioni concrete e chiare, costantemente inserite in riflessioni di più ampia portata, che servono a spronare chi legge, e a motivare il perché di certe scelte e posizioni. Sono esempi perfettamente calzanti in questo senso le lettere finali della seconda parte, dedicate alla didattica dell'ortografia (senza lacrime, come raccomandava Rodari), a quella della punteggiatura (aspetto tutt'altro che ancillare del codice), al metalinguaggio per parlare di lingua (più specificamente al ruolo dei termini della grammatica nella costruzione e nella sistemazione degli apprendimenti) e alle analisi tipicamente scolastiche (grammaticale, logica e del periodo). Di ognuno di questi temi è data una visione chiara, orientata a procedere per priorità e con gradualità: l'invito è da un lato a una sempre crescente consapevolezza da parte di chi insegna, dall'altro a evitare di forzare la maturazione cognitiva del bambino, puntando su un'accurata selezione e su una complessità che sia all'effettiva portata di chi apprende, onde evitare proposte inefficaci perché premature (saranno appannaggio della scolarità successiva) e, magari, il costruirsi di dannose misconcezioni in allieve e allievi; concretamente, ad esempio, evitare di proporre troppo presto – ammesso che certi modi di fare analisi siano in generale fondati – periodi di cui l'analisi è dubbia (la natura dei fenomeni è scivolosa, le etichette sono troppe, la terminologia eccessiva), nonché ostica anche per l'adulto, privilegiando, piuttosto, pochi elementi chiave dell'impostazione valenziale.

Ma la seconda parte del libro è anche il luogo in cui trovare lettere che abbracciano altri versanti della didattica dell'italiano, spesso più trascurati: l'importanza della lettura degli albi illustrati (prioritaria rispetto ad altre scelte letterarie magari troppo precoci), le modalità di discussione in classe (con un approfondimento sull'approccio *Tell me* di Aidan Chambers, e una riflessione sul possibile impatto negativo della domanda "Perché?") e le strategie, fantasiose e accatti-

vanti, ma che devono diventare sistematiche e abituali, di revisione del testo. Insomma, se è vero, come afferma l'autore stesso, che l'opera non può contenere "tutto" né pretende di farlo, essa contiene moltissimo, ma lo contiene con misura, e soprattutto ha il merito di compendiarlo in modo solido, innovativo e piacevole, aprendo prospettive e mai chiudendole. Cosa che fa di essa un libro che chiunque insegna dovrebbe leggere.

Per concludere, come notazione generale, richiamiamo l'attenzione sull'editore, Einaudi, precisamente Einaudi Ragazzi: editore notissimo, "casa" di grandi opere letterarie e di saggi di portata fondamentale, che oggi accoglie studi agili, di taglio e di aspetto accattivanti, che sanno unire profondità di contenuti a piacere di lettura. Proprio come quello qui recensito, che parla "potentemente" alle e agli insegnanti di oggi e di domani (il virgolettato nell'avverbio è un amo lanciato a chi leggerà l'opera, che di avverbi, in essa, ne troverà tanti).

*Silvia Demartini*

DIDIT Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura.
Online www.rivistadidit.ch, DOI: 10.33683/didit.22.02.12
OPEN ACCESS

# Valeria Manna, Vincenzo Todisco e Ivana Vezzola (a cura di), *in dentro e in fuori. Racconti per viaggiare in italiano*, Bellinzona, Salvioni Edizioni, 2021.

*In dentro e in fuori* è il risultato di un progetto didattico-letterario dell'Alta scuola pedagogica dei Grigioni (ASPGR) che si è da poco concretizzato in un'antologia composta da racconti di autori e autrici della Svizzera italiana. Avviato nel 2020 e sostenuto dall'Ufficio federale della cultura (UFC) come misura per la promozione dell'italiano nelle scuole oltralpe, il progetto è stato portato avanti dalla Cattedra speciale per la didattica integrata del plurilinguismo con focus sull'italiano dell'ASPGR. Il Prof. Dr. Vincenzo Todisco, che dirige la cattedra, è stato il curatore dell'opera insieme a Valeria Manna e Ivana Vezzola, ambedue collaboratrici scientifiche presso l'ASPGR.

L'antologia si presenta come un insieme di racconti inediti, realizzati da 18 scrittrici e scrittori della Svizzera italiana: Fabio Andina, Andrea Bertagni, Mattia Bertoldi, Nicoletta Bortolotti, Luca Brunoni, Daniele Dell'Agnola, Begoña Feijoó Fariña, Andrea Fazioli, Doris Femminis, Gerry Mottis, Tiziana Ortelli, Monica Piffaretti, Claudia Quadri, Anna Ruchat, Giovanni Soldati, Tommaso Soldini, Flavio Stroppini e Maria Rosaria Valentini.

© 2022 Margherita Gervasoni. 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).

L'obiettivo era quello di creare uno strumento didattico ideale per l'insegnamento, l'approfondimento e la diffusione dell'italiano all'indirizzo di allieve e allievi che studiano la lingua di Dante come lingua straniera (L2, L3) nei licei e nelle scuole secondarie di secondo grado e che quindi ne hanno una padronanza elementare o media (A2-B2).

Un insegnante che voglia leggere dei testi letterari a lezione di italiano L2 si vede spesso confrontato con il dilemma di dover scegliere dei testi semplificati a posteriori o dei testi originali con tutta la complessità lessicale e morfosintattica che essi presentano. Al posto di testi originali tratti dalla letteratura di lingua italiana, la cui complessità, come già accennato, rende difficile la lettura da parte di chi ancora non conosce bene la lingua e quindi obbliga l'insegnante a semplificarne, ridurne e in qualche modo inevitabilmente a snaturarne, almeno in parte, lo stile e il carattere, si è pensato di creare una raccolta di brevi testi originali le cui caratteristiche, pur mantenendo intatto lo stile espressivo della singola autrice o del singolo autore, si prestino anche a una lettura da parte di chi non possiede un ampio vocabolario.

Un ulteriore obiettivo che l'antologia si prefissava di raggiungere era quello di motivare le giovani e i giovani alla lettura anche attraverso specifiche scelte tematiche vicine alla sensibilità e al mondo della gioventù odierna. Il tutto ambientato nella Svizzera italiana per favorirne la conoscenza e realizzato attraverso una *scrittura controllata* che permetta di mantenere il carattere originale del testo senza modifiche da parte dell'insegnante. Una sfida di non poco conto, in particolar modo per le autrici e gli autori dei racconti che si sono costantemente confrontati nella stesura dei testi con due docenti di liceo i quali attraverso un lavoro di monitoraggio hanno contribuito a rendere la lettura scorrevole senza doverla continuamente interrompere per cercare il vocabolo non conosciuto.

Oltre a ciò, i racconti sono stati corredati da suggestive illustrazioni realizzate da illustratrici e illustratori della Svizzera italiana, fornendo un approccio accattivante ai testi e rendendoli ancora più accessibili e comprensibili. Al punto che, al di là della specifica destinazione all'ambito della didattica dell'italiano, *in dentro e in fuori* diviene una raccolta di testi la cui lettura si presta molto bene come spunto per riflessioni e discussioni anche per allieve e allievi italofoni del secondo ciclo delle scuole elementari e medie nonché per chiunque desideri conoscer-

ne le autrici e gli autori e la realtà del mondo giovanile nel particolare contesto del nostro territorio.

Come si diceva, infatti, le tematiche che fanno da sfondo ai testi sono molto vicine agli interessi e al vissuto giovanile con espliciti riferimenti alla realtà culturale e geografica del Grigionitaliano e del Ticino. Già a partire dal titolo la tipica espressione *"in dentro e in fuori"* si riferisce non solo alla duplice valenza del testo nei suoi termini di destinazione d'uso volti sia allo sviluppo della comprensione che dell'espressione, ma anche alla condizione di moltissimi giovani in particolar modo delle regioni italofone del Canton Grigioni, la cui preparazione scolastica dopo le medie implica spesso la partenza da casa per raggiungere Coira o altre realtà della Svizzera interna, in un pendolarismo giovanile fatto di emozioni contrastanti tra l'eccitazione per una nuova dimensione di libertà acquisita e la malinconia legata al distacco dall'ambiente famigliare e dagli amici. Alcuni testi, come per esempio quello di Begoña Feijoó Fariña intitolato *Il treno delle 17:37*, hanno saputo interpretare le emozioni delle e dei giovani pendolari nei loro spostamenti fisici ma anche culturali e mentali *"in dentro e in fuori"*, cogliendo e trasferendo nelle pagine dell'antologia, in poche ma scelte parole, tutte le sfumature della particolare modalità di crescita della nostra gioventù.

Gli argomenti trattati nell'antologia sono davvero molti e spaziano dalle problematiche legate all'ecologia a quelle dello sviluppo di un personale orientamento sessuale, come dalla passione sfrenata per i videogiochi al problema dei disturbi alimentari. Tutti argomenti trattati in modo delicato, profondo e intelligente, corredati di materiali e suggerimenti didattici rivolti alle e agli insegnanti, che pur nella loro semplicità non rinunciano a proporre un uso della lingua appropriato e personale. Ai testi è stato inoltre affiancato un glossario minimo nelle altre lingue nazionali per spiegare quei vocaboli difficili di cui non è stato possibile fare a meno nei testi. I materiali didattici sono accessibili al sito www.phgr.ch/indentroeinfuori.

*Margherita Gervasoni*

DIDIT Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura.
Online www.rivistadidit.ch, DOI: 10.33683/didit.22.02.13
OPEN ACCESS

**Alessandra Moretti, Nicola Selvitella, Nicodemo Cannavò, *Per fare il punto. Un manuale di riflessione sulla lingua in prospettiva valenziale*, Pregassona, Fontana Print SA, 2022.**

Il volume in oggetto è un manuale per l'insegnamento dell'italiano nella scuola secondaria ticinese di primo grado e si basa sul modello valenziale. È noto che questo approccio, introdotto dal grammatico francese Tesnière attorno alla metà del XX secolo, capovolge il punto di vista della grammatica tradizionale trovando nel verbo il «motore della frase» (p. 84), il quale a sua volta decide «quanti 'attori' devono entrare in scena» (p. 11). Il principale promotore di questo metodo in ambito italofono è stato Francesco Sabatini, che si occupa di questi temi da più di 40 anni e ha portato a un fruttuoso dibattito scientifico e ad accurate riflessioni linguistiche applicate successivamente in ambito didattico. I tempi sono quindi maturi per proporre ai docenti dei percorsi improntati su questo paradigma scientificamente valido che risulta essere molto efficace per la riflessione metalinguistica, soprattutto in quanto si presta alle esigenze educative delle nuove generazioni in prospettiva inclusiva (cfr. Setti, 2019, p. 247). L'autrice e i due autori del volume segnalato in questa sede – Alessandra Moretti, Nicola Selvitella e Ni-

© 2022 Alberto Giudici. 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).

codemo Cannavò – sono degli esperti in materia e si occupano dell'insegnamento dell'italiano nella scuola media in Ticino. Il manuale proposto offre un punto di vista alternativo e coerente, senza concedere spazio al modello tradizionale al fine di evitare le forme ibride riscontrate negli ultimi anni a causa della paura di abbandonare l'approccio consuetudinario (cfr. Duso, 2021, p. 231).

*Per fare il punto* è strutturato in due macro-capitoli: "Sintassi. La struttura della frase" e "Morfologia. La forma delle parole". Il primo si suddivide a sua volta in: la frase semplice, i sintagmi, la subordinazione e la coordinazione. Il capitolo sulla frase semplice contiene già a partire dalle prime pagine i grafici radiali, utili a stimolare un approccio induttivo tramite la visualizzazione di frasi intere. Nello stesso capitolo si introducono gli argomenti, il predicato nominale, le espansioni, la costruzione passiva e riflessiva e i diversi tipi di frase. Successivamente viene presentata la sezione sui sintagmi: nominale, verbale, preposizionale, aggettivale, avverbiale e la coordinazione tra questi. Infine, nella parte sulla subordinazione, si analizzano le subordinate argomentali, extranucleari e relative per poi affrontare i gradi delle subordinate. Il capitolo sulla sintassi si chiude con l'analisi della coordinazione.

Per quanto riguarda la morfologia, questa viene suddivisa secondo la classica partizione per classi di parole: il verbo, il nome, il determinante, l'aggettivo qualificativo, la preposizione, il pronome, l'avverbio, la congiunzione e l'interiezione, a loro volta analizzati in sottoparagrafi in base alle loro proprietà linguistiche.

Il manuale assume una prospettiva moderna procedendo dalla frase, la quale assume un ruolo centrale nel modello valenziale, per giungere infine alle parole, i cosiddetti "mattoni" che compaiono solo a p. 80. Inoltre, tramite un approccio induttivo, si tende ad instaurare un rapporto più "amichevole" con gli studenti concedendo ampio spazio anche ad alcune rubriche a colori. Quella verde è dedicata alla sezione "lingue" che si pone in ottica comparatistica e prevede il confronto dell'italiano con alcune lingue europee. A questo proposito sono interessanti, per esempio, le informazioni presenti a p. 14 sull'italiano lingua "pro-drop" rispetto alle lingue "non-pro-drop" (francese, tedesco e inglese) che devono necessariamente esprimere il soggetto. In celeste, invece, è rappresentata la sezione "per approfondire" segnalata graficamente da una lente d'ingrandimento, nella quale si precisano ulteriormente i temi trattati nei vari paragrafi. Il riquadro "per non

sbagliare" è evidenziato in marrone chiaro e aiuta i discenti ad evitare alcuni errori comuni inserendo spesso dei criteri di disambiguazione, mentre le rubriche in giallo con la presenza di una lampadina introducono la rubrica "come riconoscerlo", per es. l'oggetto diretto, indiretto, il verbo, ecc. Oltre a questi inserti, vi sono anche delle simpatiche vignette che mettono brillantemente in luce i temi trattati nel volume e l'ambiguità della lingua, spesso tramite giochi di parole (si veda in particolare la vignetta a p. 134, in cui la televisione annuncia "...domani soleggiato con venti alpini che soffieranno in pianura", mentre lo studente si immagina 20 soldati appartenenti al gruppo degli alpini che soffiano)[1]. Ampio spazio è dedicato, inoltre, all'uso della punteggiatura, in particolare alla virgola che spesso assume grande importanza nel significato della frase (pp. 33, 39, 43-44, 57, 66, ecc.).

Il testo potrebbe eventualmente essere migliorato per una futura ristampa apportando alcuni suggerimenti riportati di seguito: l'esempio 8 (p. 18) "Ho appoggiato il libro là" riprende l'uso del verbo trivalente *appoggiare* e richiede un argomento preposizionale. Questo potrebbe essere sostituito con un esempio più univoco poiché a p. 19 si trattano i verbi con diversi significati che possono assumere più valenze e dato che anche *appoggiare* può essere bivalente (per es. *Io appoggio la proposta*). Per quanto riguarda le costruzioni riflessive, la sezione "lingue" di p. 28 è dedicata alle forme riflessive che si riferiscono a una parte del corpo e vi si afferma che "Spesso altre lingue preferiscono infatti la forma con il possessivo: *Pettina**ti!*** → *Peigne **tes** cheveux!*; *Kämme **deine** Haare!*; *Comb **your** hair!*". Se questa affermazione è valida per il tedesco e l'inglese, altrettanto non mi risulta per il francese, difatti *Peigne-toi!* equivale esattamente alla forma italiana e non vi è una preferenza per il possessivo. L'autrice e gli autori volevano evidenziare, probabilmente, la differenza tra *Peigne-toi **les** cheveux!* e *Peigne **tes** cheveux!*; in effetti il primo esempio in italiano risulterebbe accettabile, mentre il secondo è agrammaticale.

1 Tra *vénti* 'numerale' e *vènti* 'movimenti di masse d'aria' ci sarebbe una coppia minima in italiano standard, la quale però è difficilmente percepibile in alcuni italiani regionali, si veda più avanti in questo contributo la parte evidenziata nel manuale sulla fonetica ticinese.

Inoltre, nel testo ricorrono sia le forme di *comperare* sia di *comprare*, per cui si potrebbe optare per una sola forma uniformando il testo (a meno che non fosse uno stratagemma voluto per indicare la variazione agli studenti), mentre a p. 30 si fa notare che le frasi desiderative si chiudono con un punto esclamativo come le frasi esclamative analizzate in precedenza anche se questa affermazione è vera solo in parte poiché il punto esclamativo non è obbligatorio in questi contesti, per es. in *Mi sarebbe piaciuto vivere nel Settecento*.

A parte queste osservazioni minori, il volume ha il pregio di essere un utile strumento che svela ai giovani discenti le strutture grammaticali con chiarezza e rigore. Un altro aspetto di questo manuale da non sottovalutare è la sua impronta locale (ticinese), adatta proprio alle scuole presenti sul territorio tra Chiasso ed Airolo. Scorrendo le pagine si nota chiaramente che l'autrice e i due autori conoscono bene la realtà in cui lavorano e si trovano varie indicazioni sull'uso degli elvetismi: per es. *a dipendenza di* al posto di *a seconda di* (p. 137) oppure l'interiezione *neh* (p. 166). A volte il manuale tocca anche la fonetica, stimolando gli studenti a notare le differenze presenti negli italiani regionali, come per esempio l'uso delle congiunzioni composte con che (*affinché*, *perché*, ecc.) in cui la e finale nello standard è chiusa, mentre in Ticino (e non solo) viene pronunciata aperta.

Riprendendo la copertina del manuale in cui vengono rappresentati gli studenti e gli insegnanti che costruiscono una struttura trasportando dei mattoncini, con questo volume si pone un ulteriore mattone che servirà sicuramente alla didattica dell'italiano secondo il metodo valenziale e che renderà le basi dell'insegnamento ancora più solide.

**Bibliografia**

Duso, E. M. (2021). Introduzione: "C'è grammatica e grammatica...". Perché un corso sul modello valenziale. *Italiano LinguaDue*, 11(2)/2021, 222-248.

Setti, R. (2019), "Recensione di Alan Pona, Sara Cencetti e Giulia Troiano (a cura di), Fare grammatica valenziale nella scuola delle competenze, Napoli, Tecnodid, 2018". *Italiano a scuola*, (1)/2019, 247-250.

*Alberto Giudici*

DIDIT Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura.
Online www.rivistadidit.ch, DOI: 10.33683/didit.22.02.14
OPEN ACCESS

# Pietro Trifone, *Pocoinchiostro. Storia dell'italiano comune,* Bologna, Il Mulino, 2017.

In questo volume di recente pubblicazione (2017), lo studioso ed esperto di storia della lingua Pietro Trifone, sul modello di suoi precedenti lavori[1], propone un saggio dedicato alla lingua italiana, «lingua comune» o «lingua della comunità», che oggi è parlata e utilizzata giornalmente da milioni di persone ma che, nel corso dei secoli, ha faticato ad affermarsi. L'italiano ha sofferto proprio per la mancanza di una vitalità nel suo uso e di un'unità di un popolo e di una nazione che potessero assicurargli il privilegio di lingua identitaria; ad esempio, «un'affermazione come "parliamo italiano, quindi siamo italiani" oggi [...] è del tutto plausibile, ma in passato non sarebbe neppure venuta in mente a gran parte degli italiani, dato che l'italiano è stato per secoli una lingua assai poco parlata» (pp. 51-52). Il titolo (parlante) scelto dall'autore di fatto riassume molto bene la

1 Trifone, Pietro, *Malalingua. L'italiano scorretto da Dante a oggi*, Bologna, Il Mulino, 2007. Trifone, Pietro, *Storia linguistica dell'Italia disunita*, Bologna, Il Mulino, 2010. Trifone, Pietro, Giovanardi, Claudio, *La lingua del teatro*, Bologna, Il Mulino, 2015.

© 2022 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).

condizione della lingua italiana nel corso dei secoli, in particolare per quanto concerne gli «effetti del deleterio rapporto che prima del Novecento ha legato la scarsa diffusione della cultura, evocata attraverso il simbolo dell'inchiostro, e la scarsa diffusione della lingua comune» (p. 7). Tale metafora può però riferirsi anche alla situazione attuale, in cui l'avvento dei mezzi digitali consente di imbattersi giornalmente in «un mare di parole senza fiumi di inchiostro» (p. 207).

Attraverso l'utilizzo di esempi concreti (sia illustri, sia meno noti, sia personali), lo studioso guida i suoi lettori in un viaggio di dieci capitoli (preceduti da una prefazione) nella «storia dell'italiano comune». Un aspetto innovativo di questo saggio riguarda proprio la presenza di più "parlanti" nell'intera esposizione, dagli intellettuali alle persone comuni, appartenenti a differenti piani sociali e quindi sia con differenti competenze e conoscenze relative alla lingua italiana sia con differenti visioni sul suo utilizzo quotidiano.

Dalle parole e dagli esempi portati da Trifone in *Pocoinchiostro* risulta chiaramente percepibile come la mancanza di un esercizio collettivo di un codice lingua, che potesse quindi creare delle norme e delle usanze comuni secondo i modelli già presenti in altri Paesi, abbia portato a una inevitabile sconnessione fra gli stessi abitanti della penisola italica, sfociata in sentimenti ed episodi che si potrebbero persino definire "xenofobi". Tuttavia, nel testo non si discorre unicamente del passato, e quindi tipicamente della lingua preunitaria e della sua condizione "sacra", bensì si portano interessanti riflessioni anche sull'italiano moderno, caratterizzato da un rapido passaggio di statuto: da lingua prevalentemente statica a lingua estremamente dinamica e fortemente influenzata, oltre che dall'utilizzo che (finalmente) ne fanno gli stessi parlanti, anche da condizioni ed elementi esterni come quelli offerti dalle nuove tecnologie e dallo spazio digitale.

*Elisa Désirée Manetti*

DIDIT Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura.
Online www.rivistadidit.ch, DOI: 10.33683/didit.22.02.15
OPEN ACCESS

# Mariella Bettarini, *Haiku alfabetici*, Roma, Il ramo e la foglia edizioni, 2021.

Tra i generi poetici – scrive Philippe Jaccottet – l'haiku è quello che più di tutti «*dans la plus grande simplicité et la plus raffinée pourtant, loin de poursuivre délire et rupture, [...] réussissait [...] à illuminer d'infini des moments quelconques d'existences quelconques*». Reso celebre da Matsuo Basho nel XVII secolo, che lo ricava dal *tanka* – un componimento di 31 sillabe della tradizione giapponese – fissandone la misura in 17 more distribuite su tre versi di 5, 7 e 5 sillabe, l'haiku vanta un eccezionale seguito in Occidente, dove a subirne il fascino sono, tra gli altri, Kerouac, Borges, Rilke e, in Italia, D'Annunzio, Ungaretti e Zanzotto. Ma se la forma sintetica, la fusione con il mondo naturale colto nel mutare ciclico delle stagioni (che si rivela attraverso la "parola stagione", o *kigo*) e il ripudio di orpelli retorici lo hanno reso popolare nelle scuole, solo occasionalmente riesce a evadere dalle mura dei laboratori di scrittura per addentrarsi nei sentieri della comprensione e dell'analisi del testo. Gli haiku alfabetici di Mariella Bettarini, per molti anni insegnante elementare ma anche scrittrice e animatrice culturale attiva nella promozione di voci nuove (è tra le fondatrici delle riviste di poe-

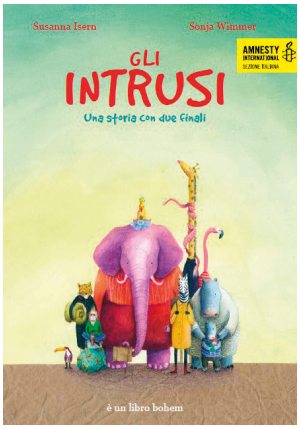
© 2022 Luca Cignetti. Questo è un articolo Open Access pubblicato dal Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del DFA-SUPSI in collaborazione con l'Alta scuola pedagogica dei Grigioni. L'articolo è distribuito sotto i termini della Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC BY-NC-ND 4.0).

sia *Salvo imprevisti* e *L'area di Broca*, nonché della casa editrice Gazebo), ben si prestano invece allo studio e all'analisi attenta, per la varietà dei motivi, la struttura bilanciata, la semplice eleganza che ne caratterizza lo stile. Dalla *A* di *Animali* alla *Z* di *Zenith*, a ogni lettera dell'alfabeto corrisponde una parola-tema, fonte di ispirazione per una corona di haiku articolati in ordine ora cronologico («Quando son nata / (or sono sette decenni) / c'era la guerra // Quando crescevo / ancora vidi buio / fuori ed in casa») ora logico («Quanti ricordi / ricordi di ricordi / quante memorie // Però la mente / (cerchi di ricordare) / spegne memorie») ora ancora tematico («Materna madre / madre – nome beato / primo riparo // Noi dentro te / la vita a te dobbiamo / respiro – vita»). Ad animare le sequenze sono i temi naturali colti nella loro bellezza semplice e spontanea («Siam fatti d'acqua / dall'acqua proveniamo / umani-acquei // Come fare se / manca a noi l'aria / vivo elemento? // [...] Il fuoco è ardente / tutto impregna di sé / l'ardente fuoco»; «Stupende foglie / creature viventi / cuor di fogliame // Che dire – dirvi / o foglie maternali? / Son figlia vostra // Quando stormite / con voi l'anima canta / la mente vola // Quando cadete / ci pieghiamo con voi / voi aspettiamo»), alternati ad altre suggestioni di carattere morale («Che cos'è il bene? / Bene-facendo? Bene- / dicendo? E poi? // Quante domande! / Sono il bene? Ignoro / se il bene siano // Eppure che il bene // faccia bene anche al male // così facendo?») e civile («*Xenofilia* / amor dello straniero / non strano amore // *xenofilia* / amore necessario / tanto più oggi»). Un itinerario interiore, quello di Mariella Bettarini, che trova il suo traguardo nello *Zenith*, rappresentato come approdo ideale e pacificante («Eccomi giunta – / eccomi – sì – allo *zenith* – / eccomi giunta // Cos'è lo *zenith*? / è – sì – l'intersezione / tra l'orizzonte... // ...e tutto il cielo – / il cielo che sta sopra – / sopra la testa // E perché *zenith*? / *zenith* che non è *nadir* – / e perché *zenith*? // *Zenith* – sì – *zenith*? / perché è amico del Sole – / del Sole amico»).

*Luca Cignetti*

DIDIT Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura.
Online www.rivistadidit.ch, DOI: 10.33683/didit.22.02.16
OPEN ACCESS

**Susanna Isern e Sonja Wimmer, *Gli intrusi. Una storia con due finali*, Trieste, Bohem Press Italia, 2022.**




Questo non è certamente il primo albo illustrato che, soprattutto in tempi recenti, si occupa (meritoriamente) di proporre a bambine e bambini una storia che tocca le delicate questioni dell'accoglienza e dell'incontro con chi rischia di essere percepito come "diverso", e quindi guardato con sospetto. È un albo, però, che lo fa con una trama accattivante e con una spiccata attenzione alla lingua, allo snodarsi del testo e al dettaglio, senza banalità né indulgenza rispetto a un ideale educativo che potrebbe essere solo di facciata.

Un *intruso* è qualcuno che vediamo arrivare nella nostra rassicurante realtà quotidiana in un modo che percepiamo come minaccioso, anche se magari minaccioso non è. *Chi saranno gli "intrusi" del titolo*? Si può chiedere a bambine e bambini di scuola dell'infanzia o primaria (o, perché no, anche oltre). *È chiaro che cosa significa la parola* intruso? *Chi sono per voi degli* intrusi?

Come si vedrà procedendo nella lettura, la vicenda è ambientata in un bosco, chiaramente metafora di una qualsiasi comunità organizzata e ordinata. Questa comunità, che, come si capisce dal testo, è sostanzialmente abituata a ri-

© 2022 Silvia Demartini. 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).

specchiarsi in sé stessa, un giorno viene destabilizzata dall'arrivo di altri animali mai visti prima. Cervi, orsi, lupi, pesci... sono turbati dalla novità che irrompe in tutta la sua mostruosa meraviglia: degli animali sconosciuti, giganteschi, altissimi, enormi, atipici. Questi nuovi arrivati nell'albo non hanno nome, così come, spesso, fatichiamo a chiamare per nome le persone che giungono nella nostra quotidianità da posti lontani: li vediamo rappresentati, ma i nomi non vengono mai dati, come a voler mantenere un certo distacco; in fondo, se non ti chiamo col tuo nome tu non sei. Certo, il lettore sa, li riconosce: riconosce la giraffa dal collo esagerato, l'elefante che distrugge inavvertitamente una casa, l'ippopotamo che si tuffa mastodontico in acqua, l'agile scimmia, la zebra dal manto labirintico e i pappagalli colorati... ma gli animali del bosco no: non sanno e soprattutto non vogliono sapere. Dall'esterno, posizione agevolata, il lettore potrà farsi una sua idea della situazione, riflettere, tirare le somme.

Gli animali del bosco che (non) accoglie i nuovi venuti si esprimono – ed è difficile pensare che sia per caso – con alcune delle espressioni più trite e qualunquiste, e purtroppo frequenti, che circolano nel parlare dell'"altro da noi", che ci fa paura e che vorremmo tenere a distanza: "Hanno invaso la nostra terra", "Sono rumorosi... e mangiano troppo", "Se non facciamo subito qualcosa, finiranno per cacciarci dalle nostre case...", "Qui non c'è posto per tutti". E chi dice di provare per loro un po' di pietà non viene ascoltato. Tutti assieme, gli animali del bosco chiedono agli altri di andarsene: questi ultimi rispondono di essere in fuga da luoghi ostili, aridi, in cui tutti litigano, ma non si arriva a un punto d'incontro; le spiegazioni non vengono ascoltate o non vengono capite, e quelli che sono appena arrivati se ne vanno. Finché... a causa della siccità (altro tema importante, legato allo stato di salute della Terra, che sta diventando attuale anche in zone che in passato ne erano indenni) scoppia un incendio. Che succede poi? E qui arrivano i due finali della storia: gli animali del bosco se ne andranno a loro volta, abbandonando la loro casa in cerca di una nuova? O gli *intrusi*, non ancora ripartiti, torneranno indietro per aiutare gli animali che non li avevano accolti, domando le fiamme e provando finalmente a ricostruire e a vivere insieme? Comunque pensiamo che sia andata, la storia potrà proseguire ancora e ancora: quale che sia il finale, è comunque un inizio.

I temi sollecitati sono evidenti, così come è naturale individuare in essi lo spunto per attività e percorsi che riguardino la scoperta dell'altro e la sua inclusione, l'apertura all'incontro senza pregiudizi e all'accoglienza. Dal punto di vista del lavoro sulla lingua in senso più mirato, almeno due piste sono chiaramente visibili. Una legata alla costruzione del testo narrativo: la storia si interrompe prima dei due possibili finali che le autrici poi offrono, in un punto cruciale: «Tuttavia, pochi giorni dopo, sfortuna volle che un terribile incendio divampasse nel bosco...»; gli animali che non hanno accolto "gli altri" si trovano adesso, a loro volta, in una situazione problematica grave. Come reagiranno bambine e bambini nell'ipotizzare il proseguimento della storia? Oltre che un'occasione per anticipare i possibili seguiti, questo albo si presta a innescare un momento di discussione e dibattito, di incontro fra punti di vista, e di elaborazione e verbalizzazione di pareri magari contrastanti. Dopo di che, si può procedere con i finali delle autrici, che sono due (ma potrebbero essere molti), a ricordarci che le storie vanno in un modo, ma potrebbero andare anche in un altro o in molti altri: sono i protagonisti a decidere, come nella vita siamo noi. Un'altra pista è prettamente lessicale: diamo i nomi agli animali ai quali nel libro non sono dati, descriviamoli, scopriamo da dove arrivano (unendo così anche un po' di scienze e geografia). Per fare ciò le immagini molto dettagliate e vivide sono estremamente utili e incentivanti. Parte fondamentale del genere albo illustrato, in quest'opera esse prendono sempre la doppia pagina e raccontano a loro volta la storia con tratto originale, ricchezza di dettagli e movimento che trascina chi legge nelle vicissitudini dei protagonisti. E offrono anche una spiccata varietà di espressioni legate agli aspetti emotivi (paura, rabbia, tristezza, incertezza, preoccupazione e molto altro), anch'essi da scoprire, nominare e discutere.

Insomma, una lettura ricca a più livelli, attuale e originale, che non fa sconti su certi temi, ma che li esplora permettendo al giovane lettore – e al lettore in generale – di entrarci dentro e di porsi domande.

*Silvia Demartini*