

DIDIT

Didattica dell'italiano
Studi applicati di lingua e letteratura

#4

2024
ISSN 2674-1210



Scuola universitaria professionale
della Svizzera italiana

SUPSI

phGR

Didattica dell'italiano
Studi applicati di lingua e letteratura

dicembre 2024

n. 4

***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 / Alta scuola pedagogica
Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI-DFA/ASP)
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/ASP)
Silvia Demartini (SUPSI-DFA/ASP)
Simone Fornara (SUPSI-DFA/ASP)
Vincenzo Todisco (PHGR)

Redazione

Luca Cignetti (SUPSI-DFA/ASP)
Silvia Demartini (SUPSI-DFA/ASP)
Simone Fornara (SUPSI-DFA/ASP)
Alberto Giudici (PHGR)
Elisa Désirée Manetti (SUPSI-DFA/ASP)
Maria Chiara Moskopf-Janner (PHGR)
Vincenzo Todisco (PHGR)

Coordinamento redazionale e segreteria

Elisa Désirée Manetti (SUPSI-DFA/ASP)
Alberto Giudici (PHGR)

Progetto grafico e impaginazione

Jessica Gallarate (SUPSI-DFA/ASP)

Progetto grafico sito web

Adamo Citraro (SUPSI-DFA/ASP)

Fotografia in copertina:

stock.adobe.com/Анатолий Сав

*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) 2024

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 IV, vol. 4

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 (SUPSI-DFA/ASP)
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)
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
<i>di Luca Cignetti, Silvia Demartini, Simone Fornara e Vincenzo Todisco</i>	
Studi e ricerche	
La “grammematica”, o grammatica dei meme: insegnare la grammatica attraverso i meme	11
<i>Pierluigi Ortolano</i>	
L’invisibilità della traduzione: la letteratura anglosassone nei libri di testo di italiano	31
<i>di Simone Giusti e Viola Nocentini</i>	
Fiabe rovesciate: una sperimentazione didattica sulla diafasia con la scuola secondaria di primo grado	47
<i>di Chiara Lanzoni</i>	
Esperienze didattiche	
Organizzatori visuali: metodologie e tecnologie per l’inclusione e l’innovazione didattica	73
<i>di Salvatore Paone</i>	
Tra letteratura e mondo reale: una proposta didattica alternativa nel sistema educativo IB	95
<i>di Maria Veronica Romeo</i>	
Il focus group come dispositivo glottodidattico: reazioni al feedback correttivo in italiano (LS)	117
<i>di Silvia Tagliaferro</i>	
Risolvere i conflitti: imparare a comunicare tramite il consiglio di cooperazione	135
<i>di Riccardo Campus</i>	
Un laboratorio di scrittura nella realtà	159
<i>di Federica Rosiello</i>	
Recensioni e segnalazioni	177

Editoriale

Il quarto numero della rivista *DidIt. Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura* è dedicato alle nuove sfide per la didattica dell'italiano. Negli ultimi decenni, la disciplina ha vissuto un profondo rinnovamento, volto a rispondere ai bisogni di apprendimento e insegnamento, nonché alle mutevoli esigenze linguistiche della società. Il contesto odierno, segnato dalla globalizzazione e dalla necessità di un'educazione linguistica democratica, ha fatto emergere nuovi destinatari, nuovi bisogni e metodologie didattiche inedite. La multimedialità, la transdisciplinarietà e la multimodalità, per esempio, consentono di elaborare dei percorsi didattici in continua evoluzione e che offrono l'accesso a risorse potenzialmente illimitate grazie anche all'utilizzo dei contenuti on-line. Inoltre, non si possono ignorare gli aspetti motivazionali, oggi più che mai centrali per coinvolgere le giovani generazioni e favorire un apprendimento più efficace e partecipato.

In questo quadro si collocano i contributi di questo numero, distribuiti in particolare nelle prime due sezioni. La prima, *Studi e ricerche*, propone tre articoli incentrati sul rapporto tra insegnamento dell'italiano e nuovi contesti di apprendimento: il contributo di Pierluigi Ortolano *La "grammematica" o grammatica dei meme: insegnare la grammatica attraverso i meme* descrive gli esiti di un progetto editoriale che sfrutta il meme come nuovo genere testuale utile anche per l'insegnamento della grammatica, mentre il contributo di Simone Giusti e Viola Nocentini, intitolato *L'invisibilità della traduzione: la letteratura anglosassone nei libri di testo di italiano*, tratta un tema attuale, ma trascurato, legato a un possibile riflesso della globalizzazione del mercato editoriale che ha portato a un predominio dell'inglese, a scapito dell'accuratezza e del rigore della traduzione in lingua italiana, con la conseguenza che i brani d'autore tradotti dall'inglese all'italiano presenti nei manuali veicolano un'immagine fuorviante dal punto di vista dell'intercultura; la sezione è completata dal contributo di

Chiara Lanzoni *Fiabe rovesciate: una sperimentazione didattica sulla diafasia con la scuola secondaria di primo grado*, che dimostra come sia possibile rendere sensato, motivante e divertente l'avvicinamento alla dimensione della variazione linguistica, per rispondere all'esigenza di sviluppare nelle allieve e negli allievi una competenza comunicativa sempre più completa.

La seconda sezione, *Esperienze didattiche*, include cinque contributi: il primo, di Salvatore Paone, unisce il tema dell'inclusione a quello dell'innovazione didattica concentrandosi sull'uso degli organizzatori visuali; il secondo, di Maria Veronica Romeo, descrive una metodologia didattica finalizzata allo sviluppo di competenze trasversali a partire dalle connessioni tra testo letterario e mondo reale; il terzo, di Silvia Tagliaferro, approfondisce la strategia del *focus group* e delle reazioni agli interventi correttivi in ambito glottodidattico (nell'insegnamento dell'italiano LS); il quarto, di Riccardo Campus, recupera e attualizza il consiglio di cooperazione come strategia per affrontare e superare i conflitti; il quinto, di Federica Rosiello, crea una sinergia con la chiusura della sezione precedente, essendo incentrato sullo sviluppo della consapevolezza della presenza delle varietà linguistiche, attraverso un laboratorio di scrittura pensato per la produzione di testi funzionali ricorrenti nella vita di tutti i giorni.

La terza sezione, *Recensioni e segnalazioni*, infine, offre una panoramica su alcuni strumenti che possono rivelarsi utili sia per il pubblico specialista, sia per l'insegnante che abbia il desiderio di riprendere i concetti e i termini fondanti della linguistica e della grammatica (i due dizionari rispettivamente di Angela Ferrari e di Maria G. Lo Duca) oppure di ricavare idee e spunti innovativi per aggiornare le proprie pratiche didattiche (il volume *Parole attive*, uno strumento che presta attenzione all'inclusività in una molteplicità di accezioni, fondato su un approccio ludico, e i materiali didattici del progetto *Orbita*, concepiti nel contesto del Grigionitaliano).

Luca Cignetti, Silvia Demartini, Simone Fornara, Vincenzo Todisco

STUDI E RICERCHE

 DIDIT

La “grammematica”, o grammatica dei meme: insegnare la grammatica attraverso i meme

“Grammematic”, or meme’s grammar:
teaching grammar through memes

Pierluigi Ortolano

Università degli Studi “G. d’Annunzio” Chieti – Pescara

✉ pierluigi.ortolano@unich.it

Riassunto / Il presente articolo mira a illustrare le peculiarità di un progetto editoriale il cui obiettivo è quello di proporre una possibile didattica innovativa che parta dall’insegnamento della grammatica italiana attraverso i nuovi media, in particolare attraverso l’uso dei *meme*. Il *meme*, nuovo replicatore comunicativo, così come è stato definito da Richard Dawkins, e medium fra i più usati nella comunicazione di tutti i giorni, potrebbe essere un nuovo genere testuale per l’insegnamento della grammatica italiana. Un insegnamento che non parte dalla definizione di una regola ma dall’errore che potrebbe presentare un *meme*; si propone pertanto una rilettura della didattica della grammatica, o “grammematica”, così come l’ha definita Giuseppe Antonelli su *Il Corriere della Sera* (*La Lettura*, 17/09/2023, pp. 14-17).

Parole chiave: grammatica; didattica della lingua italiana; errore; *meme*.

Abstract / This essay investigates the main characteristics of an editorial project whose objective is to propose a possible innovative teaching of Italian grammar through the study of new media and, in particular, of memes. The latter are a new communicative replicator (as defined by Richard Dawkins) and one of the most used expressive tools in everyday communication. For this reason, memes could be used for the teaching of Italian grammar, since it might be more relevant starting from the analysis of a mistake rather than dealing with the definition of a rule. Therefore, this paper aims at re-interpreting the didactics of grammar, or “grammematica”, as Giuseppe Antonelli defined it in *Il Corriere della Sera* (*La Lettura*, 17/09/2023, pp. 14-17).

© 2024 Pierluigi Ortolano. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione](http://www.centrocompetenzedidattica.it) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione della [SUPSI-DFA/ASP](http://www.supsi-dfa.asp.it) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](http://www.altascuolapedagogica.it). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Keywords: grammar; teaching of the Italian language; grammatical error; meme.

1. Per una “rilettura” della grammatica

Che cos'è la grammatica? È la domanda che pongo spesso all'inizio dei miei corsi di *Grammatica e linguistica italiana* all'università, nei corsi di aggiornamento per insegnanti di Lettere o nei corsi per formare gli insegnanti del futuro; nella maggioranza dei casi il termine evoca un'uguaglianza piuttosto ricorrente: grammatica = regola. Non mi occupo di matematica, né avrei l'ambizione di insegnarla; ma se volessimo paragonare le due discipline, potremmo riassumerle in una semplice proporzione, ossia in una relazione che esprime come due grandezze siano in rapporto fra di loro. Più precisamente, una proporzione è un'equazione che afferma che due rapporti o frazioni sono equivalenti; la nostra proporzione porrebbe come *antecedenti* la grammatica e la regola e come *medi* la matematica e la regola, per cui potremmo dire che grammatica: regola = matematica: regola (che si legge: la *grammatica* sta alla *regola* come la *matematica* sta alla *regola*). Il prodotto (immaginario) dei medi è uguale al prodotto (sempre immaginario) degli estremi; in sostanza, sempre volendo fare un parallelismo matematico, il comune denominatore è la *regola*. In realtà, all'interno del contributo, si vedrà che non tutto va assoggettato al precetto o alla norma. A questo proposito la definizione di *grammatica* di Luca Serianni (2006, p. 4) appare la più adeguata; il linguista, partendo dall'etimo greco *techne grammatiké*, ricorda come essa sia la “scienza del leggere e dello scrivere” e dunque un'arte (*ars*, *artis* in senso latino), ossia “una capacità”. Essere grammatici, in parte, vuol dire anche essere *artisti* della parola e *artisti* della lingua (e per la lingua). Se già ci svincolassimo dalla sola idea della regola e soffermassimo la nostra attenzione sull'etimologia del termine, probabilmente, avremmo fatto un passo significativo verso la grande bellezza dell'italiano (volendo citare un fortunato volume di Giuseppe Patota del 2015). La rievocazione del testo di grammatica, o della didattica della grammatica, comporta una sorta di *petite madeleine* di proustiana memoria, ma al rovescio: l'epifania non rievoca affatto un piacere delizioso ma un ricordo fatto di attività per lo più mnemoniche o asettiche; questo porterebbe alla famosa “nor-

ma sommersa” ricordata più volte nei contributi di Serianni (2007), dal momento che al prestigio della fonte si collega l’effetto della sanzione. La grammatica è vista spesso solo come un insieme di patti da rispettare con la lingua, un insieme di dettami spesso noiosi e legati alla tassonomia: il progetto editoriale che qui si presenta propone pertanto di affiancare ai mezzi didattici tradizionali (che di certo non possono essere sostituiti) anche quelli più vicini alla sensibilità di chi legge, magari mediante il ricorso ai social e alle produzioni di “italiano digitato” (Serianni & Antonelli, 2011, pp. 167-74; Serianni, 2019, pp. 7-26). Questo potrebbe contribuire a far arrivare al meglio la ricchezza delle regole della nostra lingua. Come osservano Cignetti et al. (2022, p. 185):

per capire davvero che cos’è la grammatica occorre liberarla e liberarsi dal pregiudizio che tradizionalmente la accompagna, complici numerosi ricordi scolastici fatti di regole da prendere per buone, di eccezioni, di termini raramente avvertiti come funzionali e di schematismi ripetuti. Il perché quest’ambito del sapere sia comunemente percepito così va fatto risalire non alla sua natura, [...] bensì alla sua storia e soprattutto alla tradizione didattica dominante che si è perpetrata nei secoli. Una storia e una tradizione dalle origini antichissime, e alle quali dobbiamo molti portati culturali fondamentali [...] che però, nel tempo, solo di rado e per esperienze minoritarie hanno saputo avvicinarsi ai reali bisogni dei discenti.

Il *pregiudizio* del quale parlano la studiosa e gli studiosi è molto ben radicato nell’immaginario collettivo; potrebbe essere un caso, volendo usare un tecnicismo da filologo, di un “errore congiuntivo”, di un falso mito che si tramanda di generazione in generazione, a testimonianza di un retaggio (anche culturale) difficile da sostituire. Come si può far cambiare idea alle ragazze e ai ragazzi ma soprattutto a chi insegna nella scuola primaria o nella scuola secondaria? È possibile, probabilmente, solo attraverso una didattica innovativa dell’italiano (Cignetti et al., 2022, p. 21) che possa mettere al centro del progetto il discente e che si serva di una grammatica capace di discostarsi dal prescrittismo. Appare quindi calzante il suggerimento proposto da Rossi e Ruggiano che invitano saggiamente a “ripensare la grammatica” (2022, p. 109) attraverso le innovazioni:

le innovazioni, e il loro successo, costringono anche a ripensare l'insegnamento della lingua italiana. Certo, non è tutto da buttare, della scuola di ieri. Tra gli elementi da cambiare c'è l'abitudine a cercare per forza una regola rigida per ogni occasione. Al contrario, bisogna abituarsi, e abituare gli studenti, a osservare con spirito critico i numerosi stimoli cui siamo (e sono) esposti, a vari livelli, per poi farsi delle domande sugli usi e sforzarsi, con l'aiuto dei docenti, a individuare regolarità e tendenze.

Pensare al libro di grammatica solo come a un tomo all'interno del quale scorrano regole che per lo più sono tratte da una lingua libresca e lontana rispetto a quella che si usa tutti i giorni è un altro luogo comune che andrebbe sfatato; a questo proposito Giuseppe Patota ricorda come la *Grammatica* di Luca Serianni, opera che “ha venduto, nelle sue diverse edizioni, centinaia di migliaia di copie: sono cifre da *best-seller*” (Patota, 2022, p. 150), non fonda le sue nozioni solo sulla lingua letteraria, ma anche su materiali non letterari da cui l'autore ha ricavato esempi e regole utili a far comprendere il forte legame fra la lingua e la società (canzoni, giornali, testi storici, testi di diritto, lingua del cinema). Spesso, chi ha un approccio con la grammatica pensa che la lingua di cui servirsi per esercitarsi in classe sia quella libresca, neanche quella standard; gli stessi *exempla* che si leggono in un qualunque testo di didattica della grammatica di scuola primaria fanno quasi sempre riferimento a un modello scritto che è lontano sia dalle corde degli acerbi discenti, sia da un qualunque italofono medio che, così come ben illustrato in Serianni (2021, pp. 19-23), è sempre però pronto ad arricchire la propria ideologia linguistica nel distinguere che cosa sia un errore e che cosa sia un'improprietà, che cosa sia agrammaticale e che cosa non lo sia. Il risultato, il più delle volte, è che lo scrivere bene equivalga a scrivere con parole difficili: a questo proposito non mancano, soprattutto nelle mail, tratti di italiano burocratico, così come osservato in Fornasiero e Goldmann (2005, pp. 15-36), in Fresu (2018, pp. 113-145) e anche nel brillante libro di Daria Motta (2022, p. 11), all'interno del quale si pone in luce il fatto che

produrre un testo chiaro ed efficace significa evitare l'oscurità non voluta, non cadendo per esempio nell'errore di chi attribuisce valore stilistico ai tratti più tipici dell'italiano burocratico, che spesso impropriamente viene considerato alla stregua del registro più alto della comunicazione, in particolar modo nello scritto.

Il raggio d'azione appare ampio e tuttavia tortuoso; qual è, pertanto, il ruolo del linguista davanti a una situazione così intricata rispetto alla grammatica? Risponderei a questa domanda prendendo in prestito le parole di Maria G. Lo Duca (2022, p. 20), secondo la quale

la *grammatica* designa anche il modello teorico di riferimento in base al quale il linguista descrive e spiega la natura e l'organizzazione di una lingua. È come se il linguista cercasse di “catturare” la grammatica di una lingua formulando delle ipotesi circa il modo in cui quella lingua è fatta.

Per permettere questa avvincente “cattura” è necessario osservare direttamente il cambiamento linguistico e soffermarsi sull'importanza della diamesia, perché tale cambiamento nell'italiano contemporaneo trova ormai concreta realizzazione in fonti profondamente diverse da quelle di qualche decennio fa. Se fino alla fine del secolo scorso si poteva dire che al calo dell'influenza della lingua letteraria facesse riscontro, per esempio, un'espansione mai vista dei linguaggi settoriali o del linguaggio dei mass media (cfr. Bonomi & Morgana, 2020 e il recente contributo di Gargiulo, 2023, pp. 45-84), oggi appare chiaro che è esponenzialmente cresciuta anche l'importanza del canale diamesico nella sua terza dimensione, quella trasmessa, accanto a quella parlata e scritta. Sulla base di queste considerazioni possiamo dire che i media rappresentano un importante punto di focalizzazione e sono pertanto l'elemento innovativo su cui intendono convergere gli interessi di questo progetto editoriale, perché con l'avvento e con l'incremento dei media digitali si è manifestato anche un nuovo modo di comunicare, quello che Giuseppe Antonelli ha definito dapprima “italiano digitato” e poi “e-taliano” (Antonelli, 2018, pp. 9-31).

2. Meme e grammatica, ossia “grammematica”

Nel settembre del 2023 è stato pubblicato il volume *La lingua dei meme* (de Fazio & Ortolano, 2023), un libro nato per gli studenti e le studentesse dell'università, ma anche per i colleghi e per le colleghe della scuola dell'obbligo; il progetto editoriale si è concretizzato principalmente verso la direzione di una didattica induttiva e innovativa: provare a insegnare la grammatica attraverso i meme,

un vero e proprio replicatore comunicativo che, attraverso la viralità, permette di arrivare a tutti. Poche settimane dopo la pubblicazione del volume, Giuseppe Antonelli ha recensito il libro coniando il neologismo “grammematica”, ossia grammatica dei meme:

il filone dei meme che prendono in giro gli strafalcioni linguistici è così florido che gli autori nel loro libro avanzano la proposta di usarli come risorsa per l’insegnamento. Il suggerimento è quello di partire dall’osservazione degli errori, per avviare una riflessione sulle strutture della lingua e sul loro uso corretto.

2.1 Il meme, l’umorismo e l’errore

Al centro del lavoro, così come riportato in Pani (2022), ci sono proprio i nuovi meme, una forma di comunicazione interessante a partire dalla sua etimologia; la parola *meme* non proviene dal linguaggio del digitale: è una parola coniata dal biologo Richard Dawkins (1976/1992) sulla base della parola greca *mimema*, che significa appunto ‘imitazione’ o ‘esempio’. Dawkins modificò la parola originale, rendendola bisillabica e avvicinandola alla parola *gene*; lo fece per ricarnare il significato in senso traslato, ossia per indicare l’idea di ‘trasmissione culturale’ e di ‘unità di imitazione’. Del resto, come sottolinea anche Dawkins, la parola è molto simile alla parola francese *même*, che appunto significa ‘lo stesso’. Detto ciò, crediamo che gli aspetti innovativi per l’insegnamento della lingua italiana (che il libro intende veicolare) partano proprio da una modernizzazione nel percorso dell’insegnamento della grammatica: non si parte dal somministrare il classico insieme di regole (la cosiddetta tassonomia grammaticale), bensì dall’errore. Nel progetto editoriale l’errore non è visto solo come infrazione, ma come un’occasione per riflettere e per sorridere. Così, cominciando con un sorriso, si procede poi nella direzione della soluzione corretta. L’obiettivo, insomma, è che lo studente si ricordi prima di tutto l’errore e che, a partire da esso, risalga poi alla regola. Si tratta di una sorta di applicazione del concetto pirandelliano di “sentimento del contrario” (Pirandello, 1908): si parte dall’ inadeguatezza degli abiti linguistici di una determinata situazione comunicativa per fare scaturire una reazione. Il focus del progetto editoriale si può riassumere in questo passaggio del libro: “l’intento è di avvicinare la grammatica partendo

da un dato semplice: l'errore che crea ilarità e suscita il sorriso ma permette la riflessione” (de Fazio & Ortolano, 2023, p. 76).

2.2 Il meme fra comunicazione e didattica

Il meme è una forma di comunicazione che non si indirizza solo a campi diafasicamente o diastraticamente bassi, né si può pensare che esso si possa rivolgere solo alla generazione millennial o a quella Z; pertanto, alla luce di questa considerazione, il progetto editoriale, immergendosi nella forza comunicativa di questa realtà diamesica, orienta una proposta “social/grammaticale”: insegnare la grammatica attraverso i meme. I meme digitali rientrano all'interno delle scritture esposte sul web, ossia di quelle scritture che “non costituiscono un genere testuale in senso stretto ma sono individuate sulla base di criteri comunicativi esterni” (Fiorentino, 2019, p. 117; cfr. anche D'Achille, 2017). Il meme altro non è, quindi, che l'evoluzione moderna di una pratica antica come quella del graffito, che permetteva una “plurima lettura di gruppo, di massa e a distanza di un testo scritto su una superficie esposta” (Petrucchi, 1986, p. XX). Le scritture “esposte” (D'Achille, 2017) rappresentano, inoltre, “una multimodalità dinamica: si pensi agli striscioni negli stadi, che oltre a poter includere immagini sono talvolta “esposti” in modo dinamico” (Fiorentino, 2019, p. 118; De Vecchis, 2020, pp. 274-279). Oggi il meme è presente sulle piattaforme social e ha raggiunto sempre più un ruolo di primo piano. La “desacralizzazione della scrittura” di cui ci parla Antonelli (2020, p. 477) è stata sostituita oggi da una sorta di “scrittura ad effetto” che affida al meme una comunicazione fatta di immagine e di parole. A questo tipo comunicativo sembrano orientarsi oggi anche autorevoli portali digitali come quelli del Devoto-Oli, dell'Istituto Treccani e dell'Accademia della Crusca, che spesso scelgono i meme per interagire con i loro lettori. Da qui la novità didattica.

Si può osservare inoltre che i grandi dizionari online stanno già lavorando in questa direzione. Prendiamo ad esempio il sito <https://www.devoto-oli.it/> e la sezione del “Pronto soccorso linguistico”: all'interno di questa rubrica si forniscono suggerimenti per “orientarsi nelle insidie della comunicazione”. Ebbene, tra le insidie della comunicazione ce ne sono alcune che possono arrivare anche ai lettori più giovani o inesperti attraverso il meme. Le figure che seguono

sono tratte da www.devoto-oli.it/rubriche/; il loro l'intento è di rendere più agevolmente fruibile la regola grammaticale e di usare l'ironia per evitare l'errore e la sanzione (**Figura 1** e **Figura 2**):



Figura 1 e 2. Immagini tratte dal sito www.devoto-oli.it/rubriche.

Un meme con l'immagine predominante può servire anche a rendere più accattivante la scelta di un termine in lingua italiana piuttosto che in inglese, come nei due casi che seguono, oppure serve per ironizzare sul fatto che le *location* restano appetibili anche quando si usa il termine in italiano (nel senso: “non è che se uso l'italiano *luogo* non è più una destinazione da sogno!” / “non è che se uso l'italiano *tirocinio* scompaiono sedia e scrivania!”; cfr. **Figura 3** e **Figura 4**: *tirocinio* per *stage* o *tutto compreso* per *all inclusive*):



Figura 3 e 4. Immagini tratte dalla pagina Facebook del Devoto-Oli.

O portare il lettore alla riflessione sull’opportunità d’impiego del femminile nei nomi d’agente (**Figura 5 e Figura 6**):



Figura 5 e 6. Immagini tratte dalla pagina Facebook del Devoto-Oli.

Sempre nell’ambito dell’errore rientrano i seguenti meme che appaiono calzanti soprattutto nel contesto della digitazione (spesso costellata da refusi, lapsus o imperfezioni) (**Figura 7**):

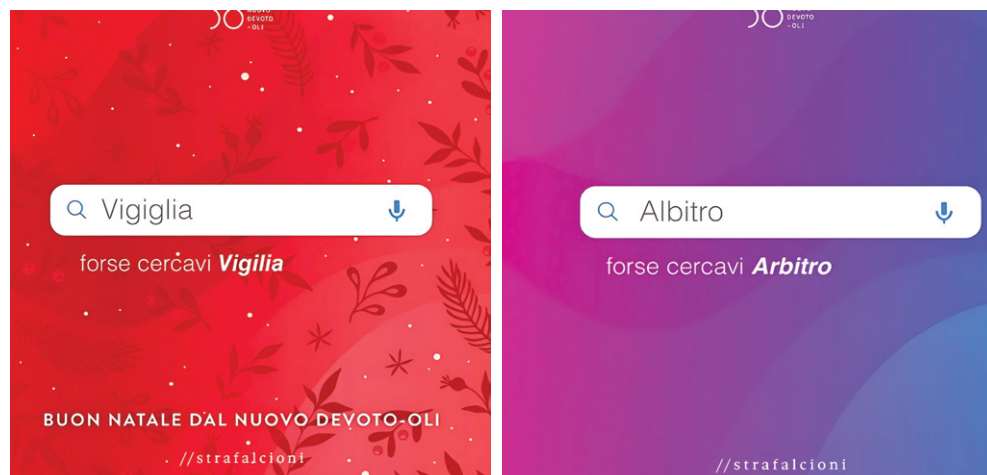


Figura 7. Immagini tratte dalla pagina Facebook del Devoto-Oli.

Un canale molto accattivante per gli utenti del Devoto-Oli è quello riconducibile al lessico e in particolare all’etimologia, la scienza delle parole (Baglioni, 2016). Si tratta di un settore della linguistica che trova campo fertile nell’ambito della comunicazione e della divulgazione dell’italiano: si pensi solo alle “pillole etimologiche” che negli anni, in TV, sono state brillantemente condotte da illustri linguisti come Francesco Sabatini e Paolo D’Achille nella trasmissione RAI “Uno Mattina in Famiglia” e in particolare nella rubrica “Pronto soccorso linguistico” (le puntate sono disponibili su www.raiplay.it). Mi piace sottolineare anche l’importante approccio all’argomento da parte di Roberto Vecchioni che tiene una rubrica fissa all’interno del programma di Massimo Gramellini “In altre parole” (<https://www.la7.it/in-altre-parole>): i primi dieci minuti della trasmissione sono dedicati all’etimologia della parola della settimana e il pubblico è sempre affascinato dal sapere che cosa si nasconde dietro alla storia di un termine o di un modo di dire. E allora, per avvicinare l’utente alla lingua e in particolar modo al lessico, le pagine social del Devoto-Oli si soffermano con puntuali meme ora indirizzati verso le parole “del mese” (come nel caso di *elezioni* nella **Figura 8**), ora verso l’etimologia di parole legate all’attualità o che assumono un certo interesse in un determinato contesto o periodo dell’anno (in questo caso il lessema *primavera* nella **Figura 9**), ora verso neologismi come *triggerare* o *memare*, recenti acquisizioni di uno dei dizionari più importanti della nostra lingua così illustrato nelle **Figure 10 e 11**:

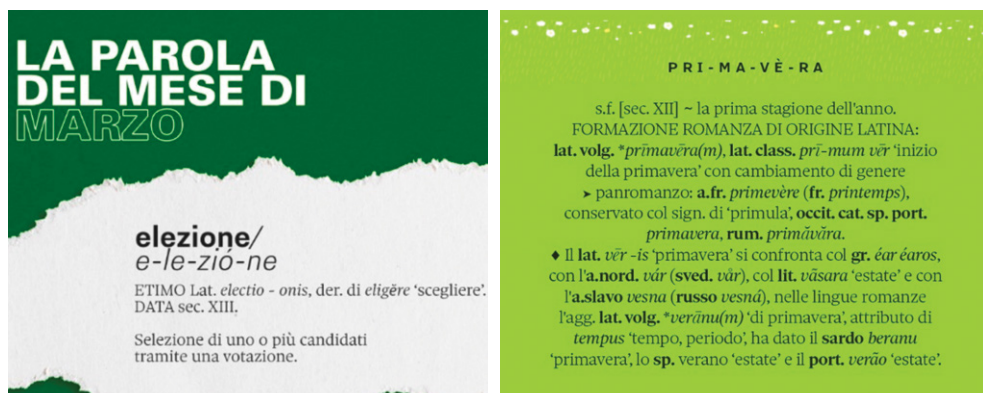


Figura 8 e 9. Immagini tratte dalla pagina Facebook del Devoto-Oli.

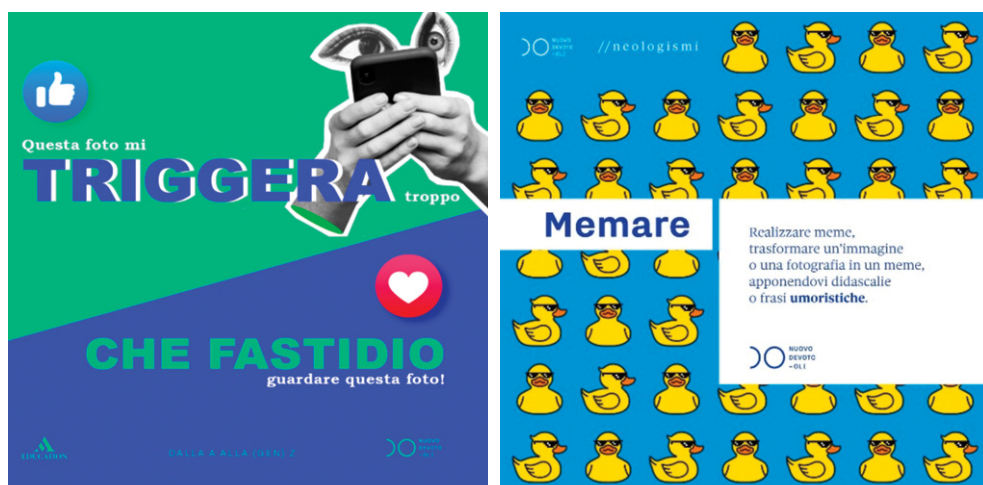


Figura 10 e 11. Immagini tratte dalla pagina Facebook del Devoto-Oli.

Appare quindi evidente come il ruolo dell'immagine sia ormai al centro della comunicazione dei canali social del Devoto-Oli; si osserva, inoltre, il tentativo di intercettare l'utente anche con fini pedagogici e istruttivi. Si tratta, in sostanza, di un tentativo (riuscito) di entrare nel mondo del linguaggio giovanile giocando su un terreno amico. Del resto anche Maria Silvia Rati (2023, p. 63) ha opportunamente sottolineato che “è noto come le piattaforme social attualmente più frequentate dai giovani (YouTube, Instagram e TikTok) privilegino le immagini rispetto alle parole”.

2.3 Dal meme all'errore, dall'errore all'imitazione, dall'imitazione alla correzione

Nei paragrafi precedenti si sono illustrate le peculiarità comunicative del meme e le possibili ricadute nell'ambito del potenziamento linguistico; il progetto editoriale proposto parte proprio da questo *modus operandi*: dal momento che il meme è un mezzo conosciuto da tutti, alla portata di tutti e soprattutto fra i più utilizzati nella comunicazione, si è pensato di utilizzarlo anche nel campo della didattica, in particolare sfruttando il tipo di quei meme all'interno dei quali non prevale la parte iconica, ma quella testuale (de Fazio & Ortolano, 2023, p. 24). Un meme così strutturato permette una riflessione estremamente importante sulla parola e sul testo, con una tecnica molto vicina a quella della ludolinguistica proposta nel volume di Fornara e Giudici (2015, p. 14):

crediamo inoltre che il summenzionato sdoganamento definitivo delle tecniche ludolinguistiche nella scuola per così dire ufficiale [...] passi anche attraverso un'attenta riflessione sui rapporti che intercorrono tra il gioco linguistico stesso e i cardini sui quali poggia (o dovrebbe poggiare) la didattica dell'italiano al giorno d'oggi. In estrema sintesi, questi cardini sono almeno quattro: il ruolo della testualità, l'importanza della riflessione metalinguistica, la rivalutazione del ruolo dell'errore e lo sviluppo del patrimonio lessicale dell'individuo.

Il metodo induttivo attraverso il quale si intende procedere nel progetto editoriale abbraccia proprio questi quattro cardini e fonda la sua peculiarità sulla didattica che parte dall'errore; tale proposta, ovviamente, trova piena congruenza col neologismo precedentemente illustrato, *memare*, che nasce dalla radice di *meme* inteso come ‘immagine, foto o video che, dopo aver subito modifiche divertenti o l'aggiunta di didascalie di carattere umoristico, viene diffuso rapidamente dagli utenti sui social network’ (Devoto-Oli). L'aggettivo *umoristico*, pertanto, sarà il focus di questa nuova proposta didattica. Fiorentini e Meluzzi (2014, pp. 77-96) sottolineano, nell'ambito dell'odierna comunicazione, il binomio errore linguistico/imitazione: in sostanza l'ipoarticolazione grafica (Fiorentini & Meluzzi, 2014, p. 77; Berruto, 2005, p. 149), ossia l'uso di un parlato spontaneo informale prodotto in normali situazioni comunicative, porterebbe a “una certa rilassatezza, e alla conseguente trascuratezza nello scrivere, legate anche all'informalità del rapporto” (Fiorentini & Meluzzi, 2014, p. 77). L'infor-

malità, ossia la tendenza verso il basso del canale diafasico, potrebbe diventare un ottimo canale di ricerca linguistica dal momento che la comunicazione di oggi è fatta di immediatezza (Pistolesi, 2004, p. 34) ma anche di informalità.

È molto in voga, oggi, nella direzione della correzione degli errori, il proliferare di gruppi in rete pronti a giocare molto sull'ironia (in questa direzione Fiorentini & Meluzzi, 2014, titolano il loro contributo *Sfottiamo l'itaGliano*) e anche sulla sana correzione. Sostengono infatti Fiorentini & Meluzzi che “l'attenzione all'errore linguistico in rete appare dunque, pur in un clima di generale rilassatezza, piuttosto alta” (2014, p. 78).

All'interno del libro l'indagine si è circoscritta a due interessanti pagine Facebook che godono di grande considerazione fra gli utenti: *Commenti memorabili* (www.commentimemorabili.it) e *Ma ti è morta la maestra?* (https://www.facebook.com/MaTiEMortaLaMaestra/?locale=it_IT), indagato anche da Fiorentini & Meluzzi). Il primo, che conta più di quattro milioni di followers, è un sito web di intrattenimento che propone spesso immagini o foto divertenti al fine di intercettare il commento più ironico, degno di essere inserito fra i cosiddetti memorabili; nella maggior parte dei casi la comunicazione fra gli utenti propone il canale del meme o lo *screenshot* di un post di un social che contiene errori di qualsiasi natura.

Considerando quanto appena esposto e tenendo conto delle caratteristiche fonetiche, fonologiche, morfologiche, sintattiche, lessicali e testuali dell'italiano, nonché degli assi della variazione linguistica, sembra lecito proporre un insegnamento della grammatica che ponga al centro l'errore (inteso come deviazione da una norma di tipo prescrittivo) per ricavare, infine, la definizione grammaticale. Un errore resta ben radicato nella nostra mente. Proprio in questa direzione possiamo rivolgere la nostra proposta didattica¹. Andiamo nel concreto e immaginiamo di dover spiegare la sintassi e le funzioni del *che*. Consideriamo un testo (prodotto in un meme) come

Non fate la guerra che poi la dobbiamo studiare

1 Cfr. Palermo, 2021, in relazione al trattamento dell'errore testuale.

che compare in una pagina Facebook di informazioni giornalistiche. È evidente che lo scrivente, presumibilmente un giovane studente, si augura che la guerra finisca presto per evitare di studiarla (o farla studiare) nei testi di storia del futuro. La “trascrizione” del testo dice tutt’altro: “non fate la guerra *perché* poi la dovremo studiare”. L’equivoco è generato dal *che*, che qui assume evidentemente il valore di *che polivalente* (è molto probabile che l’emittente voglia conferirgli un valore causale). Dopo aver apprezzato la battuta di taglio umoristico contenuta nel meme, il percorso didattico dovrebbe “salire” verso una dimensione più alta e il docente potrebbe suggerire ai propri studenti una ricostruzione della frase anche in un ambito formale, facendo lavorare la classe a gruppi di due o più persone al fine di studiare una versione rispettosa delle dinamiche di coerenza e di coesione testuale (come suggerisce Palermo, 2021).

E non solo. Una volta che la classe avrà familiarizzato con l’uso del *che* polivalente non adeguato a un registro formale, e una volta illustrati i vari ambiti di presenza del fenomeno (dove è possibile accettarlo, dove evitarlo del tutto), si potrebbe impostare una lezione successiva partendo da un contesto all’interno del quale il tratto è diffuso e gode di un’ottima fruizione da parte degli utenti: la musica. Si tratta di un uso molto in voga fra i giovani e fra i giovanissimi, soprattutto nell’ascolto della musica rap; la tessitura linguistica di molti brani ricalca, proprio perché caratterizzata da un registro diafasicamente meno sorvegliato, la lingua del parlato e quindi non può fare a meno di ricorrere al *che* polivalente. In genere il *che* polivalente è un tratto tipico dell’oralità che consente al parlante una forte economia linguistica e che compare sia nel parlato delle persone colte sia nella lingua dei semicolti sia nella lingua delle canzoni; non sono un esperto di musica rap, pertanto limiterei la mia lista di *exempla* a canzoni pop piuttosto conosciute e che sono diventate dei tormentoni nel corso degli ultimi anni:

Alza il finestrino che stoniamo Battisti (Annalisa, Fedez, Articolo 31, *Disco Paradise*, 2023);

Entra che ho lasciato il tuo nome all’ingresso (Ricchi e poveri, *Ma non tutta la vita*, 2024);

Neanche te ne accorgi, che giorno siamo oggi (Ricchi e poveri, *Ma non tutta la vita*, 2024);

Cerco di non pensare al giorno che ti ho dato le chiavi (Fedez, *Viola*, 2021);

Rimani fino a tardi ma io no, io me ne vado che c’ho sonno (Tananai, *Sesso occasionale*, 2022);

Voglio una vita che non è mai tardi (Vasco Rossi, *Vita spericolata*, 1983);

Se un bel giorno passi di qua lasciati amare e poi scordati presto di me / che quel tempo è già buono per amare (Ligabue, *Non è tempo per noi*, 1990);

Fammi tornare alla notte che ti ho conosciuta (Tananai, *Tango*, 2023).

2.4 Metodi di lavoro e batterie di esercizi in classe

Così come esposto nel volume, in questa sede si proporrà una batteria di esercizi, a scopo esemplificativo, al fine di suggerire agli insegnanti delle scuole e dell’università una metodologia didattica che tenga conto anche delle nuove realtà diamesiche, senza certo sostituire il libro di testo, ma al contrario rendendone più efficace l’uso. L’obiettivo è quello di proporre una nuova modalità di lavoro in relazione alla didattica della grammatica che non parta esclusivamente dalla definizione di un argomento, ma che si polarizzi sull’effetto dell’errore (Ciliberti, 2015, p. 86), sul testo (Serianni 2003) e su quelle che Cignetti e Fornara (2017, p. 72) chiamano “implicazioni logiche, semantiche e sintattiche” di una produzione scritta.

Gli esercizi proposti nel libro riguardano tre àmbiti linguistici: ortografia e punteggiatura, morfosintassi e lessico/semantica. Proponiamo per ogni settore tre testi ricavati dalla rete, e le modalità di lavoro, per ciascuno di essi, seguiranno questo schema:

- a) visione e lettura del testo proposto;
- b) individuazione degli errori e di quelli che possono essere percepiti come tali;
- c) presentazione al resto della classe delle singole proposte di riscrittura, che l’insegnante commenta;
- d) prova di riscrittura del testo;

- e) correzione degli errori con l'ausilio del libro di grammatica;
- f) spiegazione delle regole grammaticali e delle definizioni.

Si riporta qui un *exemplum* di meme caratterizzato da una serie di infrazioni linguistiche (**Figura 12**):



Figura 12. Esempio di meme caratterizzato da infrazioni linguistiche
(fonte: de Fazio & Ortolano, 2023, Materiali online, p. 4).

- a) Si procede alla visione e alla lettura del meme;
- b) si individuano gli errori e quelli che possono essere percepiti come tali: *a scritto* per *ha scritto*; *leone da pastiera* per *leone da tastiera*; *perche* per *perché*; *un'altro* per *un altro*; *ma e fuori* per *ma è fuori*;
- c) si riscrive il testo secondo le norme conosciute dal singolo studente: “una tipa [più formalmente: una ragazza] mi ha scritto dicendomi che sono un leone da tastiera perché mi nascondo dietro a un altro profilo. Ma è fuori? [più formalmente: Ma è impazzita?]”.
- d) ciascuno presenta alla classe la propria proposta;
- e) l'insegnante commenta con la classe le proposte pervenute;
- f) l'insegnante corregge gli errori con l'ausilio del libro di grammatica;
- g) l'insegnante spiega le regole grammaticali presenti nel testo e le definizioni dopo un esame logico del testo proposto dal meme; qui si può puntare su vari aspetti, a cominciare dall'assenza della punteggiatura, e quindi si può

suggerire l’inserimento del punto interrogativo alla fine della frase. Sul piano ortografico vanno commentati l’importanza dell’uso dell’*h* per il presente indicativo del verbo *avere*, l’accordo dell’articolo indeterminativo con un sostantivo maschile con iniziale in vocale, l’uso dell’accento acuto in *perché* e di quello grave nella terza persona del presente indicativo del verbo *essere*. A un livello più alto si può approfondire la presenza della polirematica *leone da tastiera* e spiegarne in significato con l’ausilio di un manuale di linguistica italiana (D’Achille, 2019, p. 57).

3. Conclusioni e riflessioni per una proposta di didattica innovativa della grammatica

Il progetto editoriale parte dalla capillarità comunicativa del meme e dal fatto che esso possa rappresentare un punto di riferimento per riflettere sulla lingua e sulla grammatica; in particolare l’intento è quello di rivalutare il ruolo della testualità soffermandosi sulla didattica dell’errore. Come appare chiaro, la dinamica è quella di una piramide rovesciata: si parte dall’errore per poi arrivare alla regola. Una dinamica che coinvolge e stimola l’apprendimento perché l’insegnante toccherà con mano anche “la percezione dell’errore” che ogni studente ha nella propria formazione culturale. La “grammematica” mette al centro del progetto lo studente, tenta di intercettare i suoi interessi e prova a entrare in contatto con lui attraverso il canale della diamesia. Si tratta di una sperimentazione il cui fine è portare frutti attraverso un metodo induttivo che sviluppi i quattro cardini didattici esposti in Fornara & Giudici (2015, p. 14): il ruolo della testualità, l’importanza della riflessione metalinguistica, la rivalutazione del ruolo dell’errore e lo sviluppo del patrimonio lessicale dell’individuo (perché negli esercizi si potrebbe anche lavorare sul potenziamento linguistico). Soprattutto quest’ultimo è di fondamentale importanza, perché noi insegnanti abbiamo il dovere morale, così come ricorda Ivano Dionigi (2022, p.19), di ripristinare quel patto di catoniana memoria (*rem tene, verba sequuntur*) che è sempre più in affanno non tanto come valore linguistico, ma soprattutto come valore culturale e sociale.

Bibliografia

- Antonelli, G. (2020). Scrittura. In *Enciclopedia italiana* (X appendice, vol. II, pp. 476-481). Istituto dell'Enciclopedia italiana.
- Baglioni, D. (2016). *L'etimologia*. Carocci.
- Cignetti, L., & Fornara, S. (2017). *Il piacere di scrivere. Guida all'italiano del terzo millennio*. Carocci.
- Cignetti, L., Demartini, S., Fornara, S., & Viale, M. (2022). *Didattica dell'italiano come lingua prima*. Il Mulino.
- Ciliberti, A. (2015). *La grammatica: modelli per l'insegnamento*. Carocci.
- D'Achille, P. (2017). Cronache, scritture esposte, testi semicolti. In G. Francesconi, & M. Miglio (A cura di), *Le cronache volgari in Italia* (pp. 347-372). Istituto Storico Italiano per il Medioevo.
- D'Achille, P. (2019). *L'italiano contemporaneo*. Il Mulino.
- de Fazio, D., & Ortolano, P. (2023). *La lingua dei meme*. Carocci.
- De Vecchis, K. (2020). Parole e immagini sugli spalti. Note linguistiche e semiotiche su striscioni e coreografie calcistiche. In C. Ciociola, & P. D'Achille (a cura di), *L'italiano tra parola e immagine: graffiti, illustrazioni, fumetti* (pp. 265-282). Accademia della Crusca.
- Dionigi, I. (2022). *Benedetta parola. La rivincita del tempo*. Il Mulino.
- Fiorentini, I., & Meluzzi, C. (2014). Sfottiamo l'itaGliano. L'errore linguistico in rete tra sanzione e imitazione. In M. Cerruti, E. Corino, & C. Onesti (a cura di), *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica* (pp. 77-96). Edizioni dell'Orso.
- Fiorentino, G. (2019). I meme digitali: scritte esposte sul web. *Lid'O. Lingua italiana d'oggi*, XVI, 117-140.
- Fiorentino, G., & Calò, C. (2021). Memetica: la lingua franca giovanile del XXI secolo. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 3, 63-88.

- Fornara, S., & Giudici, F. (2015). *Giocare con le parole*. Carocci.
- Fornasiero, S., & Tamiozzo Goldmann, S. (2018). *Scrivere l'italiano. Galateo della comunicazione scritta*. Il Mulino.
- Fresu, R. (2018). Semicolti nell'era digitale: testi, scriventi, fenomeni in e-taliano (popolare?). In S. Lubello (a cura di), *L'e-taliano. Scriventi e scritture nell'era digitale* (pp. 113-145). Franco Cesati.
- Gargiulo, M. (2023). *L'italiano è anche... Sport, Tv e cinema*. Franco Cesati.
- Lo Duca, M.G. (2011). *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*. Carocci.
- Motta, D. (2022). *Scrivere e parlare in italiano oggi: parla come mangi e scrivi come parli?* Franco Cesati.
- Palermo, M. (2021). Le regole della grammatica e le regole del testo. Riflessioni in chiave didattica. *Italiano a Scuola*, 3, 191-206.
- Patota, G. (2015). *La grande bellezza dell'italiano*. Laterza.
- Patota, G. (2022). *Lezioni di italiano*. Il Mulino.
- Petrucchi, A. (1986). *La scrittura. Ideologia e rappresentazione*. Einaudi.
- Pirandello, L. (1908). *L'umorismo*. Carabba.
- Pistolessi, E. (1994). *Il parlar spedito*. Esedra.
- Rati, M.S. (2023). *I giovani e l'italiano*. Franco Cesati.
- Rossi, F., & Ruggiano, F. (2022). *Errori, orrori, regole e falsi miti dell'italiano contemporaneo*. Franco Cesati.
- Serianni, L. (2003). *Italiani scritti*. Il Mulino.
- Serianni, L. (2006). *Prima lezione di grammatica*. Laterza.
- Serianni, L. (2007). La norma sommersa. *Lingua e stile*, XLII, 283-295.

Serianni, L., & Antonelli, G. (2011). *Manuale di linguistica italiana*. Mondadori.

Serianni, L. (2019). *L'italiano. Parlare, scrivere, digitare*. Con un saggio di Giuseppe Antonelli. Treccani.

Serianni, L. (2021). L'ideologia linguistica del parlante medio. In A. P. Alamán, F. Ruggiano, & O. Walsh (a cura di), *Les idéologies linguistiques: langues et dialectes dans les médias traditionnels et nouveaux* (pp. 19-23). Peter Lang.

L'invisibilità della traduzione: la letteratura anglosassone nei libri di testo di italiano

The invisibility of translation: Anglo-Saxon literature in Italian textbooks

Simone Giusti* e Viola Nocentini*

*Università degli Studi di Siena

•Insegnante

✉ simone.giusti@unisi.it

Riassunto / I manuali scolastici attualmente in uso nella scuola secondaria di primo grado per lo studio dell'italiano come L1 antologizzano numerosi brani narrativi e opere poetiche in traduzione dall'inglese. Un'indagine condotta sulle tre antologie più diffuse nelle scuole italiane rivela un trattamento superficiale e disinvolto dei testi tradotti, che molto spesso sono adattati e ridotti, e che nella maggior parte dei casi sono riportati in italiano senza l'indicazione della lingua di partenza, né del nome del traduttore o della traduttrice. È probabile che il ricorso a opere letterarie tradotte dall'inglese per l'insegnamento dell'italiano non corrisponda a un particolare intento educativo ma altro non sia che un riflesso di quella globalizzazione del mercato editoriale che ha portato a un predominio crescente dell'inglese. Tuttavia, indipendentemente dalle intenzioni di chi produce i libri e di chi li sceglie, occorre indagare le possibili conseguenze del ricorso a questi strumenti dal punto di vista educativo, soprattutto per quel che riguarda lo sviluppo dell'apprezzamento della diversità culturale e dell'interesse e la curiosità per lingue diverse e per la comunicazione interculturale.

Parole chiave: traduzione; traduttore; libro di testo; inglese; antologia.

Abstract / The school textbooks currently used in secondary schools for the study of Italian as L1 anthologise many narrative excerpts and poems translated from English. A survey of the three most popular anthologies in Italian schools reveals a superficial and

© 2024 Simone Giusti e Viola Nocentini. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattiche dell'italiano lingua di scolarizzazione](#) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione della [SUPSI-DFA/ASP](#) 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 \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

nonchalant treatment of the translated texts, which are very often adapted and reduced, and which in most cases are reproduced in Italian without any indication of the original language or the name of the translator. It is likely that the use of literary works translated from English for teaching Italian does not correspond to a particular educational intent but is nothing more than a reflection of the globalisation of the publishing market that has led to the increasing dominance of English. However, regardless of the intentions of those who produce and choose the books, we need to investigate the possible consequences of the use of these tools from an educational point of view; in particular, it is important to consider them in order to promote the appreciation of cultural diversity and interest in and curiosity for different languages and intercultural communication.

Keywords: translation; translator; textbook; English; anthology.

1. Oggetto e motivi di un'indagine sulle antologie di italiano

L'interesse per lo studio delle antologie di italiano della scuola secondaria di primo grado (ex scuola media inferiore), si può far risalire almeno al pionieristico *Brano a brano. L'antologia d'italiano nella scuola media inferiore* (Ossola, 1978), un volume composito, nato da un seminario svolto da assistenti universitari, borsisti, studenti e insegnanti della scuola media, nel quale viene messo in evidenza il ruolo formativo di questo particolare genere editoriale che per statuto si rivolge contemporaneamente all'insegnante e all'allievo (ivi, p. 40), contribuendo così al rapido affermarsi di alcuni modelli convenzionali o stereotipi sanciti dalla norma (lo “*stereotipo legislativo*”, ivi, p. 38) e, anche, dalle gerarchie della storia letteraria e dei manuali scolastici della scuola superiore (ibidem). L'insegnante che ricorre all'antologia, nota Ossola nella sua introduzione, costruisce i suoi percorsi didattici basandosi sulla ripetizione del “già dato, già confezionato, prescritto e centellinato in brani” (ivi, p. 40), da ricomporre e rigiocare secondo schemi le cui possibili combinazioni appaiono tutt'altro che infinite.

Rimane ancora oggi valido il ruolo formativo dell'antologia di italiano, che nonostante le successive riforme del 1979 e poi del 2007 ha mantenuto intatte alcune delle sue prerogative e caratteristiche: è scelta dall'insegnante affinché venga usata in classe e a casa dalle e dagli studenti; è composta da centinaia di

brani di diverso tipo e genere accompagnati da note di commento e da esercizi; è articolata in tre volumi di taglio generico, uno per ogni anno scolastico, e in due volumi specialistici, uno dedicato al mito e all'epica (per la classe prima) e uno ai testi canonici della storia della letteratura italiana (per la classe seconda e terza). L'adozione del libro di testo, regolata da una direttiva ministeriale (nota del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 258 del 9 aprile 2014), non è più obbligatoria, poiché potrebbe essere sostituita dalla realizzazione diretta di materiale didattico digitale (art. 6, c. 1, legge n. 128/2013), tuttavia, secondo i dati messi a disposizione dall'Associazione Italiana Editori, è effettuata dalla quasi totalità del corpo docente, che continua evidentemente a ritenere inevitabile il ricorso a questi sussidi didattici, confermando l'opinione diffusa che il manuale rimanga “lo strumento principe della didattica della letteratura nella scuola” (Carnero, 2020, p. 131).

Nel caso specifico dell'insegnamento di italiano nella secondaria di primo grado, è importante notare la sostanziale divaricazione tra quanto previsto dalle *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* del 2007, poi aggiornate nel 2012, e l'organizzazione dei contenuti delle antologie di italiano, che ancora oggi corrisponde grosso modo a quanto previsto già dai programmi di insegnamento del 1963 e del 1979. Negli *Orari e programmi d'insegnamento della scuola media statale* (D.M. 24 aprile 1963) sancisce per esempio la distinzione tra studio della grammatica – affidato fin da allora a un libro a parte –, lettura di un'opera narrativa integrale e la lettura antologica di “prose e poesie (anche di scrittori stranieri in buone traduzioni italiane)” e lettura di brani rappresentativi dell'epica antica e medievale (poemi omerici, *Chanson de Roland*, *Cantar de mio Cid*, *Nibelungenlied*, *Orlando furioso*, *Gerusalemme liberata*) e della *Divina Commedia*. Risale ai *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale* (D.M. 9 febbraio 1979) l'introduzione di “letture rispondenti agli interessi più tipici degli alunni: dallo sport all'avventura, dal mondo della natura alla narrativa più viva ed attuale”. Questo è l'elenco dei generi e dei temi indicati:

Le letture saranno riferibili al mondo della fantasia (poesia lirica, epica, favole, romanzi, novelle, letteratura di fantascienza etc.), della storia (biografie di personaggi

illustri, documenti storici e di tradizioni popolari, passi di epistolario, autobiografie), della scienza e della tecnica (storia di scoperte e di invenzioni, relazioni di viaggiatori, semplici testi scientifici e di tecnica), della vita associata (sport, giornali, testi legislativi e regolamentari, resoconti della realtà economica e sociale), dell'esperienza interiore (testi di carattere religioso e di riflessione morale, diari), della musica e delle arti figurative.

Necessaria la lettura di passi, opportunamente scelti, di opere di fondamentale importanza per la nostra lingua e, in genere, per le nostre tradizioni letterarie; è parimenti necessaria la lettura, in ciascuno dei tre anni, di almeno un'opera di narrativa moderna italiana ovvero straniera in buona traduzione italiana (completa o adeguatamente ridotta in relazione all'età degli alunni).

Non sono presenti elenchi di opere o di autori, e tuttavia è già delineata la fisionomia dei manuali dei decenni successivi, che conserveranno a parte i volumetti dedicati all'epica e alla storia della letteratura italiana (le "nostre tradizioni letterarie"), destinati a essere usati rispettivamente durante l'ora di letteratura e l'ora di epica, a cui si affiancano l'ora di antologia e l'ora di grammatica, secondo una ripartizione non prevista dalla legge ma ancora in voga in molte scuole.

Le successive *Indicazioni per il curriculum* (MPI, 2007) accantonano la logica dei programmi per privilegiare un approccio centrato sul raggiungimento da parte di ogni studente di risultati di apprendimento, espressi sotto forma di otto "traguardi per il conseguimento delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado", di cui uno solo espressamente dedicato alla lettura. Alla fine del percorso – si legge nella sezione dedicata all'Italiano – ci si immagina un alunno che "legge con interesse e con piacere testi letterari di vario tipo e comincia a manifestare gusti personali per quanto riguarda opere, autori e generi letterari, sui quali scambia opinioni con compagni e insegnanti" (MPI, 2007, p. 52). Manca qualsiasi riferimento alla storia letteraria, all'epica o a qualsiasi tradizione o tema, così come scompaiono i richiami alla forma antologica o alla lettura integrale, mentre assumono grande rilievo il ricorso alla comunicazione orale e scritta e al dialogo interpersonale, alla realizzazione di giochi e di semplici ipertesi, all'apprezzamento della lingua come strumento attraverso quale è possibile "esprimere stati d'animo, rielaborare esperienze ed

esporre punti di vista personali” (*ibidem*). Eppure, è proprio negli anni seguenti che trova sempre maggiore spazio, nella foliazione dei libri di testo, la storia letteraria italiana, mentre i volumi antologici conservano la medesima organizzazione per generi e per temi. La novità più consistente è rappresentata dall’introduzione di un ulteriore strumento, allegato in un fascicolo a parte o integrato ai volumi antologici: un “quaderno delle competenze” contenente indicazioni operative per la didattica attiva e per lo svolgimento di compiti autentici.

Se queste prime osservazioni mostrano uno scollamento tra le indicazioni ministeriali e la struttura dei libri scolastici, occorre prendere atto della mancanza di informazioni sul modo in cui i libri – presenti di fatto in tutte le classi della scuola secondaria italiana, principalmente nella versione cartacea e digitale accompagnata da contenuti digitali integrativi, – vengono proposti e utilizzati nelle classi e per lo studio individuale. Senza dunque poter entrare nel merito delle prassi didattiche e dello svolgimento delle attività proposte dalle antologie, è tuttavia possibile interrogare i libri di testo per indagare alcuni aspetti molto specifici dell’insegnamento linguistico e letterario, dalle teorie letterarie sottese alla scelta e al trattamento dei brani, ai modelli didattici implicati dagli esercizi sui testi.

Il punto di partenza di ogni successiva considerazione rimane il fatto che pur in assenza di indicazioni normative sui tipi di lettura da compiere e senza che vi sia una prescrizione circa la lettura collettiva degli stessi brani antologizzati per tutta la classe, l’insegnante di italiano predilige l’uso di uno strumento che replica una gerarchia dei saperi letterari che separa la cosiddetta “letteratura”, identificata con l’epica antica e medievale e con la tradizione italiana dalle origini al Novecento, dalla cosiddetta “antologia”, un contenitore concettuale oltre che materiale al cui interno convivono articoli di giornale e pagine biografiche, poesie della tradizione occidentale e racconti di fantascienza, brani di romanzi d’avventura e graphic novel. È in questo quadro che vanno inserite le considerazioni che seguono circa la presenza, nelle antologie di italiano, di un gran numero di testi tradotti da lingue straniere, principalmente dall’inglese (Giusti, 2019), forse a conferma del predominio della produzione anglo-americana nel mercato editoriale, oppure per specifici motivi pedagogico-didattici che in tal caso meriterebbero di essere approfonditi nel dibattito e nella ricerca sulla di-

dattica della letteratura e finanche nella formazione professionale dei docenti, visto che non trovano una ragion d'essere nella normativa, né tantomeno nella formazione universitaria, che nei corsi di laurea in Lettere tiene rigorosamente separate le opere delle diverse lingue e letterature nazionali, fatto salvo il caso specifico delle letterature comparate, il cui studio non è tuttavia obbligatorio per accedere all'insegnamento secondario. Per comprendere le cause del fenomeno e, soprattutto, per indagare il suo impatto sull'insegnamento e sull'apprendimento, nei paragrafi che seguono vengono presi in esame tre libri di testo tra i più diffusi nelle scuole secondarie di primo grado in Italia.

2. Visibilità del testo, invisibilità della traduzione

Le considerazioni che seguono nascono dallo studio delle tre opere più vendute nell'anno scolastico 2021/2022¹, le quali coprono da sole il 18,53% delle vendite totali in Italia: *Autori e lettori più* (Zordan, 2018, prima edizione 2014), adottata in 2007 sezioni di scuola secondaria di primo grado, seguita da *Come noi* (Pellicci & Novembri, 2021), in 1768 sezioni, e infine *Amico festival* (Ferri, Mattei & Calvani, 2022), che conta 1337 sezioni. Nell'anno scolastico 2021/2022 queste antologie hanno totalizzato dunque oltre cinquemila adozioni, che corrispondono ad altrettante classi di scuola secondaria di primo grado, e sono dunque diffuse tra centinaia di migliaia di studenti (grosso modo oltre centodiecimila nel solo anno scolastico successivo).

In queste tre opere si riscontra una percentuale di brani tradotti dall'inglese che varia da un minimo del 15,5% (sul numero complessivo dei testi antologizzati) a un massimo del 31,76%, con una media complessiva del 23,1% nei nove volumi presi in considerazione e un totale assoluto di oltre trecento testi, tutti collocati nei volumi contenenti testi di vario tipo, classificati per genere o per tema, e quindi nettamente separati dai due volumi espressamente dedicati alla letteratura, ovvero all'epica e alla storia della letteratura italiana.

1 Fonte: il database <https://www.adozioniaie.it/> dell'Associazione Italiana Editori. Questo paragrafo e il successivo presentano alcuni dei dati presi in esame da Nocentini (2024).

Entrando più nel dettaglio, nei tre volumi di *Come noi* (Pellizzi & Novembri, 2021), la percentuale di testi tradotti dall'inglese in ciascuno dei tre volumi è rispettivamente del 27,39% (corrispondenti a 43 brani), 25,53% (36), 23,27% (37), in *Amico festival* (Ferri, Mattei & Calvani, 2022) si riscontra una situazione analoga, con il 22,73% nel primo volume (35 brani), il 31,76% nel secondo (47 testi) e il 21,57% nel terzo (33), che varia leggermente in *Autori e lettori più* (Zordan, 2018), dal 15,50% del primo volume (31 testi), 21,97% del secondo (38) e 18,18% del terzo (34 testi inclusi). Sono dati che sottolineano l'ampia presenza e l'influenza significativa delle letterature in lingua inglese nelle classi di Italiano e quindi nell'insegnamento linguistico e letterario praticato da insegnanti laureati in lettere.

Se questa presenza della letteratura di lingua inglese fosse rivolta allo sviluppo di una consapevolezza interculturale e della multiculturalità, potremmo supporre la presenza di informazioni sulle culture e sulle lingue di partenza, sugli autori e sulle autrici, o di attività didattiche specificamente volte alla valorizzazione della diversità culturale. A un'analisi più approfondita si deve invece constatare, al contrario, la sistematica rimozione di riferimenti cronologici, di informazioni sulla lingua d'origine del testo e sulla provenienza geografica o nazionale di chi scrive, su altre eventuali opere dell'autore o dell'autrice e sul suo ruolo nello spazio letterario internazionale. Molto spesso, le informazioni sull'autore si limitano al solo nome e cognome, mentre il titolo dell'opera da cui è tratto il brano viene citato soltanto nelle indicazioni a piè di pagina, in più occasioni anche in modo vago (è il caso, per esempio, di un brano tratto da uno dei romanzi della saga di *Terramare* di Ursula K. Le Guin, che viene citato facendo riferimento al ciclo anziché al romanzo da cui è effettivamente tratto; Zordan, 2018, vol. 1, p. 255).

Ancora più significativo è il trattamento riservato a chi i testi li traduce, il cui nome compare solo in una netta minoranza di casi, in modo sporadico, prevalentemente quando si tratta di poesia, nei brani dei tre volumi di *Come noi* (6,9% di testi tradotti dall'inglese con riferimento esplicito al traduttore o alla traduttrice) e di *Amico festival* (7%), mentre è citato nella maggior parte dei testi raccolti in *Autori e lettori più* (80,6%). Nel primo volume di *Come noi* viene specificato il nome del traduttore solo in 3 occasioni su 43 testi: *C'era un certo*

signore a Calcutta, Edward Lear (Pellizzi & Novembri, 2021, vol. 1, p. 484) tradotto da Ottavio Fatica, *C'era un vecchio di Viareggio*, sempre di Lear tradotto in questo caso da Carlo Izzo (Pellizzi & Novembri, 2021, vol. 1, p. 484) e *Ode al vento occidentale* di Percy B. Shelley nella traduzione di Roberto Mussapi (Pellizzi & Novembri, 2021, vol. 1, p. 506). Nel secondo volume dell'opera il numero di traduttori citati all'interno dell'antologia è pari a zero, su un totale di 36 testi tradotti, mentre nel volume dedicato alle classi terze troviamo 5 indicazioni su 37 testi totali. Le cose non cambiano se andiamo ad analizzare la presenza dei traduttori nei volumi di *Amico festival*. Nel primo volume troviamo il nome del traduttore in un solo testo su 35 (Ferri, Mattei & Calvani, 2022, vol. 1, p. 290), nel secondo volume invece ne troviamo 3, tutti inseriti all'interno dell'unità dedicata al romanzo giallo, su 47 (Ferri, Mattei & Calvani, 2022, vol. 2, p. 202, 204 e 218), nel terzo volume su 33 testi, il traduttore viene citato 4 volte (Ferri, Mattei & Calvani, 2022, vol. 3, p. 32, 184, 240 e 242). In *Autori e lettori più*, probabilmente la più virtuosa delle opere citate, nel volume per classe prima solo in 6 testi su 31 è assente il nome del traduttore (Zordan, 2018, vol. 1, p. 99, 217, 221, 418, 590 e 688). Nel secondo volume, 7 testi su 38 testi sono privi di riferimenti (Zordan, 2018, vol. 1, p. 48, 178, 188, 196, 224, 231 e 662), mentre nel terzo si sale a 7 su 34 (Zordan, 2018, vol. 1, p. 56, 88, 120, 358, 502, 540 e 642).

Va da sé che i dati sul traduttore o la traduttrice sono riportati sotto forma di iniziale del nome accompagnata dal cognome, senza altre informazioni relative alla lingua di partenza o alla data di pubblicazione del testo di partenza, che viene così schiacciato sul testo e sulla lingua d'arrivo. Questa assenza di riferimenti contribuisce a decontestualizzare le opere, rendendole certamente malleabili e fluide, pronte a essere usate in un percorso didattico centrato sulla comprensione e sull'analisi del testo (come mostrano gran parte degli esercizi riportati in calce a ogni brano), “ma con l'effetto collaterale di contribuire a un'educazione monolingua e monoculturale che non valorizza la diversità e nasconde la presenza dei traduttori come mediatori interculturali” (Giusti, 2021, p. 67).

Se poi si pensa che il solo traguardo di competenza che interessa direttamente l'educazione letteraria consiste nello sviluppare in ogni studente l'abitudine a leggere “testi letterari di vario tipo (narrativi, poetici, teatrali)” per poi comin-

ciare a “costruirne un’interpretazione, collaborando con compagni e insegnanti” (MIUR, 2012, p. 36), allora viene il dubbio che si sottovaluti l’importanza della dimensione dialogica del processo di interpretazione, che non può svolgersi esclusivamente nel qui e ora dell’esperienza estetica – per quello sarebbe sufficiente leggere testi letterari – ma che comporta la presa di consapevolezza dei diversi orizzonti temporali del sé e del testo e della necessità di un rapporto dialettico tra opinione e conoscenza (Ceserani, 1999, p. 287), tra libertà di espressione e conoscenza delle condizioni in cui si esprime un giudizio (Luperini, 2013, p. 97), tra partecipazione e distanziamento (Dufays, Gemenne, Ledur, 2015, p. 124). Il che non significa che non sia possibile o auspicabile, a scuola, godere della lettura letteraria, ma che per poter successivamente compiere una qualsiasi interpretazione occorre disporre almeno di un testo criticamente affidabile e di alcune informazioni fondamentali sull’opera da cui è estrapolato, sull’identità di chi lo ha scritto (e in questi casi di chi lo ha tradotto), sulla lingua di partenza e la lingua d’arrivo, sui diversi piani temporali in cui si è svolto il processo di scrittura e di riscrittura. Per quanto un’opera letteraria sia “interamente o essenzialmente, costituita da un testo”, va ricordato con Gérard Genette (1987, p. 3) che “questo testo però si presenta raramente nella sua nudità” e che già la forma in cui l’opera viene presentata e sottoposta al processo di comprensione – ben prima quindi di poter parlare di interpretazione – condiziona e orienta l’apprendimento. Mettere sotto gli occhi di chi legge un testo tradotto privo di informazioni sul fatto stesso che si tratta di una traduzione, su chi lo ha tradotto e sulla lingua di partenza non è, sul piano educativo, una semplice occasione mancata: si tratta semmai di una manomissione del processo di lettura e di un’opera di diseducazione che nella migliore delle ipotesi può produrre un atteggiamento superficiale nei confronti dell’esperienza letteraria, e che potrebbe contribuire alla costruzione di un’identità culturale monolitica e all’etnocentrismo.

3. Il trattamento dei testi tradotti dall’inglese

Un altro fenomeno che merita di essere preso in esame riguarda il modo in cui il testo tradotto viene manipolato prima di essere pubblicato nei libri di testo. Gran parte dei brani, infatti, sono accompagnati dalle diciture *ridotto* o *adat-*

tato, facendo supporre un intervento redazionale che va a modificare il lavoro di traduzione. Dal punto di vista quantitativo si tratta ancora di una questione rilevante, visto che in *Come noi* (Pellizzi & Novembri, 2021) si incontrano, tra i testi tradotti dall'inglese, 38 casi di riduzioni, 4 di adattamenti e 23 di riduzioni e adattamento, in *Amico festival* (Ferri, Mattei & Calvani, 2011) si leggono 38 testi ridotti, 5 adattati e 18 ridotti e adattati, in *Autori e lettori più* (Zordan, 2018) 18 ridotti e 50 ridotti e adattati.

Il concetto di adattamento si riferisce solitamente a un brano che non è stato sottoposto solo a traduzione interlinguistica, ma è stato poi volutamente ed esplicitamente manipolato, solitamente per rispondere alla “necessità di adeguare la traduzione all’orizzonte di attesa del pubblico” (Bertazzoli, 2015, p. 92) in modo che si possano creare “nel lettore della traduzione le stesse reazioni intellettuali ed emozionali che l’originale ha creato sui primi lettori nella lingua d’origine” (Bertazzoli, 2015, pp. 92-93). L’adattamento può comportare cambiamenti significativi nel testo originario, influenzandone la percezione e l’interpretazione da parte del pubblico. I motivi per i quali “una traduzione può sconfinare nell’adattamento” (Bertazzoli, 2015, p. 93) possono essere diversi. In alcuni casi, il prototesto potrebbe risultare troppo lungo o articolato rispetto allo spazio a disposizione per il metatesto, l’editore potrebbe quindi aver richiesto una traduzione più concisa, depurata da tutti quegli elementi ritenuti superflui e che non vanno però a stravolgere il messaggio che il testo originale vuole esprimere. In questo caso viene quindi indicato il taglio apponendo la dicitura *ridotto* alla fine del testo. Questo processo garantisce una comunicazione efficace mantenendo l’integrità del contenuto.

Si veda a titolo di esempio il caso di un brano di Dahl tradotto da Attilio Veraldi e ridotto e adattato per *Come noi*:

Schiacciò il pulsante del campanello e non aveva staccato neppure il dito che la porta si spalancò e sulla soglia comparve una donna. Gli fece fare un salto. Aveva un quarantacinque, cinquant’anni e quando lo vide gli fece un gran sorriso di benvenuto.

(Pellizzi & Novembri, 2021, vol. 2, p. 188)

Questo è il testo del racconto *L'affittacamere* tradotto da Veraldi:

Schiacciò il pulsante. Lontano, in fondo alla casa, udì lo squillo e immediatamente – proprio così, immediatamente perché non aveva staccato neppure il dito dal campanello – la porta si spalancò e sulla soglia apparve una donna.

Di solito quando suoni un campanello devi aspettare almeno un mezzo minuto prima che la porta si apra. Quella signora invece saltò fuori come da una scatola a sorpresa. Aveva suonato e, toh, quella era scattata. Gli fece fare un salto. Aveva un quarantacinque, cinquant'anni e quando lo vide gli fece un gran sorriso di benvenuto.

(Dahl, 2009)

In altri casi, trattandosi di prodotti editoriali destinati a un pubblico adolescenziale, è possibile che chi pubblica si ponga la domanda se il contenuto del testo sia adatto e può quindi realizzare un adattamento censurato. Possono per esempio essere eliminati i riferimenti sessuali o violenti per garantire una lettura appropriata e rispettosa dell'età dei lettori, come accade ancora in *Come noi* per un brano di Dave Eggers tradotto da Annalisa Carena, da cui vengono espunti i riferimenti espliciti a una violenza sessuale (Pellizzi & Novembri, 2021, vol. 3, p. 762).

Infine, un brano può essere sottoposto ad adattamento quando le caratteristiche culturali del pubblico finale differiscono significativamente da quello del testo di partenza, tanto da richiedere una modifica del contenuto affinché questo si adatti meglio alla cultura di arrivo, al fine di assicurare una migliore comprensione e ricezione del messaggio da parte del pubblico target. Si tratta, in sintesi, di adattare il testo al pubblico attraverso un processo di addomesticamento che è caratteristico di quelle culture riceventi che possono essere definite “aggressivamente monolingui, non ricettive nei confronti dell'elemento straniero” (Venuti, 2013, p. 39). Sono parole che Lawrence Venuti usa a proposito del sistema editoriale in lingua inglese del Regno Unito e degli Stati Uniti, a cui attribuisce la responsabilità di un atteggiamento volto a favorire nel pubblico “l'esperienza narcisistica di riconoscere la propria cultura in un'alte-rità culturale” (ibidem). Un analogo processo di invisibilizzazione della traduzione, simile a quello descritto da Venuti per il caso dell'egemonia culturale angloamericana, può essere osservato nell'editoria scolastica italiana e, anche, nel sistema di istruzione, che sembra ancora oggi insistere su un “addestramento al monolinguismo” (De Mauro, 2018, p. 74) che, ieri come oggi, rifugge a

uno degli aspetti fondamentali dell'educazione democratica, che ancora sulla scorta delle riflessioni di De Mauro (ivi, p. 79) possiamo definire "educazione al rispetto della varietà linguistica e all'uso d'ogni sorta di creatività linguistica". Queste scelte editoriali, inoltre, non contribuiscono a superare quei miti della torre d'avorio, della genialità dell'artista "aureolato" e della purezza dell'arte che secondo Petruccioli (2014), rappresentano altrettanti ostacoli allo sviluppo di una lettura consapevole del testo tradotto, né di andare oltre quelle concezioni essenzialiste della cultura che rimangono uno dei principali limiti alla promozione di una competenza interculturale (Mantovani, 2004).

4. Verso un'ecologia della lettura delle traduzioni

È probabile che il ricorso a opere letterarie tradotte dall'inglese nei libri di italiano della scuola secondaria di primo grado altro non sia che un riflesso della globalizzazione del mercato editoriale (Benvenuti & Ceserani, 2012, p. 143-148), che ha portato a un predominio crescente dell'inglese rispetto alle altre lingue e letterature (ivi, p. 148). Se davvero si tratta di questo, diventa ancora più urgente e importante rendere visibili i processi di traduzione, innanzitutto perché, come affermano ancora Benvenuti e Ceserani:

La traduzione è da sempre una delle forme principali di circolazione del sapere. Osservare chi, cosa e come si traduce offre, qualunque sia l'epoca studiata, una quantità notevole di informazioni sui rapporti di forza tra lingue e culture, sui processi di egemonia e il loro funzionamento.

(ivi, p. 149)

E poi, secondo quanto proposto da teorici e teoriche della letteratura come Venuti (2013), Spivak (2004) e Glissant (2004), occorre dare rilievo alla potenziale conflittualità della differenza culturale, soprattutto quando riguarda le culture subalterne. Potremmo dire che paradossalmente le antologie prese in esame operano una neutralizzazione addomesticante della lingua e cultura egemone, favorendo così l'assimilazione di quell'immaginario senza consentire a chi legge di confrontarsi con la diversità di quel mondo, né tantomeno di osservare i processi di mediazione culturale che lo rendono così apparentemente

vicino, al punto di apparire identico a quello in cui si è immersi. L'italiano, cultura subalterna o minoritaria, in questo caso, ricorre alla sua lingua secondo un approccio a sua volta etnocentrico, che impedisce di prendere consapevolezza della relatività e della specificità della propria posizione nello spazio letterario e nel contesto culturale globale.

Anche ammettendo la possibilità di ricorrere proprio alle opere in lingua inglese, diventa allora fondamentale dichiarare espressamente i motivi della loro presenza – esplicitando, per esempio, che se si parla di giallo, di horror, di fantasy o di fantascienza è fondamentale leggere Agatha Christie, E.A. Poe, J. R. R. Tolkien o H. G. Wells, – e assume un enorme rilievo la disponibilità immediata di informazioni sulla lingua d'origine del testo e sull'identità di chi lo ha riscritto in italiano, sulla data e il luogo in cui sono stati pubblicati il testo di partenza e il testo di arrivo. Quanto alla pratica di riduzione e di adattamento, vista la sua funzione addomesticante non dovrebbe trovare diritto di cittadinanza in opere destinate all'insegnamento, fatto salvo il caso, da segnalare in modo chiaro a chi legge, di omissioni di parole o di frasi. Sarebbe inoltre opportuno introdurre informazioni su chi ha tradotto e, attraverso il ricorso anche sporadico al testo a fronte, mettere sotto gli occhi di chi legge la differenza linguistica. Addirittura, sarebbe possibile ricorrere alle potenzialità del commento al bitema (Giusti, 2018, pp. 76-86), e assegnare esercizi che spingano a mettere a confronto e in dialogo il testo di partenza – scritto nella prima lingua straniera curricolare che ogni studente italiano affronta fin dalla prima classe del primo ciclo – e quello di arrivo.

Si tratta di scelte necessarie anche alla luce dell'intenzione del Consiglio dell'Unione Europea (2018) di spingere verso la “competenza multilinguistica”, la cui padronanza comporta tra l'altro un atteggiamento positivo verso “l'apprezzamento della diversità culturale nonché l'interesse e la curiosità per lingue diverse e per la comunicazione interculturale” e verso una “competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali” e, inoltre, “un atteggiamento aperto e rispettoso nei confronti delle diverse manifestazioni dell'espressione culturale, unitamente a un approccio etico e responsabile alla titolarità intellettuale e culturale” (Consiglio dell'Unione Europea, 2018, p. 8). Diventa sempre più difficile immaginare come sia possibile, con sussidi didattici di que-

sto tipo, realizzare una didattica della lingua e della letteratura finalmente e pienamente non etnocentrica e non monolingvistica, capace almeno di tendere verso quell'educazione democratica mirabilmente descritta e prospettata da Tullio De Mauro (2018), e mai davvero realizzabile se non attraverso un continuo lavoro di ridefinizione delle tecniche e degli strumenti didattici.

Bibliografia

- Bertazzoli, R. (2015). *La traduzione: teorie e metodi*. Carocci.
- Carnero, R. (2020). *Il bel viaggio. Insegnare letteratura alla generazione Z*. Bompiani.
- Ceserani, R. (1999). *Guida allo studio della letteratura*. Laterza.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Dahl, R. (2009). *Tutti I racconti*. Longanesi [ed. orig. 1992].
- De Mauro, T. (2018). *L'educazione linguistica democratica*. Laterza.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. De Boek Supérieur.
- Ferri, C., Mattei, L., & Calvani, V. (2011). *Amico festival*. Mondadori.
- Genette, G. (1989). *Soglie*. Einaudi [ed. orig. 1987].
- Giusti, S. (2018). *Tradurre le opere, leggere le traduzioni*. Loescher.
- Giusti, S. (2019). La scomparsa delle lingue (e dei traduttori). *Tradurre*, 16. <https://rivistatradurre.it/la-scomparsa-delle-lingue-e-dei-traduttori/>
- Giusti, S. (2021). Per un'ecologia della lettura in traduzione. *Libri e riviste d'Italia*, 12(1-2), 67-70.

- Giusti, S. (2023). *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*. Carocci.
- Glissant, E. (2004). *Poetica del diverso*. Meltemi [ed. orig. 1996].
- Luperini, R. (2013). *Insegnare letteratura oggi. Quinta edizione ampliata*. Manni.
- Mantovani, G. (2004). *Intercultura. È possibile evitare le guerre culturali?* Il Mulino.
- MPI (2007). *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*. Tecnodid.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Nocentini, V. (2024). *La letteratura anglo-americana nelle antologie di italiano per la scuola secondaria di primo grado. Criticità e proposte* [Tesi di master]. Dipartimento di Filologia e Critica delle Letterature Antiche e Moderne (Università degli Studi di Siena).
- Ossola, C. (1978), Introduzione. Antologia come ontologia, in C. Ossola (a cura di), *Brano a brano. L'antologia d'italiano nella scuola media inferiore* (pp. 11-44). Il Mulino.
- Pellizzi, A., & Novembri, V. (2021). *Come noi*. Mursia.
- Petrucchioli, D. (2014). *Falsi d'autore. Guida pratica per orientarsi nel mondo dei libri tradotti*. Quodlibet.
- Spivak, G.C. (2004). *Critica della ragione postcoloniale*. Meltemi [ed. orig. 1999].
- Venuti, L. (2013). *L'invisibilità del traduttore. Una storia della traduzione*. Armando [ed. orig. 1995].
- Zordan, R. (2018). *Autori e lettori più*. Fabbri.

Fiabe rovesciate: una sperimentazione didattica sulla diafasia con la scuola secondaria di primo grado

Upside-Down Fairy Tales: a didactic experiment on diaphasia with lower secondary school students

Chiara Lanzoni

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

✉ chiara.lanzoni7@unibo.it

Riassunto / Questo studio analizza il ruolo della riscrittura creativa di fiabe nel promuovere la competenza diafasica tra gli studenti della scuola secondaria di primo grado. Attraverso un progetto didattico sperimentale, gli studenti sono stati guidati nella riscrittura di fiabe classiche, adattandole a diversi registri linguistici che sono stati preventivamente introdotti tramite la visione di alcuni spezzoni di film e il completamento di esercizi mirati. I risultati indicano un significativo miglioramento nella capacità di modulare il linguaggio in base al contesto comunicativo, evidenziando l'efficacia di questo approccio nell'insegnamento delle variazioni stilistiche. L'articolo discute i benefici pedagogici e le implicazioni didattiche di tale metodo, suggerendo ulteriori applicazioni nell'educazione linguistica.

Parole chiave: linguistica italiana; variazione linguistica; diafasia; didattica della lingua italiana; riscrittura creativa.

Abstract / This study analyzes the role of creative rewriting of fairy tales in promoting diaphasic competence among secondary school students. Through an experimental educational project, students were guided in rewriting classic fairy tales, adapting them to different linguistic registers that were previously introduced through watching some film clips and completing targeted exercises. The results indicate a significant improvement in the ability to modulate language according to communicative context, highlighting the effectiveness of this approach in teaching stylistic variations. The article discusses

© 2024 Chiara Lanzoni. 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 della [SUPSI-DFA/ASP](#) 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 \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

the pedagogical benefits and teaching implications of this method, suggesting further applications in language education.

Keywords: Italian linguistics; linguistic variation; diaphasia; Italian language teaching; creative rewriting.

1. Introduzione

La variazione diafasica, ovvero la capacità di modulare il registro linguistico in funzione del contesto comunicativo¹, rappresenta una competenza cruciale per una comunicazione efficace e consapevole. Questo aspetto della linguistica, sebbene essenziale, è spesso sottovalutato nel curriculum delle scuole secondarie di primo grado in Italia, dove l'insegnamento tende a focalizzarsi prevalentemente su aspetti strutturali come la grammatica e la sintassi, trascurando la flessibilità linguistica necessaria per adeguarsi a diverse situazioni sociali e comunicative.

La mancanza di un'adeguata attenzione alla variazione diafasica può portare a difficoltà comunicative significative, poiché gli studenti potrebbero non essere in grado di adattare il loro linguaggio a contesti più o meno formali, perdendo così l'opportunità di esprimersi in modo appropriato ed efficace. In questo contesto, emerge l'importanza di sviluppare metodologie didattiche che non solo insegnino le regole linguistiche, ma che preparino gli studenti a un uso versatile e consapevole della lingua.

L'obiettivo di questo studio è quindi quello di esplorare l'uso della riscrittura creativa di fiabe come strumento didattico per insegnare la variazione diafasica agli studenti. Attraverso la manipolazione di testi narrativi conosciuti, come le fiabe, gli studenti vengono incoraggiati a esplorare e applicare diverse modalità espressive, adattando i registri linguistici a situazioni immaginarie ma realisticamente variegata. Questo approccio mira non solo a migliorare

1 Si tratta di una definizione introduttiva e quantomai parziale, legata appunto a una delle unità di analisi possibili per quanto riguarda questo asse di variazione. Per un inquadramento teorico sulla diafasia si rimanda almeno a Bazzanella, 2015 e Berruto, 1987.

la competenza linguistica degli studenti, ma anche e soprattutto a stimolare il loro pensiero critico riguardo l'uso della lingua in vari contesti comunicativi.

2. Descrizione del progetto

2.1 Le modalità e gli obiettivi

La sperimentazione didattica, proposta a due classi seconde della scuola secondaria di primo grado, si è articolata in diverse fasi: un primo modulo teorico cui hanno fatto seguito alcuni momenti di verifica e consolidamento, un secondo modulo pratico durante il quale gli studenti hanno affrontato, divisi in gruppi eterogenei creati con l'aiuto della docente sfruttando la metodologia didattica del *cooperative learning*, il lavoro di riscrittura vero e proprio, e un modulo finale con un questionario anonimo di validazione dell'attività diviso in domande a risposta chiusa e domande a risposta aperta. Anche l'insegnante, la stessa per entrambe le classi, ha espresso il suo parere sul progetto.

Il primo modulo teorico è iniziato con la visione di alcuni spezzoni² tratti da film in cui fossero evidenti scarti di registro e situazioni comunicative diafasicamente connotate. Al termine della visione, gli studenti hanno compilato un questionario in cui veniva chiesto loro come avessero percepito il modo di parlare dei diversi attori e cosa questo avesse suscitato in loro. A seguire, sempre in classe insieme, sono stati svolti alcuni esercizi. In particolare, si è riformulato uno stesso enunciato nei cinque possibili modi indicati da Joos (1959, p. 108), per aiutare gli studenti a capire meglio quanto i diversi livelli possibili di formalità influenzino la resa di un medesimo concetto. Dopo questi momenti introduttivi e propedeutici, ci si è dedicati all'attività vera e propria. Il progetto è consistito in una riscrittura creativa di alcune fiabe che i ragazzi avevano affrontato con l'insegnante durante l'ora di antologia, nel corso dell'anno scolastico precedente. A queste fiabe è stata aggiunta una variabile di registro su alcuni personaggi,

2 In particolare: la celebre lettera a Savonarola tratta da *Non ci resta che piangere* (Benigni, 1984), la scena della discoteca in *Pane e tulipani* (Soldini, 2000) e un breve estratto di *Scialla!* (Bruni, 2011). La scena su cui abbiamo lavorato maggiormente è quella tratta dal film di Benigni.

che cambiasse il normale svolgimento della favola. Il loro obiettivo, in gruppo, era quello di rielaborare la trama delle fiabe includendo le modifiche linguistiche indicate. Per iniziare, sono stati letti e analizzati insieme ai discenti i racconti originali³, ponendo il focus sulle caratteristiche espressive dei personaggi. In seguito, con l'aiuto dell'insegnante, gli studenti sono stati divisi in gruppi. I discenti hanno lavorato autonomamente alla riscrittura, che ha dato risultati molto diversi. Alla fine della sperimentazione, i ragazzi hanno esposto davanti alla classe le loro fiabe "rovesciate" ed hanno motivato le proprie scelte linguistiche, ascoltando anche critiche e apprezzamenti di compagni e insegnante. Tutta la sperimentazione si è svolta in presenza. Alla fine del progetto è stato chiesto agli studenti di compilare un questionario anonimo di validazione dell'attività, i cui risultati saranno analizzati nei paragrafi successivi. Anche alla docente è stato richiesto di esprimere il proprio parere in un breve testo. Globalmente, la risposta positiva ottenuta conferma l'efficacia delle strategie impiegate. Le finalità del progetto si inseriscono agevolmente negli obiettivi di apprendimento e nei traguardi indicati dalle *Indicazioni Nazionali* per il primo ciclo di istruzione, in particolare: "adatta opportunamente i registri informale e formale in base alla situazione comunicativa e agli interlocutori, realizzando scelte lessicali adeguate". La consapevolezza dei propri mezzi linguistici, delle conseguenze a cui si va incontro se si usano in modo sbagliato e la padronanza di diverse modalità di espressione sono cardini dell'educazione linguistica ed è a questi che è necessario tendere, sfruttando anche attività di questo tipo che offrono la possibilità di adoperare un approccio più pratico e divertente alla lingua, ma, al contempo, costringono gli studenti ad un lavoro profondo e consapevole.

2.2 Le fasi preliminari e i materiali utilizzati

Come anticipato, la prima parte del lavoro si è concentrata sui concetti teorici e propedeutici, necessari per svolgere l'attività sulla diafasia. Inizialmente, senza

3 Le fiabe sono state tratte dal libro di testo adottato dalle classi: *Come scintille, l'emozione di leggere* (Novembri & Pellizzi, 2018). Questo libro contiene anche una versione per studenti con BES, che è stato utilizzato per rendere più agevole il progetto per alcuni studenti.

premettere alcun momento di spiegazione, è stata proposta ai ragazzi la visione di alcuni spezzoni tratti da film, che facilitassero la comprensione della nozione di registro.

La scelta di proporre alcuni video al posto della classica lezione frontale non è certo innovativa, ma è efficace. Sull'argomento si sono espresse molte voci autorevoli⁴, tra le quali è opportuno in questa sede citare Canova (2009, p. 23), a riprova dell'utilità di questo mezzo, accompagnato a quelli più tradizionali, per lo studio della lingua: "è una curiosa forma di comunicazione che, proprio perché si basa sulla contaminazione- associazione di più codici, può diventare un vero e proprio strumento di studio linguistico".

È necessario tuttavia precisare, come ha fatto notare Jacquinet (1977, pp. 151-152), che l'audiovisivo da solo non è né innovativo né sufficiente per il processo didattico, ma va necessariamente affiancato a un contesto educativo adeguato. Infatti, "lo strumento in sé non comporta nulla, se non una possibilità di cambiamento".

È con queste premesse che sono state proposte alla classe le parti dei film, sulle quali, in seguito, si è ragionato insieme.

Inizialmente, dopo la visione, è stato proposto ai ragazzi un questionario in cui si chiedeva loro di definire il modo di parlare dei protagonisti e di spiegare quali sensazioni avessero provocato in loro tali modalità di comunicazione. Tutti i discenti, nonostante non fosse stata definita preliminarmente la nozione di registro linguistico, sono stati in grado di indicare con precisione il livello di formalità e il tipo di strategia comunicativa scelta dai personaggi.

Le risposte più interessanti, però, sono state quelle relative ai sentimenti e alle sensazioni provati dai ragazzi nell'ascoltare questi scambi. Alcune risposte particolarmente significative sono state raccolte nella **Tabella 1**, soprattutto relativamente alla lettera a Savonarola, tratta dal film di Benigni del 1984. La scelta di riportare le riflessioni spontanee dei ragazzi si inserisce nell'intento, definito già da Guidi (2010, p. 110), di porsi non come "filtro", ma come "facilitatore" di una loro "rielaborazione cognitiva ed emotiva".

4 Per approfondimenti si rimanda a Guidi, 2010.

Che sensazioni suscita in te il modo di esprimersi dei protagonisti?	
Risposta 1	<i>Mi faagitare e vergognare, non dovrebbero parlare in questo modo a un nobile o a una persona che non è loro amico.</i>
Risposta 2	<i>Mi fa ridere ma anche tenerezza, perché non sono consapevoli di come si parla formalmente e non c'è nessuno che possa avvisarli.</i>
Risposta 3	<i>Fa ridere perché più ci provano più sbagliano completamente il modo di parlare al nobile. Mi fa anche riflettere, perché magari a volte qualcuno ha pensato la stessa cosa di me. Se parli in un modo non adatto alla persona o alla situazione fai una figuraccia come loro due.</i>
Risposta 4	<i>A me dispiace per loro perché secondo me il problema è che ci provano troppo e fanno la figura degli sciocchi. Non sono in grado di parlare in modo adeguato, ma i loro tentativi di farlo comunque sono buffi.</i>
Risposta 5	<i>A me fa arrabbiare perché sembra che manchi il rispetto per una persona più importante di loro. Ci sono delle regole, ce le abbiamo tutti. Non puoi parlare come ad un amico a un prof, per esempio, perché in quel momento è come se il prof fosse «il capo». Anche alla mamma puoi dire alcune cose, ma altre no, perché è la mamma e non un compagno di classe. Mi ha dato fastidio per questi motivi, se fossi stato il nobile non l'avrei nemmeno letta la lettera.</i>

Tabella 1. Risposte significative degli studenti.

Da queste risposte, si evince una consapevolezza della possibile conseguenza a cui sono soggette le persone che selezionano registri non adatti al contesto. La sanzione sociale negativa nei contesti comunicativi può declinarsi in diversi modi: lo scherno, l'isolamento, gli sguardi di disapprovazione. Al contrario, esprimersi coerentemente con la situazione comunicativa può portare lode, sguardi di approvazione o sorrisi. Per questo motivo è importante riconoscere il contesto, l'argomento e il grado di intimità che è possibile dare a qualsiasi scambio comunicativo, per evitare di incorrere in giudizi. L'obiettivo era proprio che i discenti ragionassero autonomamente sui risvolti positivi e/o negativi

che conseguono alle proprie scelte all’interno di un dato contesto linguistico ed extralinguistico. Accertata l’interiorizzazione da parte degli studenti di questo primo concetto, sono stati svolti insieme alcuni esercizi per comprendere meglio quanto uno stesso contenuto semantico cambi a seconda del modulo linguistico scelto per esporlo. In particolare, seguendo la già citata classificazione dei registri di Joos (1959), lo stesso enunciato è stato formulato nei cinque stili possibili, come si vede nella **Tabella 2**.

Enunciato di partenza	Dire a qualcuno che non ci si sente bene.
Stile gelido	Mi rincresce comunicarLe che le mie condizioni fisiche non sono, allo stato attuale delle cose, ottime.
Stile formale	Purtroppo, al momento, la mia salute non è buona.
Stile colloquiale	Al momento sono indisposto.
Stile disinvolto	Oggi non mi sento tanto bene.
Stile confidenziale	Accidenti, sto malissimo, non hai idea.

Tabella 2. Riscrittura di un enunciato secondo la classificazione di Joos.

Questa classificazione è stata selezionata perché offre un quadro sistematico che consente di analizzare le diverse modalità di espressione linguistica. In particolare, permette agli studenti di esplorare come lo stesso contenuto possa cambiare notevolmente a seconda del registro utilizzato. Gli stili, infatti, variano da quelli “tecnici” e quindi più oggettivi (come il formale e l’informale), a quelli “percettivi” (come il gelido e il disinvolto), che si basano sulla percezione e sull’interpretazione soggettiva dell’interlocutore. Anche questo secondo esercizio si è dimostrato fondamentale nella costruzione di solide basi per l’attività vera e propria.

A queste prove è seguito un momento di discussione collettiva durante il quale i ragazzi hanno verbalizzato stupore e interesse per quanto affrontato e scoperto fino ad allora. Nonostante questo, come si vedrà negli elaborati redatti, per gli studenti non è stato semplice scegliere sempre la strategia comunicati-

va più adatta, pertanto sarebbe necessario continuare a lavorare assiduamente su questo aspetto nel corso dei tre anni di scuola secondaria di primo grado, in modo che queste basi non rimangano inutilizzate, ma coadiuvino un percorso di emancipazione e consapevolezza linguistica lungo e fruttifero.

In seguito, sono state lette e analizzate cinque fiabe tratte dal libro di testo di antologia degli studenti. Si tratta di fiabe con le quali i discenti avevano già familiarità, infatti, in aggiunta al loro essere celeberrime, erano già state affrontate insieme all'insegnante durante l'anno scolastico precedente. In particolare, i titoli selezionati sono: *La chitarra magica*, *I vestiti nuovi dell'imperatore*, *Hansel e Gretel*, *Il gatto con gli stivali* e *Il gigante egoista*⁵, tutte nella versione proposta dalla loro antologia.

Di queste fiabe sono state discusse principalmente le strategie comunicative dei personaggi, per farne emergere le scelte in rapporto alle relazioni ed al contesto comunicativo.

In questa fase, è essenziale considerare che le fiabe operano in contesti atemporali e talvolta vaghi, il che presenta vantaggi significativi per un primo approccio specifico alla diafasia. Questa indeterminatezza temporale e spaziale consente agli studenti di focalizzarsi unicamente sulle variazioni di registro linguistico, senza l'obbligo di conformarsi a regole rigorose legate a contesti storici o geografici definiti. Di conseguenza, gli studenti possono esplorare liberamente le scelte stilistiche, perseguendo una coerenza interna nella rielaborazione dei testi, senza il vincolo di aderire a convenzioni linguistiche rigide. Tale flessibilità, insita nell'ambiente narrativo delle fiabe, promuove la creatività e la consapevolezza nella selezione delle strategie comunicative, facilitando un'analisi approfondita delle varietà di registri linguistici adeguati a ciascun personaggio e situazione. Pertanto, si presta particolare attenzione a come il contesto narrativo possa influenzare le scelte stilistiche, contribuendo a una comprensione più articolata delle dinamiche comunicative implicate.

A questo punto è stato proposto ai ragazzi il progetto vero e proprio. Il loro compito, infatti, era quello di riscrivere la fiaba a gruppi tenendo conto di alcu-

5 Benni (1991); Andersen (1837); Grimm (1812); Perrault (1658); Wilde (1888).

ne modifiche indicate. In particolare, è stato chiesto loro di apportare i seguenti cambi di registro:

1. *La chitarra magica*: rielaborare il testo immaginando che Lucifumandro (il personaggio anziano) si rivolga a Peter (il personaggio giovane) usando lo stile confidenziale, mentre quest'ultimo si rivolga a Lucifumandro usando lo stile formale.
2. *I vestiti nuovi dell'imperatore*: rielaborare il testo immaginando che il re si rivolga ai sudditi usando livelli bassi di formalità, ma che lo stesso facciano i sudditi con lui.
3. *Hansel e Gretel*: rielaborare il testo immaginando che Hansel scelga di esprimersi usando il registro formale, mentre la strega quello informale.
4. *Il gatto con gli stivali*: rielaborare il testo immaginando che il gatto ed il marchese di Carabas si esprimano usando livelli molto bassi di formalità, mentre il re usando livelli molto alti.
5. *Il gigante egoista*: rielaborare il testo immaginando che Vento del Nord e Grandine trattino Neve e Gelo come amici (stile confidenziale), ma che questi ultimi trattino i primi come conoscenti (stile formale).

A seguire, sono state riviste le consegne e le caratteristiche degli stili, prima di procedere con la divisione in gruppi. In queste due sezioni non erano presenti studenti con BES, pertanto, per la divisione, insieme all'insegnante, si è tenuto conto di altri criteri quali le affinità e le possibilità di ciascuno. Ne sono risultati dieci gruppi da tre o quattro membri. Durante la rielaborazione è stato necessario spesso l'intervento dell'insegnante in aiuto degli studenti, infatti, nonostante un grande entusiasmo iniziale, il lavoro è stato impegnativo e, come si vedrà nella discussione dei prodotti, per qualcuno è stato semplice scivolare nel forzatamente ridicolo.

Alla fine, tutti gli studenti sono stati in grado di esporre la propria fiaba "rovesciata" alla classe, mostrando, nella maggior parte dei casi, consapevolezza delle proprie scelte e capacità di spiegarle. Diversi studenti hanno verbalizzato di aver trovato il lavoro molto impegnativo, ma altrettanto stimolante e di essere molto soddisfatti di averlo portato a termine e con successo. Inoltre, è stata

verbalizzata una presa di coscienza fondamentale sull'importanza di selezione delle strategie linguistiche adatte, coadiuvata dall'ilarità suscitata da quelle non coerenti con il contesto. Tali valutazioni saranno meglio analizzate durante la discussione del questionario di gradimento somministrato ai ragazzi al termine del progetto. Anche l'insegnante della classe ha espresso la propria opinione sull'attività, ritenendone il risultato generalmente positivo e soddisfacente.

2.3 Esempi di prodotti discussi

Sono state selezionate alcune delle riscritture presentate dai ragazzi, in modo da rendere visibili i loro errori e i punti di forza. L'esito di questa sperimentazione didattica è stato quanto mai variabile e ne sono risultati lavori buoni, discreti e scarsi. Nonostante la resa finale si presenti così differenziata, è importante ricordare che il progetto era composto da molte parti e che non tutte sono valutabili esaminando solamente la fiaba riscritta.

Al momento della conclusione del modulo teorico, tutti i discenti avevano compreso con successo le nozioni fondamentali della diafasia, ma non tutti sono stati in grado di applicarle a posteriori durante il lavoro a gruppi. C'è stata occasione di monitorare i loro progressi tramite il questionario sugli spezzoni dei film e gli esercizi collettivi successivi, ripetendo e rianalizzando alcuni concetti quando necessario. In entrambe le occasioni, gli studenti si sono dimostrati pienamente consapevoli degli argomenti. Tuttavia, la riscrittura, come già sottolineato, è un processo difficile che richiede solide fondamenta linguistiche. Al contempo, si tratta di un'attività necessaria, la cui padronanza è segnalata anche dalle *Indicazioni Nazionali* come traguardo da raggiungere al termine della scuola media. È bene ricordare, inoltre, che si è lavorato con studenti che hanno affrontato la classe prima quasi completamente in DAD, dettaglio non trascurabile perché ha penalizzato l'apprendimento dei ragazzi e la loro capacità di lavorare sinergicamente in gruppo e in presenza.

In questa sede saranno analizzate le loro scelte linguistiche e la coerenza rispetto alla consegna che era stata loro assegnata e rispetto alla trama della fiaba originale.

Il primo elaborato che verrà presentato (**Figura 1**) è stato realizzato da tre studenti di 2^aA.

I discenti si sono occupati della riscrittura de *Il gigante egoista* e il loro obiettivo era quello di far esprimere Neve e Gelo con lo stile confidenziale che si riserva agli amici, ma viceversa far adottare a Vento del Nord e Grandine un registro più formale e distaccato. All'interno del gruppo era presente un componente, cui ci si riferirà come G., con cittadinanza rumena. Di loro iniziativa, gli studenti hanno voluto valorizzare questo aspetto, come si vedrà nel testo, inserendo alcuni termini in rumeno all'interno delle battute pronunciate da alcuni personaggi della storia. A chiosa di queste battute hanno inserito anche un glossario per aiutare il lettore ad orientarsi.

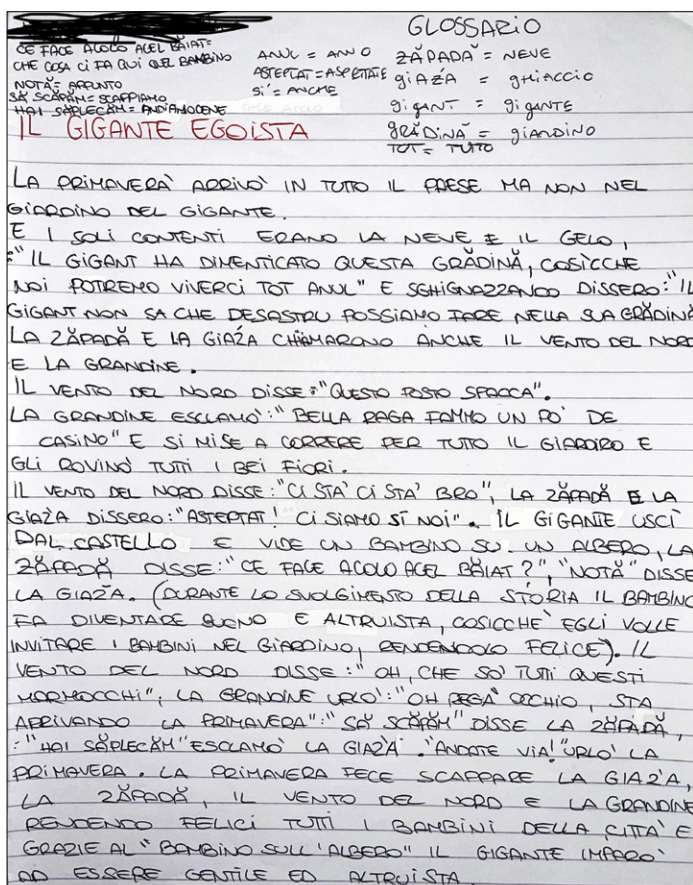


Figura 1. Riscrittura de *Il gigante egoista*.

È subito evidente, nelle battute della Grandine e del Vento del Nord, che pure dovevano avere stile confidenziale, un tentativo esasperato di ricerca dell'ilarità e del comico, che rende il registro informale ad un livello ipertrofico. C'è una scelta specifica di far assumere connotazione gergale alla loro strategia comunicativa. Al contrario, le battute di Neve e Gelo, che dovevano risultare massimamente formali, perdono questo aspetto che è stato sostituito dagli studenti con l'utilizzo del rumeno, interessante, ma non necessariamente pertinente. Una nota positiva è che questi ragazzi siano comunque riusciti a differenziare i due registri. Infatti, leggendo, è possibile notare che le due coppie di protagonisti utilizzano registri opposti, forse esasperatamente. Durante l'esposizione finale, gli studenti, aiutati anche dai ragionamenti nati in classe a partire da queste osservazioni, hanno compreso l'errore che hanno imputato ad un eccessivo entusiasmo.

Il lavoro è, complessivamente, discreto, ma manca di equilibrio, poiché le battute della Grandine e del Vento del Nord risultano eccessivamente esuberanti, creando un contrasto troppo marcato con quelle di Neve e Gelo, che avrebbero dovuto essere più formali ma invece perdono in efficacia comunicativa. Questo sbilanciamento tra stili comici e formali non solo rende la narrazione poco fluida e priva di coerenza, ma influisce anche negativamente sulla varietà linguistica e sul registro utilizzato, complicando la comprensione globale del testo e la caratterizzazione dei personaggi.

Il secondo prodotto analizzato (**Figura 2**) è la rielaborazione della celeberrima fiaba *Il gatto con gli stivali* realizzata da quattro studenti di 2^aB.

TESTO

- Oh! Fratè dammi 'na mano! - Gridò il gatto rivolgendosi al re. Quest'ultimo però non lo sentì. Il gatto dicendo le sue cose - Oh zio! ma ce' fa fai?! - Il re si accorse della presenza del gatto e avvicinandosi a lui pensò: "chi è costui che si rivolge a me in un modo così inopportuno?". Ma dopo poco del re uscì un semplice: "avete bisogno?". Il gatto guardandolo male rispose: "re mi sa mie! Il mio re sta drogando quindi muovi queste chiappe eppoi dammi 'na mano zì! Muovet!". Il re disse: "Sono veramente colpevole per ciò che è accaduto, ma devo recarmi al Palazzo Reale per premere sulle ad una riunione". Il gatto alzando gli occhi al cielo replicò: "Non mi dare addosso zì! Dammi 'na mano e dopo puoi andare da quei uordi dei tuoi amici!". Il re leggermente stizzito disse: "D'accordo la seguirò dovunque vuoi, ma facciamola calatamente, se non ti dispiace!". Il gatto si avviò verso una direzione dal quale provenivano delle specie di uordi. Proseguendo fino ad arrivare in prossimità di un fiume al cui interno si stava agitando un ragazzo. Oh per di più! - esclamò il re. Ordinò ai suoi favoriti di aiutare il giovane. Intanto che essi si davano da fare il gatto raccontò al re che era successo: "Ah bello! Stavamo facendo una camminata ^{molto} tranquilla quando dei ladroni del cavolo ci hanno ciuffato i vestiti!". In realtà il gatto li aveva uocati sotto una pietra, per ^{per} ~~a~~ ^{re} ~~causa~~ ^{di} un piano. Il re ~~era~~ ^{era} a campo del piccolo poverello che si era perso vedendo un ragazzo quasi annegare ~~che~~ si dimenticò della sua zinnique, e quando il gatto gli chiese un

Figura 2. Riscrittura creativa de *Il gatto con gli stivali*.

Anche in questo secondo caso, ci si trova di fronte ad un'opposizione netta tra il registro informale e quello formale. Infatti, il compito dei ragazzi era quello di adottare per il gatto e per il marchese di Carabas un registro informale, mentre per il sovrano una strategia comunicativa con livelli molto alti di formalità. Le battute del re sono, nel complesso, pertinenti e ben realizzate. Gli studenti hanno adottato un lessico più ricercato, adatto al ruolo sociale di un monarca ed al prestigio che ne consegue. Interessante anche che abbiano scelto di far notare al re l'inadeguatezza di espressione degli altri due protagonisti, inserendo

quindi il concetto di sanzione sociale all'interno del testo. Tuttavia, la modalità espressiva del gatto e del marchese risulta sproporzionatamente informale.

È possibile che i ragazzi, presi dall'entusiasmo, abbiano generalizzato, non tenendo conto del fatto che non necessariamente informalità e mancanza di rispetto o provocazione debbano essere associate. La colpa potrebbe essere imputabile alla ricerca dell'approvazione e del riso all'interno del gruppo dei pari. Nonostante l'eccesso di zelo messo nelle battute meno controllate, la differenza di registro emerge e quello formale è stato trattato in maniera adeguata. Il lavoro, quindi, tutto considerato, è un buon esempio di riscrittura creativa e dimostra l'avvenuta comprensione dei principali registri.

Come ultimi elaborati si è scelto di presentare due riscritture diverse della medesima fiaba: *La chitarra magica*. Per questa fiaba, il compito era di modificare le battute in modo che l'anziano si rivolgesse al giovane con uno stile confidenziale, ma che il giovane replicasse adottando quello formale. Si ritiene utile confrontare due rielaborazioni in quanto, pur partendo dal medesimo principio, sono state affrontate e realizzate in modo molto diverso l'una dall'altra.

In particolare, la prima riscrittura proposta (**Figura 3**) è stata realizzata da tre ragazzi di 2^aA, mentre la seconda (**Figura 4**) da quattro ragazze di 2^aB. Nel primo caso è stato nuovamente scelto un approccio esasperatamente ilare, con grande presenza di espressioni dialettali e gergali, anche a discapito della verosimiglianza e della coerenza con la trama. Nelle parole dell'anziano sono presenti inglesismi e parole tratte dalla LG, che rendono il suo modo di esprimersi non tanto informale quanto straniante e paradossale. Il giovane, al contrario, si esprime con un livello adeguato di cortesia e formalità, ma ne risulta sacrificato il lessico, non altrettanto ricercato.

Il primo elaborato presenta quindi delle problematiche legate all'equilibrio tra il comico e il formale. La ricerca eccessiva dell'effetto comico, sebbene possa sembrare divertente, non si allinea con il livello di formalità richiesto nella comunicazione tra i personaggi. Questa propensione a cercare l'umorismo, riscontrata nella maggior parte delle riscritture, potrebbe riflettere un bisogno di integrazione sociale e di affermazione all'interno del contesto scolastico, dove il riso e l'umorismo sono spesso associati a interazioni positive e a un senso di appartenenza.

La seconda riscrittura, invece, presenta un problema opposto: la differenza tra i due registri è ridotta al minimo, risultando quasi impercettibile. Il giovane appare cordiale, ma non sufficientemente formale, mentre l'anziano, pur mantenendo un atteggiamento amichevole, utilizza un linguaggio che non si distingue per formalità. Leggendo il testo, si fa fatica a cogliere una reale differenza tra i modi di esprimersi dei due personaggi. Sebbene l'elaborato sia fedele alla storia originale, esso risulta piatto e poco dinamico, come le stesse ragazze hanno notato durante l'esposizione in classe.

In entrambi i casi emergono significativi errori interpretativi, ma il primo testo, nonostante l'eccessivo ricorso al comico, mostra una maggiore coerenza con il compito proposto. Inoltre, dimostra una consapevolezza più pronunciata delle strategie linguistiche adottate, sebbene queste non siano sempre utilizzate in modo equilibrato.

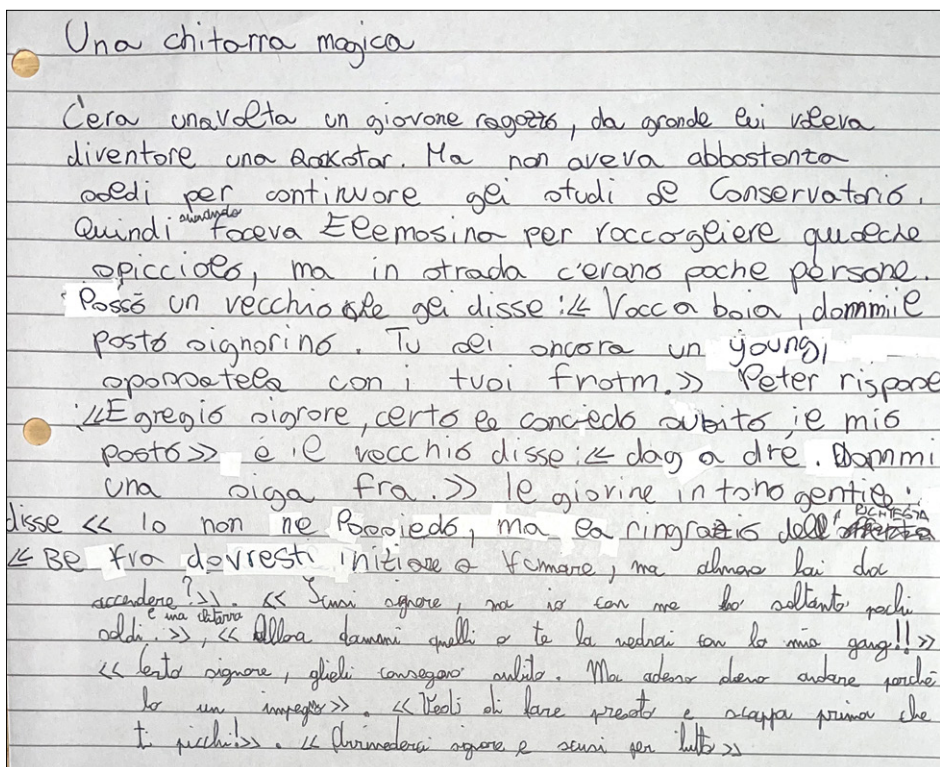


Figura 3. Riscrittura creativa de *La chitarra magica*.

Un giorno il giovane Peter stava suonando Crossroads, con la sua chitarra.
Ad un certo punto gli si avvicinò un vecchino che aveva un mantolacino, e gli disse:
- Posso prendere il tuo posto? È su un tombino e c'è più caldo.
- Certamente, siediti - disse Peter cordialmente.
- Mi dai anche la scarpa? c'è freddo.
- Ovviamente, con piacere, sono felice di aiutarti! - disse Peter.
- Hai anche dei soldi?
- Sì, ma non in grandi quantità.
- Allora puoi darmi quelli che hai?
- Va bene, io posso anche farne a meno.
- Grazie, oggi non c'era nessuno in giro e non ho preso niente. - disse il vecchino.
- Non ti preoccupare, lo farò senza.
Allora, il vecchino si trasformò e diventò un'altra persona.
Era diventato molto alto ed era turchato in modo strano, infatti aveva
il rossetto, una lunga criniera arancione, una palandrana di lane e zeppe
più alte di dieci centimetri.
Peter spaventato e con aria confusa disse:
- Scusi la domanda ma, qual è la sua vera identità?
- Io sono Lucifumanandro, il più grande mago di sempre!
- E cosa ci fa qui in strada, a parlare con un poveretto come me?
- Peter, sono qui per aiutarti, perché sei stato buono con me.
- Come pensa di aiutarmi? - domandò Peter.
- Ti regalerò una chitarra magica.
- Magica? In che senso?
- Suona da sola qualsiasi pezzo, basta ordinarlo.
- Davvero? Ma è meraviglioso!
- Sì, ma ricorda: non deve essere in mani sbagliate, succederebbero cose davvero
orribili.
- Va bene, presterò molta attenzione al suo regalo, Grazie infinite.
E a quel punto il vecchino se ne andò.

Figura 4. Riscrittura creativa de *La chitarra magica*.

2.4 Osservazioni finali

Come si evince dai prodotti appena discussi, questa sperimentazione didattica è risultata alquanto complessa da svolgere per i discenti, soprattutto nella sua parte conclusiva. Nonostante un inizio soddisfacente durante il modulo teorico, l'applicazione pratica si è rivelata insidiosa.

L'uso della riscrittura della fiaba si è dimostrato uno strumento efficace per sviluppare nei discenti una maggiore consapevolezza linguistica, in particolare riguardo alla variazione diafasica e all'uso appropriato dei registri. Questo approccio, sostenuto anche, tra gli altri, da Finazzi e Bonomi (2020) e Franchino e Roncaglione (2011), non solo favorisce l'apprendimento linguistico, ma promuove anche lo sviluppo della competenza pragmatica e interculturale attraverso la manipolazione di testi narrativi noti. Nella loro esperienza, la riscrittura nell'insegnamento dell'italiano come L2 coinvolge attivamente gli studenti nella rielaborazione testuale, permettendo loro di riflettere consapevolmente sulle scelte linguistiche e stilistiche. Analogamente, il presente progetto enfatizza la riscrittura come mezzo per migliorare la comprensione e l'uso corretto dei registri formale e informale, stimolando una riflessione critica sulle dinamiche comunicative, pur concentrandosi sulla L1 dei discenti.

Dal punto di vista metodologico, la riscrittura delle fiabe si allinea con un modello di didattica integrata che combina apprendimento linguistico e sviluppo di competenze più ampie, come creatività e consapevolezza culturale. Le scelte didattico-metodologiche adottate per questa sperimentazione didattica si sono basate su teorie pedagogiche consolidate, come il *cooperative learning*, anche se in pratica è emerso un approccio più deduttivo che andrebbe certamente implementato. Durante la riscrittura, alcuni studenti hanno manifestato incertezze nella selezione del registro linguistico appropriato, evidenziando la necessità di ulteriori esercitazioni pratiche e di un supporto attivo da parte dell'insegnante. Infine, rivedere le modalità di raccolta del feedback sarebbe opportuno per garantire una comprensione più profonda delle esperienze individuali, affinché possano informare le future scelte metodologiche e migliorarne l'efficacia.

Complessivamente, comunque, i risultati ottenuti con la prima parte del progetto sono buoni. I ragazzi hanno dimostrato, infatti, di aver compreso appieno

la nozione di registro e di aver interiorizzato tutte le variabili che entrano in gioco durante una qualsiasi situazione comunicativa. Inoltre, anche l'esercizio di riscrittura di un medesimo enunciato secondo cinque stili diversi ha avuto esiti apprezzabili, dimostrando non solo una comprensione teorica ma anche la capacità di applicare la conoscenza in contesti pratici.

Ciononostante, la complicazione è sopraggiunta nel momento del passaggio alla pratica, durante il quale sono emersi alcuni problemi. Innanzitutto, i discenti, complice una maturità non completamente sviluppata, sono stati spesso tentati di associare informalità e ridicolo, dando un taglio esageratamente basso alle battute da loro realizzate. Questa difficoltà è stata riscontrata in diversi elaborati, indicando quindi la necessità di rivedere questo aspetto e di dargli maggior rilevanza nel corso della spiegazione preliminare dell'attività. Inoltre, la tendenza generale è stata quella dell'ipertrofia, sia nel polo dell'informalità che nel polo opposto. Anche su questo su questo sarà necessario insistere maggiormente, nel caso in cui il progetto venga riproposto.

Una soluzione possibile è quella di coinvolgere nella sperimentazione didattica le classi terze, più mature per età e per bagaglio linguistico.

Nonostante questi ostacoli, gli studenti hanno verbalizzato di aver apprezzato il progetto e di essersi divertiti, ma hanno anche espresso una maggior consapevolezza delle proprie possibilità espressive ed una maggiore attenzione per le conseguenze che ogni scelta porta con sé. Anche nel questionario di validazione dei discenti emerge un riscontro molto positivo, con percentuali però medio-alte nella domanda che concerne le difficoltà riscontrate durante l'attività. Il commento dell'insegnante è positivo sia nei confronti del tipo di esperienza che del suo risultato. La docente si è dimostrata soddisfatta degli elaborati ottenuti e delle conoscenze acquisite dai discenti ed ha ipotizzato di riproporre il progetto, rivisto e corretto, durante l'anno scolastico successivo.

In conclusione, nonostante alcune difficoltà emerse durante la sperimentazione, gli obiettivi prefissati sono stati in buona parte raggiunti. Si auspica che, con le opportune modifiche, il progetto possa essere riproposto con ancora maggior successo nelle classi future, specialmente con studenti più maturi.

3. Opinione di insegnante e studenti coinvolti

3.1 Questionario anonimo di validazione degli studenti

Sono state raccolte e analizzate le risposte, aperte e chiuse, di circa trenta studenti. Non sono stati riportati molti dati relativi alle risposte aperte perché si riferivano, quando negative, ad aspetti che non concernono l'attività, bensì il gruppo classe e le sue dinamiche interne. Per quanto riguarda la prima parte del questionario, sono emersi alcuni risultati importanti da discutere. Innanzitutto, il 96% degli studenti ha selezionato le opzioni “molto” e “moltissimo” alla domanda riguardante le nuove conoscenze acquisite durante il progetto. Questi numeri evidenziano la buona riuscita dell'attività per quanto concerne i suoi fini didattici, almeno nella percezione delle classi. Il lavoro sul registro preliminare all'attività di riscrittura era complesso e articolato, non era scontato che i discenti reagissero così positivamente. Con il 64% di “moltissimo”, e il 20% di “molto” e contro il 16% di “abbastanza”, anche i materiali e gli strumenti utilizzati sono piaciuti ai discenti. L'uso di supporti audiovisivi ha sicuramente incentivato l'attenzione e la partecipazione delle classi, mentre facilitava la comprensione dei concetti fondamentali della diafasia. Anche l'essere già avvezzi alle fiabe da riscrivere è stato di grande aiuto per gli studenti, permettendo loro di ripassarne velocemente la trama per poi focalizzarsi su aspetti che non avevano mai osservato con attenzione. Risultano più alte le percentuali di discenti che hanno avuto qualche difficoltà durante la sperimentazione. Infatti, il 2% dei discenti ha scritto di aver avuto molte difficoltà, il 18% di averne esperite abbastanza, il 31% poche e il 49% nessuna. Non è stata selezionata da alcuno studente la voce “moltissimo”. È possibile, alla luce di questi dati, rivedere alcune parti della sperimentazione didattica per provare a renderla più agevole per i preadolescenti, ma non si tratta comunque di numeri preoccupanti, dato che la metà di loro ha svolto l'attività senza alcun problema. Non solo, il 75% dei discenti ha dichiarato di essersi divertito “moltissimo” durante il progetto e nessuno, a questa domanda, ha selezionato le opzioni “per niente”, “poco” e “abbastanza”. Ancora, l'86% degli intervistati ha risposto “moltissimo” al quesito “Rifaresti un'esperienza di questo tipo?”. Da ciò si evince che, nonostante il progetto presentasse numerose insidie e fosse, tutto sommato,

abbastanza complicato, per i ragazzi è stato divertente e soprattutto gratificante portarlo a termine. A questo proposito, uno di loro ha chiosato:

L'attività è stata difficile per me da svolgere, ma non c'è gusto quando fai una cosa e ti viene al primo colpo. Quando ascoltavo i pezzi di film mi sembrava di aver capito tutto, ma quando dovevamo scrivere noi le battute non mi veniva niente. Ci abbiamo messo un po' ma alla fine ne valeva la pena, come l'Inter in campionato. La cosa che mi è piaciuta di più è stata cambiare le fiabe famose intanto perché potevo metterci qualcosa di mio e creare battute divertenti, e poi perché ho capito tante cose su come si deve parlare e perché. Ho capito che non c'è giusto o sbagliato, ma ci sono cose adatte e no. Insomma... faticoso questo registro, ma che soddisfazione!

3.2 Commento dell'insegnante

In questa sperimentazione era coinvolta una sola docente per entrambe le classi, alla quale è stato chiesto di esprimere il proprio parere sull'attività svolta in classe.

La sua risposta è stata positiva, l'insegnante si è dimostrata soddisfatta del lavoro svolto e interessata a continuare nella medesima direzione, con le dovute accortezze, anche negli anni scolastici futuri. In particolare, la docente ha osservato:

I ragazzi hanno avuto la possibilità di riflettere e di esercitarsi su un argomento a loro non noto, su cui non erano mai stati sensibilizzati precedentemente. Hanno ascoltato e sperimentato alcuni differenti registri della nostra lingua e hanno potuto analizzare dal punto di vista linguistico testi a loro noti e già affrontati insieme (le fiabe classiche), prestando attenzione non solo al contenuto, come sono solitamente abituati a fare, ma anche alla modalità di comunicazione, cogliendo e poi realizzando in prima persona differenze sociolinguistiche secondo l'asse diafasico.

Dalle parole dell'insegnante traspare una consapevolezza importante sul lavoro svolto insieme alle classi, che viene confermata nella parte finale del suo commento, nella quale scrive:

L'esperienza è stata apprezzata sia da me che dalle classi e, anche se prima d'ora non avevo mai programmato un'unità didattica di apprendimento dedicata ai registri linguistici, è ragionevole che possa riproporla nei prossimi anni scolastici, perché aiuta

gli alunni ad effettuare una riflessione più approfondita ed anche molto concreta sui differenti usi della lingua, abilità senz'altro necessaria per il loro percorso scolastico e di vita.

Sono state spese parole importanti nei confronti dell'attività e dei suoi meriti e ci si augura che il lavoro in futuro possa proseguire in questo senso, con l'obiettivo di emancipare dal punto di vista linguistico gli studenti e di renderli padroni di questo mezzo.

4. Conclusioni

L'esperienza della riscrittura creativa di fiabe – o meglio, della riscrittura mista, secondo la definizione accolta anche in Cignetti et. al. (2022, pp. 156-157) – in funzione della variazione diafasica si è rivelata un approccio efficace per sensibilizzare gli studenti alla complessità dei registri linguistici e al concetto di appropriatezza rispetto a quello di errore. Le attività svolte hanno permesso di migliorare non solo la competenza stilistica degli studenti, ma anche la loro capacità di adattare il linguaggio al contesto comunicativo, aspetto spesso trascurato nella didattica tradizionale. Tuttavia, permane uno scetticismo verso tali modalità di insegnamento, nonostante i numerosi tentativi di inclusione dell'approccio variazionistico nella prassi didattica, come dimostrato dai documenti ministeriali, tra cui le già citate *Indicazioni Nazionali*. Questo scetticismo è alimentato dalla convinzione che strutturare la didattica in questo modo comporti un elevato dispendio di tempo e di energie da parte dei docenti. Le radici di questa avversione affondano nel lungo percorso della didattica della lingua italiana, che, rifugiata da sempre in posizioni di purismo e ostracismo del parlato, cerca timidamente di allontanarsene dalla seconda metà del secolo scorso. Infatti, come nota brillantemente Ruggiano (2011, p. 20),

A partire dagli anni Settanta, quindi, la scuola ha cominciato a rinnovare il proprio atteggiamento nei confronti della lingua italiana, aprendo le maglie dell'accettabilità alla variabilità morfologica, lessicale, sintattica, con l'intento di rispecchiare più da vicino la poliedricità della realtà della lingua. Un processo, a dire il vero, privo di una direttiva unica e precisa, spesso anche contraddittorio.

Nel quadro appena descritto, risulta dunque cruciale fornire ai docenti esempi, idee, guide e pratiche didattiche che trovino le loro fondamenta nella variazione linguistica, ma che siano anche attuabili, sperimentate, gestibili e inclusive. Proprio per questo si insiste sul valore di progetti come quello analizzato, che coadiuvano la creazione di situazioni motivanti e coinvolgenti a favore degli studenti, ma che, con qualche accortezza progettuale e organizzativa, non complicano il lavoro dei docenti. L'attività di riscrittura in particolare, impiegata nella sperimentazione didattica in oggetto e largamente caldeggiata, come spiegano anche Cignetti et. al. (2022, p. 155),

è un'altra delle strategie più efficaci e utili per imparare a scrivere bene, a qualsiasi età. Il motivo principale che la rende così valida come «allenamento» è che essa libera lo scrivente (del tutto o in parte) del carico cognitivo derivante dal problema di trovare idee, permettendogli di concentrarsi sulla forma, cioè sul «come» scrivere. Inoltre, è graduabile a livelli di complessità assai differenti e, di conseguenza, può stimolare lo sviluppo sia di competenze di base, sia di competenze avanzate.

In conclusione, il progetto ha raggiunto gli obiettivi prefissati, dimostrando quanto appena affermato sulla riscrittura creativa, che può essere un valido strumento anche per insegnare la variazione stilistica e per stimolare un apprendimento linguistico integrato, pratico e coinvolgente. Con gli opportuni aggiustamenti, ci si auspica che questa metodologia possa essere riproposta, contribuendo a un'educazione linguistica più flessibile e consapevole, vicina alle esigenze comunicative della scuola contemporanea.

Bibliografia

- Bazzanella, C. (2015). *Linguistica e pragmatica del linguaggio. Un'introduzione*. Laterza.
- Berruto, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Carocci.
- Bonomi, M., & Finazzi, F. (2021). Il valore della fiaba nel passato e nel presente. La fiaba intesa come creazione originata dal connubio tra profondità dell'anima umana e processi universali. *Formazione & Insegnamento*, XIX(2), 289-307.

- Canova, P. (2009). Visioni. In C. Bargellini, & S. Cantù (A cura di), *Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per narrare*. Cofanetto CD e Volume introduttivo. ISMU.
- Cignetti, L., Demartini, S., Fornara, S., & Viale, M. (2022). *Didattica dell'italiano come lingua prima*. Il Mulino.
- Franchino, S., & Roncaglione, A. (2011). Il mondo è una fiaba: un progetto interculturale per la scuola primaria. *Italiano LinguaDue*, 2, 401-418.
- Jacquinet, G. (1977). *Image et pédagogie*. Puf.
- Joos, M. (1959). The isolation of styles. *Georgetown University Monograph Series on Languages and Linguistics*, 12, 107-113.
- Pellizzi, A., & Novembri, V. (2018). *Come scintille. L'emozione di leggere 1. Testi e attività per studenti con DSA*. Mondadori Education.
- 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)*. Aracne Editrice.

ESPERIENZE DIDATTICHE

 DIDIT

Organizzatori visuali: metodologie e tecnologie per l'inclusione e l'innovazione didattica

Visual organizers: methodologies and technologies for inclusion and educational innovation

Salvatore Paone

Università degli Studi di Firenze

✉ salvatore.paone@gmail.com

Riassunto / Il contributo esplora le possibilità offerte dalle innovative *visual platform/digital whiteboard* come strumenti per creare materiali didattici multimediali adattabili alle diverse propensioni di apprendimento e alle differenti attitudini cognitive delle nuove generazioni. Questi strumenti, utilizzati con un approccio didattico inclusivo, permettono di veicolare informazioni in maniera efficiente, sfruttando l'intrinseca multimodalità e multimedialità che offrono. All'interno di un contesto eterogeneo – con percorsi didattici in continua evoluzione e di fronte a un'offerta crescente di molteplici strumenti digitali – verrà proposta la lavagna collaborativa chiamata Miro che sarà valutata per caratteristiche e *affordance*, nonché per la possibilità di ospitare molteplici organizzatori visuali, come mappe concettuali e mappe mentali. L'uso di Miro consente la creazione di contenuti didattici personalizzati, ma anche la possibilità di sviluppare contenuti collaborativi fruibili in sincrono e in asincrono, favorendo l'*engagement* dei discenti, agevolando la comprensione e la memorizzazione delle informazioni, contribuendo a creare un ambiente di apprendimento inclusivo.

Parole chiave: organizzatori visuali; inclusione; tecnologie didattiche; didattica.

Abstract / The contribution explores the possibilities offered by innovative *visual platforms/digital whiteboards* as tools for creating multimedia and multimodal educational materials, adaptable to the different learning tendencies and cognitive attitudes of the new generations. These tools, used in an inclusive educational context, allow for

© 2024 Salvatore Paone. 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 della [SUPSI-DFA/ASP](#) 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 \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

efficient information delivery by leveraging their inherent multimodality and multimedia capabilities. Within a heterogeneous context – with constantly evolving educational paths and a growing array of digital tools – the collaborative whiteboard called Miro will be proposed and evaluated for its characteristics and *affordances*, as well as for its ability to host multiple visual organizers, such as concept maps and mind maps. The use of Miro allows for the creation of personalized educational content, as well as the development of collaborative content accessible both synchronously and asynchronously, enhancing student engagement, facilitating the understanding and memorization of information, and contributing to the creation of a more inclusive learning environment.

Keywords: visual organizers; inclusion; educational technologies; teaching.

1. Contesto teorico

Quali strumenti ci consentono di impiegare la multimedialità e la multimodalità per creare percorsi didattici inclusivi? In che modo possiamo offrire accesso a risorse personalizzate e facilmente fruibili mantenendo alto l'*engagement* dei discenti? Quali strategie, tecnologie e metodologie possono concorrere a rispondere alle diverse attitudini cognitive delle nuove generazioni nelle pratiche di lettura e scrittura? Partendo da tali domande si muove questo contributo rimanendo all'interno del perimetro dello *Universal Design for Learning* che ha recentemente rilasciato le *UDL Guidelines 3.0* (CAST, 2024) come strumento per guidare la progettazione di ambienti di apprendimento pienamente valorizzanti per ogni studente. La variabilità individuale nei processi di apprendimento, e i molteplici mezzi di rappresentazione affiancabili alla lettoscrittura, porta inevitabilmente a considerare anche gli organizzatori visuali (*visual organizers* o *graphic organizers*) per la produzione di materiali di apprendimento che seguano i principi di inclusività indicati a livello internazionale (IBE-UNESCO, 2016). Per dare risposta ai bisogni di tutti i discenti è necessario integrare più modalità di fruizione delle informazioni che dovranno essere facilmente decodificate grazie anche alla costruzione di un oggetto didattico multimodale e multimediale col quale trattare dato e informazione in maniera visiva e spaziale.

È opportuno esaminare preliminarmente alcune nozioni chiave, iniziando col considerare il presupposto teorico della Memoria di Lavoro Visuo-Spaziale (MLVS)¹ presente in letteratura con molteplici modelli teorici (Mammarella, 2008), con particolare attenzione ai modelli di Baddeley (1986; 2000), alla sua definizione di Memoria di Lavoro (ML) e della relativa componente denominata Taccuino Visuo-Spaziale, nella costruzione dei materiali d'apprendimento. Tale presupposto porta a considerare anche gli stili di apprendimento secondo cui è possibile massimizzare l'esperienza d'apprendimento orientando le modalità di rappresentazione verso gli stili, o meglio verso le propensioni dei discenti; ad esempio, si menziona il cosiddetto apprendimento visivo come apprendimento contraddistinto dalla predilezione per immagini, fotografie, grafici, diagrammi e mappe denominato *Visual Learning*. I riferimenti teorici agli stili di apprendimento, nonostante la loro indubbia popolarità, fra i quali la *Learning Style Theory* di Kolb (1984) e il modello VARK (Fleming & Mills, 1992), non sono supportati a oggi da studi esaustivi e attendibili (An & Carr, 2017); tali inventari teorici forniscono riferimenti semplificativi rispetto alle diverse modalità di apprendimento dei discenti per i quali viene proposto uno stile di apprendimento specifico che meglio si adatterebbe alle propensioni del singolo. Nonostante sia grande la notorietà degli stili di apprendimento le prove scientifiche sono carenti e numerose sono le critiche (Willingham et al., 2015); prendiamo a titolo esemplificativo come riferimento il modello VARK di Fleming proprio per evidenziare le modalità che il discente potrebbe preferire per ricevere e processare le informazioni durante l'apprendimento. VARK è l'acronimo di *Visual, Aural, Read write, Kinesthetic*; tale modello fornisce quattro modalità con le quali il discente può apprendere, o meglio la predilezione verso una o più modalità di comprensione dell'informazione.

1 La MLVS è da intendersi come capacità di mantenimento ed elaborazione di informazioni visuo-spaziali e come capacità di generare immagini mentali.

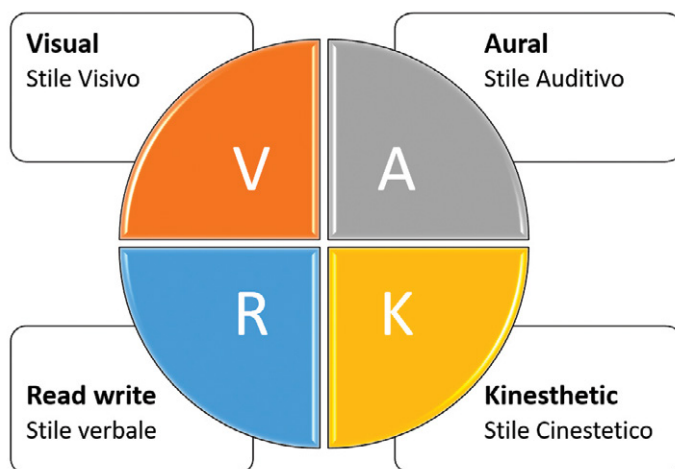


Figura 1. Rappresentazione grafica del modello VARK.

È possibile introdurre in questo contributo alcuni concetti mutuati da tale modello per riflettere sulla lettoscrittura e sul suo *predominio* ipotizzando più modalità da sfruttare contemporaneamente per migliorare l'esperienza d'apprendimento, arrivando a proporre una doppia codifica nella realizzazione dei materiali che prenda in considerazione anche la componente visiva. Altra teoria che può essere coerentemente affiancabile a questa trattazione è la teoria della doppia codifica (Paivio, 1986), che non va però annoverata fra gli stili di apprendimento in quanto si ha nella *Dual coding theory* una combinazione di sistemi interrelati fra loro in maniera biunivoca, due sistemi di codifica diversi per l'elaborazione e la rappresentazione dell'informazione: (a) codice verbale che si occupa dell'informazione di tipo linguistico, (b) codice non verbale che elabora le informazioni visive e le immagini mentali. Paivio propone due componenti rappresentative: *logogens* per entità verbali e *imagens* per immagini mentali. La doppia codifica è proprio il processo di combinazione delle due componenti, materiali verbali e materiali visivi, che influisce sul modo in cui le informazioni vengono memorizzate e recuperate nella memoria a lungo termine; anche tali concetti sono connessi agli organizzatori visuali e al loro riconosciuto uso compensativo: preziosi strumenti che consentono di veicolare concetti, informazioni e relazioni complesse attraverso immagini, grafici, diagrammi, mappe e altre forme visive ibridate.

2. Organizzatori visuali

Gli organizzatori visuali, per definizione, includono la rappresentazione dell'informazione all'interno di mappe, diagrammi, schemi e gerarchie come anche l'utilizzo di rappresentazioni grafiche figlie di una progettazione universale capace di favorire la comprensione delle informazioni e dei significati. Il modo in cui si presentano le informazioni può fare la differenza tra una comprensione superficiale e una comprensione profonda e duratura; nell'odierno contesto, caratterizzato da tecnologie facilmente raggiungibili, le modalità si moltiplicano e convivono: la multimodalità² e la multimedialità³ sono già presenti nella pratica didattica favorendo l'*engagement* dei discenti e l'inclusione offrendo molteplici livelli di fruizione/apprendimento. Kress e van Leeuwen (2001) definiscono la multimodalità come “the use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event, together with the particular way in which these modes are combined” (p. 20)⁴. Tale definizione enfatizza non solo la presenza di diverse modalità, ma anche la loro interazione e integrazione finalizzata alla creazione di significato, toccando molteplici campi tra cui semiotica, design della comunicazione e educazione. L'uso di organizzatori visuali ipermediali rappresenta un'applicazione pratica di questi principi in quanto l'aspetto non verbale, come immagini, grafici o video, può facilmente trovare collocazione offrendo modalità alternative di rappresentazione delle informazioni. Inoltre, l'uso di strumenti digitali ben strutturati può fornire un ambiente coerente di progettazione, facilitando l'organizzazione e l'accesso a domini complessi di conoscenza (Novak & Cañas, 2008).

Prima di entrare nella parte propositiva del contributo è opportuno ricordare come le diverse componenti all'interno della MLVS siano attivate e impiegate in una vasta varietà di azioni umane e ovviamente anche nel *semplice* prendere appunti in maniera lineare con carta e penna, operazione durante la quale spesso

2 La rappresentazione dell'informazione attraverso diverse modalità come testo, immagini, audio e video.

3 La combinazione di media digitali per la presentazione di informazioni.

4 “L'uso di diversi modi semiotici nel design di un prodotto o evento semiotico, insieme con il modo particolare in cui questi modi sono combinati” (traduzione dell'autore).

la linearità non è avvertita come sufficiente, portando spesso il discente a usare in quel contesto elementi grafici; il rischio intrinseco di tale approccio analogico è però la confusione visuale e la creazione di informazioni di valore solo per l'autore che ne potrebbe esso stesso, addirittura, perdere i nessi, quindi i significati, col passare del tempo. L'organizzazione spaziale delle informazioni, la *contiguità spaziale*, può influenzare significativamente la comprensione e la memorizzazione, relativamente agli aspetti verbali e visuali; Mayer (2001) sostiene questo concetto nella sua opera *Multimedia Learning*, affermando che “People learn more deeply from words and pictures than from words alone” (p. 63)⁵ definendo così l'apprendimento multimediale che si concretizza con la costruzione di rappresentazioni mentali da parole e immagini.

Grazie alle *visual platform* e alle *digital whiteboard* collaborative le strumentazioni didattiche si sono diversificate predisponendosi all'apprendimento multimediale e a un approccio multimodale, rendendo il contenuto accessibile a preferenze di apprendimento eterogenee; si tratta di strumenti che ben si prestano come contenitori alternativi alla lettoscrittura analogica e possono essere presi in considerazione dall'insegnante inclusivo che ne sfrutterà tutte le possibilità poietiche (anche in un'ottica di personalizzazione del contenuto). L'attuale panorama tecnologico mette a disposizione numerosi strumenti per la progettazione di contenuto intrinsecamente multimodale e multimediale ma non è pretesa di questa trattazione fornire una panoramica completa; si preferisce, avendo fornito sufficienti nozioni teoriche, fare una proposta tecnologica che offra specifiche *affordance* che si concretizzino in uno strumento facilmente adottabile e utilizzabile negli aspetti inclusivi e collaborativi: una web *application freemium*⁶ chiamata Miro⁷ (disponibile anche come applicativo desktop e app sui dispositivi *mobile*). Stiamo parlando di una lavagna digitale molto utilizzata nel mondo del design ma che ha da subito suscitato grande interesse

5 “Le persone apprendono in modo più approfondito da parole e immagini piuttosto che dalle sole parole” (traduzione dell'autore).

6 Offre accesso gratuito a una versione base dell'app, con la possibilità di passare a una versione completa *premium*.

7 <https://miro.com/>

negli ambiti dell'istruzione e della formazione, tant'è che vi è la possibilità, per discenti e insegnanti, di utilizzare la versione completa, priva dei vincoli tipici del *freemium*, senza costi aggiuntivi accreditandosi tramite la pagina *education* dedicata⁸. Miro inserisce all'interno di *use cases* predefiniti diversi *template* atti a favorire la modalità visiva e predisponendosi anche alla componente multimodale/multimediale introducendo l'insegnante alla costruzione di mappe sfruttabili per le loro peculiarità logiche, cognitive e didattiche. Come illustrato nella **Figura 2**, all'interno dei casi d'uso *Mapping e Diagramming*, si possono individuare *template* di sicuro interesse, tra cui due strumenti di grande utilità per l'insegnante inclusivo: la mappa concettuale e la mappa mentale.

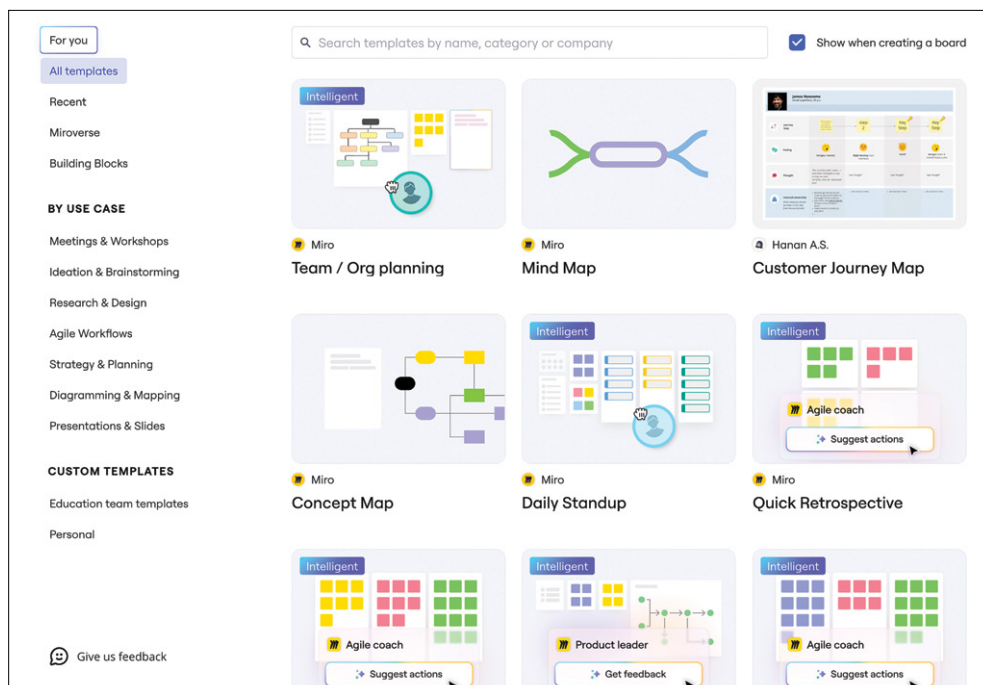


Figura 2. Alcuni dei numerosi *template* proposti da Miro.

8 <https://miro.com/education-whiteboard/>

Le mappe sono organizzatori visuali riconosciuti in ottica inclusiva (Fogaro & Guastavigna, 2018), qui trattati attraverso gli strumenti che Miro mette a disposizione, ma non devono obbligatoriamente essere approciate mediante *visual platform/digital whiteboard* in quanto non devono essere forzatamente *born-digital*⁹. Nell'approccio multimodale proposto è condivisibile come le TIC, qui specificamente le lavagne digitali collaborative, permettano interventi ipertestuali e multimediali consentendo l'inserimento di livelli d'apprendimento ulteriori rispetto all'oggetto mappa puro e un ordine visivo difficilmente replicabile in analogico. Nella costruzione di mappe concettuali e mappe mentali l'approccio è meno *naïf* rispetto al *semplice* prendere appunti in maniera lineare con carta e penna in quanto l'individuazione e la strutturazione dei concetti hanno un ruolo chiave nella progettazione semantica del contenuto e nello sviluppo dei nessi. Miro è ovviamente mero strumento, ma agevolerà notevolmente la parte di costruzione visiva e, grazie alle varie opzioni offerte, faciliterà anche l'inserimento di immagini, risorse audio e risorse video.

È utile ricordare, prima di ipotizzare la parte di progettazione e sviluppo su Miro, come col termine *mappa concettuale* e col termine *mappa mentale* si intendano organizzatori visuali con caratteristiche proprie e ben connotate anche se non mancano forme di ibridazione.

2.1 Mappe concettuali

Le mappe concettuali organizzano le informazioni partendo da una domanda focale grazie a una rete gerarchica composta da *parole concetto* che ne diventano i nodi, questi ultimi collegati attraverso connettori che a loro volta spiegano il rapporto fra i nodi stessi. Elemento imprescindibile della mappa concettuale sono quindi le parole concetto, ovvero i termini chiave che presentano dei nessi causali su frecce denominate connettori, creando una rappresentazione visiva e spaziale della rete di relazioni esistenti tra più concetti. Questi tipi di mappe hanno una struttura a grappolo e hanno solitamente un andamento dall'alto verso il basso, partendo da quei concetti categorizzati come

9 Con questo termine ci si riferisce a materiali che hanno origine digitale.

generali, ma non è raro trovare mappe con andamenti diversi, soventemente da sinistra verso destra.

Joseph D. Novak può essere definito il padre delle mappe concettuali grazie ai suoi studi che, a partire dagli anni Settanta, vedevano nella mappatura visuale un importante mezzo per rappresentare le informazioni e le conoscenze dei discenti (Novak, 1977). Con il fondamentale apporto di Alberto J. Cañas viene sviluppato uno dei software più diffusi e apprezzati per lo sviluppo di mappe concettuali: CmapTools¹⁰, un applicativo che consente agli utenti di creare mappe concettuali mediante nodi concetto e relativi connettori, utilizzando linee e *parole legame* col fine di rappresentare, auspicabilmente organizzando e semplificando, un argomento. A oggi, col nascere delle moderne *visual platform/digital whiteboard*, CmapTools si presenta sicuramente spartano e non aggiornato alle attuali aspettative ma rimane uno strumento di importanza storica, ancora funzionale e popolare. Il sito di riferimento consente gratuitamente il download del software se si desidera l'applicativo desktop (Windows, macOS, Linux), ma vi è disponibile anche una versione cloud che, come illustrato nella **Figura 3**, in quanto fruibile da browser non richiede alcuna installazione ma una semplice registrazione¹¹.

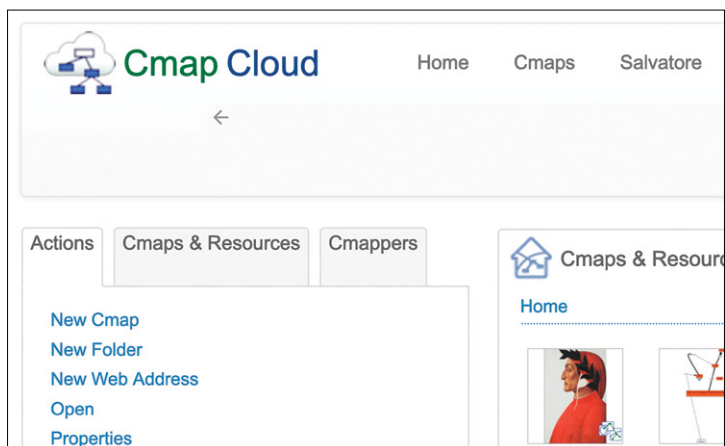


Figura 3. Interfaccia di Cmap Cloud.

¹⁰ <http://cmap.ihmc.us/>

¹¹ <https://cmapcloud.ihmc.us/>

Sul sito ufficiale dell'IHMC, nella sezione dedicata a CmapTools, è disponibile una mappa concettuale¹² che mostra le caratteristiche chiave delle mappe concettuali; appaiono evidenti i nodi concettuali e il loro ruolo e la creazione di collegamenti atti a creare nessi mediante connettori; questi ultimi possono essere rappresentati come frecce, monodirezionali o bidirezionali, dotate di un'etichetta descrittiva denominata *parola legame*. CmapTools appare oggi uno strumento semplice, poco aggiornato nelle funzioni ma comunque ancora diffuso. La mappatura concettuale è un processo riflessivo che dà rilievo al come e al perché dei nessi, mentre la mappa mentale, che sarà di seguito descritta, favorisce, per la sua attitudine alla semplificazione delle associazioni, un rapido brainstorming delle idee (Kinchin et al., 2005).

2.2 Mappe mentali

Le mappe mentali sono state fra i primi strumenti dedicati alla raccolta e alla categorizzazione delle informazioni, ideate da Tony Buzan negli anni Sessanta come modo innovativo per prendere appunti in alternativa alla classica modalità lineare e monocromatica. Le mappe mentali combinano, partendo da un'idea chiave collocata al centro, linee, colori e immagini, ispirandosi, come dichiara lo stesso ideatore, ai neuroni e alla loro struttura tentacolare e radiale e sono divenute negli anni strumento mnemonico diffuso e apprezzato (Buzan, 2018). L'iniziale approccio fu ovviamente carta e penna ma oggi, sempre grazie alle *visual platform/digital whiteboard*, è possibile progettarle e svilupparle facendo propri tutti i vantaggi di un prodotto *born-digital*. La mappa mentale è caratterizzata: (a) da *rami* colorati che partono dalla parola chiave centrale che funge da nucleo (o da un'immagine centrale) che proseguono sempre in maniera radiale e associativa verso l'esterno; (b) dalla predilezione per l'uso di singole parole; (c) dal non far uso di *parole legame*. L'utilizzo di una singola parola in tale contesto è sempre preferibile per consentire un aggancio mnemonico più agile e permettendo un inquadramento immediato dell'argomento. Si tratta di una forma di rappresentazione visiva semplificata del pensiero che,

12 Joseph D. Novak & Alberto J. Cañas: <https://cmap.ihmc.us/docs/theory-of-concept-maps>

rispecchiando quella che è la struttura dei circuiti neurali del cervello, fa leva sull'evocatività dei suoi elementi costitutivi. Tutta la progettazione e lo sviluppo degli elementi della mappa sono quindi fortemente legati al concetto di pensiero radiante (Buzan, 2018).

3. Miro: online visual platform e collaborative whiteboard

Se la discussione si è finora concentrata sugli aspetti teorici e sulle potenzialità degli organizzatori visuali digitali, è importante sottolineare che l'applicazione pratica di questi strumenti in contesti educativi reali è fondamentale per comprenderne appieno l'efficacia. In questo senso, Miro, come *visual platform* e *digital whiteboard*, non è stato solo oggetto di analisi teorica, ma è stato attivamente implementato come strumento didattico in diversi contesti formativi. In particolare, è stato utilizzato all'interno del Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico dell'Università di Firenze, nonché in corsi tenuti presso scuole primarie, secondarie e percorsi di Istruzione e Formazione Professionale. Queste esperienze dirette hanno permesso di osservare sul campo come l'uso di una piattaforma collaborativa digitale possa effettivamente supportare l'apprendimento inclusivo e favorire l'*engagement* dei discenti, in linea con i principi teorici discussi precedentemente. L'applicazione di Miro in questi contesti ha fornito preziose intuizioni sulla sua efficacia nel facilitare la creazione di contenuti didattici, confermando il suo potenziale come strumento per l'innovazione didattica e l'inclusione. Le possibilità offerte da Miro sono considerevoli e solo un approccio pratico può consentire un vaglio delle caratteristiche per ambire a sfruttarne tutte le particolarità. Fra queste l'aspetto collaborativo è una delle opportunità più interessanti: la progettazione e lo sviluppo degli organizzatori visuali possono essere interamente affidati all'insegnante o realizzati in modo partecipato con il discente, all'interno di un processo di elaborazione attiva. Tale natura collaborativa facilita l'interazione tra studenti con diverse abilità, promuovendo un apprendimento *peer-to-peer* che può essere particolarmente benefico in ottica UDL. L'apprendimento significativo si verifica proprio quando i discenti si impegnano in un'elaborazione cognitiva attiva: ciò include l'attenzione alle informazioni pertinenti (verbali e visive), la loro organizzazione in rappresentazioni coerenti e l'integrazione con le conoscenze

pregresse. Tale processo di apprendimento attivo genera risultati che facilitano il trasferimento delle abilità di *problem-solving* (Mayer, 2003). Il discente sarà così guidato sia nella progettazione che nella fruizione delle informazioni, grazie alle modalità collaborative sincrone e asincrone messe a disposizione da Miro. È auspicabile considerare, quando possibile, anche uno sviluppo collaborativo con i colleghi, anche in *co-teaching*, dei contenuti sfruttando le potenti opzioni di *sharing*. Con i corretti settaggi sarà possibile coinvolgere attivamente i colleghi e gli allievi, in presenza (LIM) e in remoto, ai quali sarà consentita la collaborazione asincrona e sincrona sia tramite browser sia come app (Android, iOS). Su schermi touch, p.e. un tablet, Miro consente anche il disegno manuale tramite penna digitale, inoltre la modalità app e la modalità browser possono convivere, come evidente nella **Figura 4**, in quanto ogni variazione è associata alla propria lavagna che è a sua volta associata al proprio account.

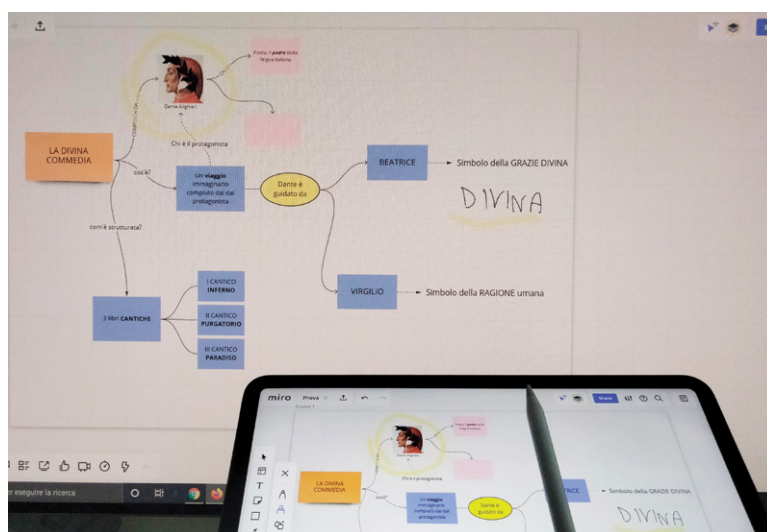


Figura 4. Lavoro sincrono sulla stessa lavagna con dispositivi diversi.

Questo approccio multimediale può essere particolarmente efficace nel supportare metodi e tecniche didattiche come la *Flipped classroom*, il *Problem-Based Learning* e il *Project-Based Learning* collaborativo.

Nella didattica capovolta Miro può essere utilizzato per creare mappe arricchite da ipertesti e oggetti multimediali che gli studenti possono esplorare autonomamente prima della lezione. Mentre, durante la lezione, la piattaforma diventa uno spazio di collaborazione in tempo reale, dove gli studenti possono applicare le conoscenze acquisite, lavorando insieme su attività pratiche e discussioni guidate.

Per quanto riguarda l'apprendimento basato su problemi/progetti, Miro offre un ambiente ideale per la pianificazione e la gestione del flusso di lavoro grazie alla *Kanban board* evidenziata nella **Figura 5**.

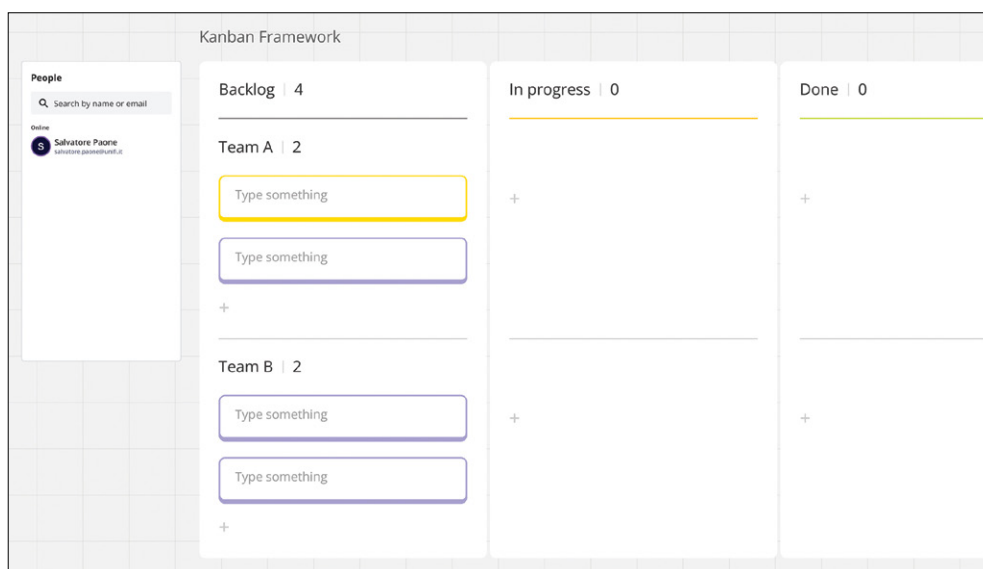


Figura 5. Kanban board su Miro.

3.1 Miro in pratica

Con l'applicazione Miro, fruibile da browser come *web application*, come applicativo desktop e da app (Android, iOS), è possibile creare le proprie lavagne digitali associate al proprio *account*. Oltre alla registrazione diretta è possibile usare vari profili di registrazione: Google, Microsoft e Slack, come visibile nella **Figura 6**; si ricorda che è possibile richiedere anche un *education account* disponibile sia per insegnanti sia per discenti.

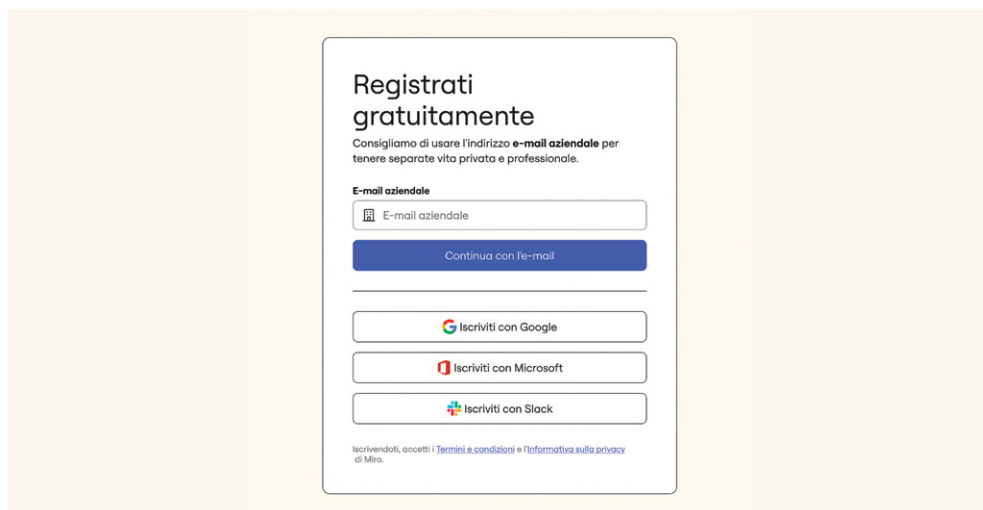


Figura 6. Schermata di registrazione di Miro.

Una volta registrati e loggati si accederà alla dashboard dove, nella parte superiore, sarà possibile richiamare un *template*, mentre nella parte sottostante, come visibile nella **Figura 7**, saranno memorizzate le lavagne.

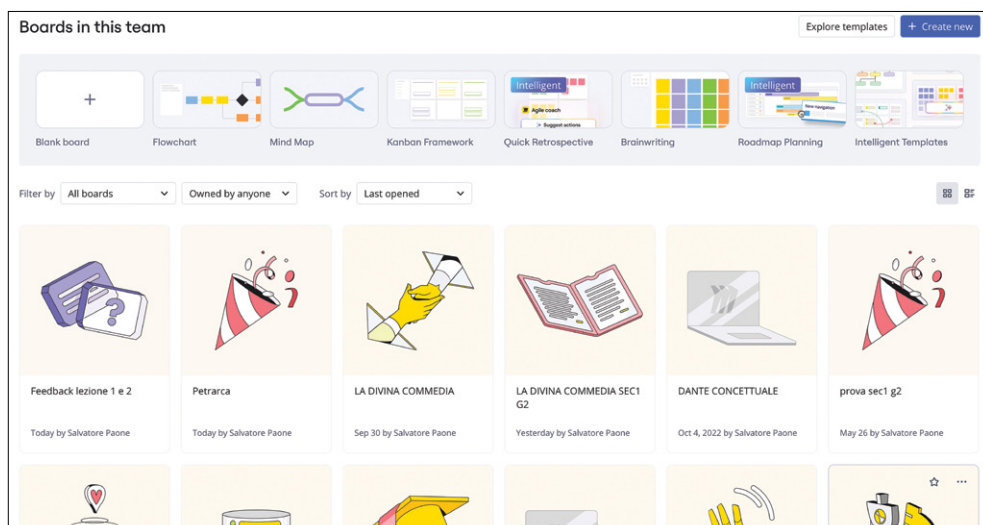


Figura 7. Dashboard di Miro.

Cliccando su *New board* si sarà riportati ai casi d'uso dove, fra le categorie proposte, sarà possibile scegliere un template fra i molteplici proposti da Miro. Il template è un passaggio assolutamente non indispensabile, ma adatto in una prima fase per avere modo di prendere familiarità con gli oggetti e con l'area di lavoro. Il primo template presentato di seguito è di tipo *Concept map*, come visibile nella **Figura 8**, con campi non precompilati; si noti subito come la struttura proposta ha un andamento da sinistra a destra, la presenza di connettori e la possibilità di inserire *parole legame*.

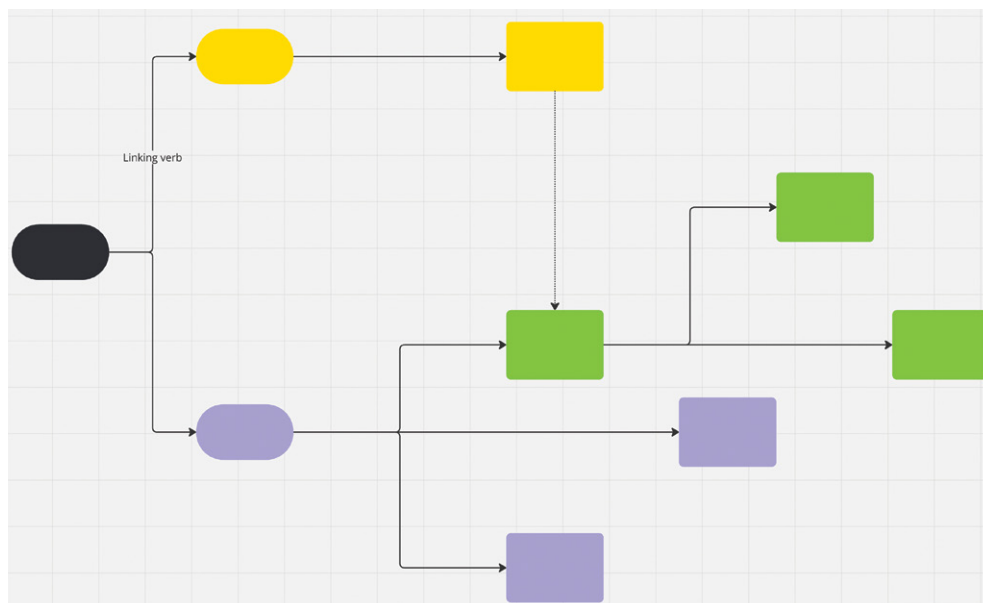


Figura 8. Template Concept Map di Miro.

La rappresentazione grafica della rete di relazioni tra più concetti ha diverse modalità implementative che passano dalla barra strumenti, come visibile nella **Figura 9**, presente sul lato sinistro dell'area di lavoro.

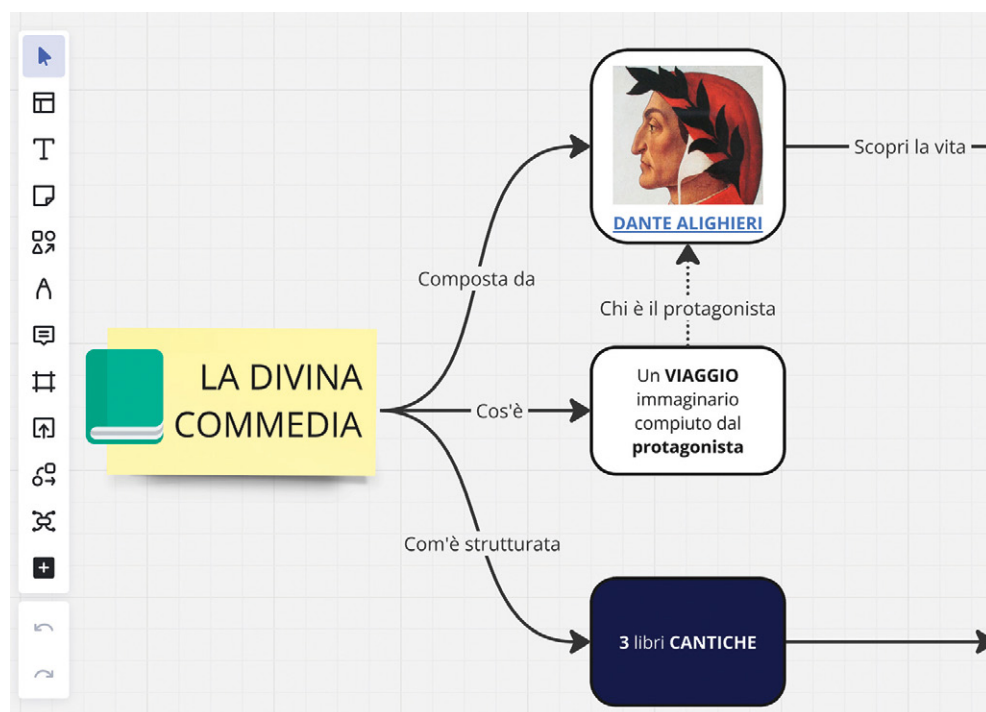


Figura 9. Barra strumenti di Miro.

Lo strumento *Select* in alto, a forma di freccia, è fondamentale per poter cliccare sugli oggetti e sui connettori, attivandoli, rendendoli editabili e, premendo SHIFT in contemporanea, anche per selezionare le aree di interesse per creare gruppi o per modificare la formattazione. Gli strumenti *Text*, *Sticky note* e *Shape* sono tutti contenitori con peculiarità proprie in quanto a funzioni e possibilità di formattazione, ma tutti hanno un elemento fondamentale in comune: la presenza dei quattro pallini blu su ogni lato, delle *radici* dalle quali far partire uno o più connettori, come visibile nella **Figura 10**, quindi un nesso verso un altro concetto presente nella mappa.

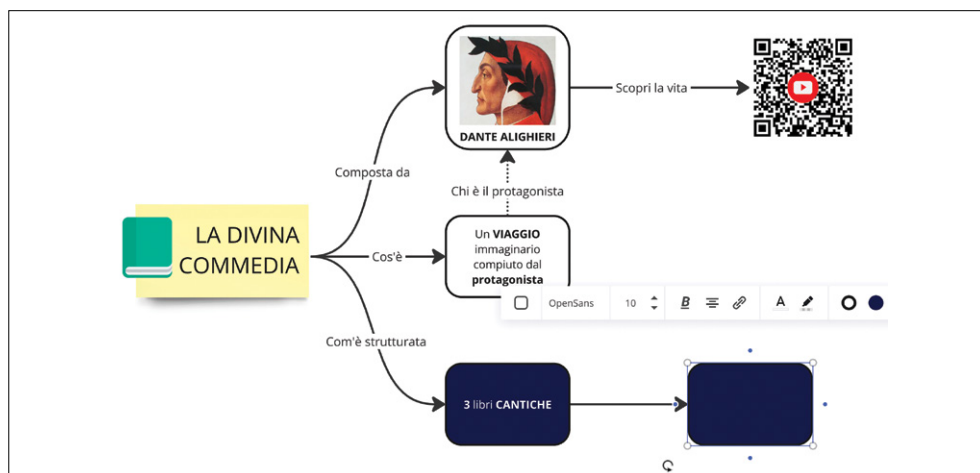


Figura 10. Inserimento *Shape* e presenza delle quattro radici sui lati.

L'altro strumento imprescindibile per la costruzione di una mappa concettuale in Miro è lo strumento *Connection line* che, come deducibile dal nome, consentirà la creazione del connettore sfruttando proprio le radici che fungeranno anche da ancoraggio. Una volta creato il connettore sarà possibile utilizzare il menu contestuale presente, come visibile nella **Figura 11**, per agire sulla linea (mono o bidirezionale), sul tipo, sul colore e, soprattutto, sul simbolo *+T* che consentirà l'inserimento della parola legame sul connettore.

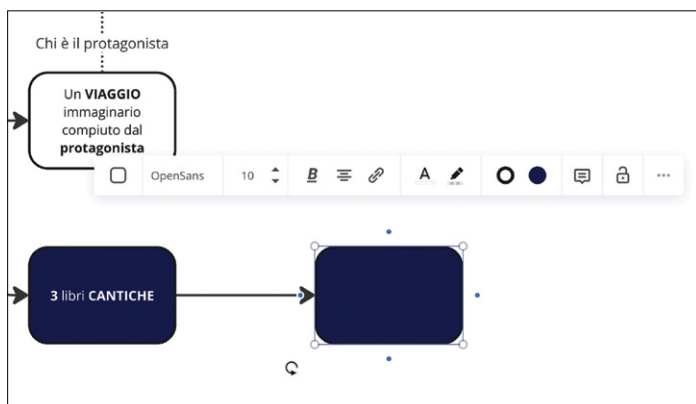


Figura 11. Barra contestuale del connettore.

Un altro elemento sostanziale per l'*engagement* è l'integrazione di immagini, ottenibile tramite lo strumento *Upload* o con un semplice copia/incolla, con l'obiettivo di massimizzare il coinvolgimento visivo; sarà possibile utilizzare sia immagini stilizzate che fotorealistiche, prediligendo, quando possibile, le prime. L'aggiunta di elementi visivi a una descrizione verbale può rendere le informazioni presentate più concrete e fornisce due modalità per comprendere quanto presentato. Cliccando simbolo +: *More apps*, nella parte bassa degli strumenti, si aprirà un ulteriore pannello con ulteriori funzioni fra cui *Embed iFrame Code* per incorporare elementi multimediali esterni, p.e. un video YouTube e *Google Images* per avere accesso diretto alle immagini del noto motore di ricerca. L'integrazione di risorse multimediali in Miro arricchisce ulteriormente il processo di apprendimento, permettendo agli studenti di creare collegamenti più ricchi e significativi tra i concetti.

Per quanto riguarda le mappe mentali Miro mette a disposizione un template richiamabile da *New Board* dalla dashboard iniziale oppure uno strumento dedicato chiamato *Mind map* presente nel pannello *More apps*. Partendo da un template precompilato l'applicativo propone una struttura radiale, come visibile nella **Figura 12**, estremamente automatizzata e quindi più rapida rispetto a quanto precedentemente ipotizzato.

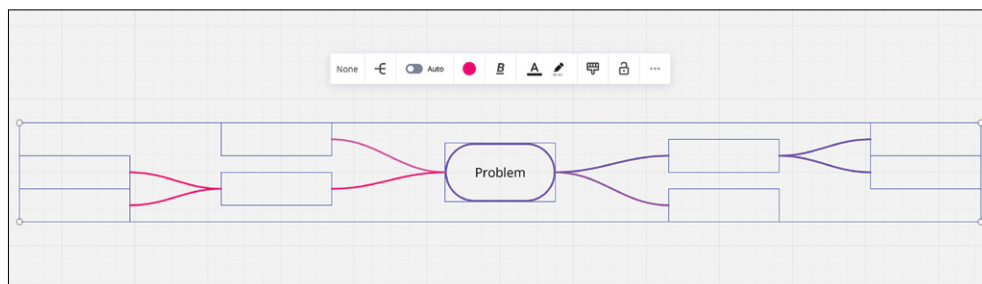


Figura 12. Template Mind map vuoto.

Anche in questo caso lo strumento *Select* consentirà di rendere editabili i contenitori e la creazione di nuovi rami è delegata al simbolo + che appare avvicinando il mouse in prossimità del contenitore. Peculiarità dell'oggetto *Mind map* in Miro, non però delle mappe mentali in assoluto, è la sua gestione to-

talmente orizzontale o totalmente verticale; altra peculiarità è la possibilità di cambiare colore al ramo passando però dall'elemento contenitore e relativa barra contestuale in quanto il ramo nella mappa mentale di Miro non è cliccabile.

4. Conclusioni

Veicolare l'informazione adottando strumenti intrinsecamente multimediali e multimodali come le innovative *visual platform/digital whiteboard* nella pratica didattica, in combinazione con l'uso di organizzatori visuali ampiamente riconosciuti come strumenti compensativi, offre all'insegnante inclusivo un ambiente coerente nel quale integrare componenti visivi e verbali nella progettazione di materiali didattici. Miro, qui valutato in forma sintetica per caratteristiche e *affordance*, grazie alle sue numerose funzioni e alla sua natura collaborativa, rappresenta un suggerimento tecnologico facilmente sperimentabile in classe. Tenendo conto della MLVS e della teoria della doppia codifica, gli organizzatori visuali possono rappresentare relazioni complesse in modo strutturato e riconoscibile, supportando così diverse propensioni all'apprendimento e favorendo la collaborazione docenti/discenti e *peer-to-peer*. La natura collaborativa di Miro si rivela preziosa: gli studenti possono accedere a risorse curate dal docente e contribuire attivamente alla creazione di contenuti, offrendo un approccio innovativo nel supportare l'apprendimento sia asincrono che sincrono. Questa flessibilità si rivela particolarmente utile in scenari di apprendimento misto o a distanza, consentendo agli studenti di interagire in tempo reale con i contenuti e con i compagni.

Fra le varie alternative tecnologiche, Miro si distingue come uno strumento efficace che integra multimedialità e multimodalità in un'interfaccia intuitiva, combinando diversi tipi di media in un unico spazio collaborativo. La sua versatilità nel supportare la creazione di numerosi organizzatori visuali permette di adattare i contenuti didattici a diverse modalità di apprendimento, rispondendo così alle varie attitudini cognitive degli studenti. L'accostamento di tali piattaforme a metodologie come la *flipped classroom* e il *Project-Based Learning* collaborativo dimostra come le tecnologie digitali possano fornire ambienti di apprendimento dinamici e centrati sullo studente promuovendo lo sviluppo di competenze chiave come la collaborazione, la comunicazione, la creatività e il pensiero critico, essenziali per le nuove generazioni.

Tuttavia, è importante riconoscere come l'adozione di Miro nei contesti educativi non è priva di sfide. Gli insegnanti potrebbero necessitare di formazione specifica per sfruttare appieno le potenzialità della piattaforma e per integrare efficacemente gli organizzatori visuali nella loro pratica didattica. Inoltre, potrebbe essere necessario affrontare problemi di accesso tecnologico in alcune realtà scolastiche. Nonostante queste sfide, il potenziale di Miro nel promuovere un ambiente di apprendimento più inclusivo e innovativo è chiaramente riconoscibile, soprattutto grazie alla sua capacità di supportare diverse modalità di rappresentazione e organizzazione delle informazioni.

Bibliografia

- An, D., & Carr, M. (2017). Learning styles theory fails to explain learning and achievement: Recommendations for alternative approaches. *Personality and Individual Differences*, 116, 410-416.
- Baddeley, A.D. (1986). *Working memory*. Oxford University Press.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in cognitive sciences*, 4(11), 417-423.
- Buzan, T. (2018). *Mind Map Mastery*. Watkins Publishing.
- CAST. (2024). *Introducing UDL Guidelines 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org/>.
- Fleming, N.D., & Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To improve the academy*, 11(1), 137-155.
- Fogarolo, F., & Guastavigna, M. (2018). *Insegnare e imparare con le mappe: Strategie logico-visive per l'organizzazione delle conoscenze*. Erickson.
- Mayer, R.E. (2001). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press.
- Mayer, R.E. (2003). The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media. *Learning and instruction*, 13(2), 125-139.
- Novak, J.D. (1977). *A theory of education*. Cornell University Press.

- Novak, J.D. (2010). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Routledge.
- Novak, J.D., & Cañas, A.J. (2008). The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them. *Technical Report IHMC CmapTools 2006-01* (Rev 01-2008). Florida Institute for Human and Machine Cognition.
<http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.
- Kinchin, I.M., De-Leij, F.A., & Hay, D.B. (2005). The evolution of a collaborative concept mapping activity for undergraduate microbiology students. *Journal of Further and Higher Education*, 29(1), 1-14.
- International Bureau of Education-UNESCO (IBE-UNESCO) (2016). *Training tools for curriculum development. Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusive education*. UNESCO.
- Mammarella, I.C. (2008). La Memoria di Lavoro Visuo-Spaziale: una rassegna di studi recenti. *Giornale italiano di psicologia*, 35(3), 509-540.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.
- Willingham, D.T., Hughes, E.M., & Dobolyi, D.G. (2015). The scientific status of learning styles theories. *Teaching of Psychology*, 42(3), 266-271.

Tra letteratura e mondo reale: una proposta didattica alternativa nel sistema educativo IB

Between literature and reality: an alternative teaching experience in the IB education system

Maria Veronica Romeo

International School Palermo

✉ romeo.mariaveronica@gonzagapalermo.it

Riassunto / Lo studio intende presentare due unità di lavoro sperimentate in classe all'interno del programma di studio IB di lingua e letteratura italiana (Middle Years Programme). Il curriculum è articolato in modo da sviluppare le competenze trasversali degli studenti e da stimolare le connessioni letteratura-mondo, attraverso l'esplorazione dei cosiddetti *global issues*. Con questa espressione ci si riferisce a delle questioni globali che abbiano carattere transnazionale, che siano riscontrabili sia in letteratura sia in testi non letterari, ma soprattutto nella vita concreta di tutti i giorni.

La prospettiva didattica è quella ribaltata, in cui sono lo studente e il proprio vissuto a essere posti al centro, mentre al docente è assegnato il ruolo di guida e facilitatore. Quindi, lo studio dei testi è strutturato in modo tale da prevedere attività che coinvolgano attivamente la classe nel processo di apprendimento. Attraverso metodologie didattiche quali *cooperative learning*, attività di coppia volte alla negoziazione di significati, elaborazione di ipotesi individuali, discussioni in *plenum*, lo studente "agisce" in maniera indipendente, esplorando il testo, ricollegandolo alle proprie esperienze e confrontandosi con i compagni e con la docente.

Un tale metodo di studio favorisce la crescita umana e formativa dello studente.

Parole chiave: letteratura italiana; approccio induttivo; sistema educativo *International Baccalaureate*; intertestualità.

© 2024 Maria Veronica Romeo. 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 della [SUPSI-DFA/ASP](#) 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 \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

Abstract / This study aims to describe two units of work tested in classroom within the IB Italian language and literature study programme (Middle Years Programme). This curriculum is designed to develop students' soft skills and stimulate "literature-real world" connections through the exploration of the so-called *global issues*. This expression refers to global issues that have a transnational dimension, which can be found both in literature and in non-literary texts, and above all in everyday life. The didactic perspective is flipped, in which the student and his or her own experience are placed at the center, while the teacher assumes the role of guide and facilitator. Consequently, the study of texts is structured in such a way as to include activities that actively involve the class in the learning process. Through didactic strategies such as cooperative learning, pairwise activities aimed at negotiating meanings, elaboration of individual hypotheses, plenary discussions, the student "acts" independently by exploring the text, reconnecting it to his or her own experiences, in dialogue with peers and the teacher. Such an approach fosters students' personal and formative growth.

Keywords: Italian literature; inductive method; International Baccalaureate educational system; intertextuality.

1. Presupposti didattici e linee guida per l'insegnamento della lingua e della letteratura italiana in una scuola IB (Middle Years Programme)

Il presente contributo intende presentare due unità di lavoro realizzate dalla docente e svolte con successo all'interno del corso di lingua e letteratura italiana presso l'International School (*International Baccalaureate*) di Palermo. In questa parte introduttiva verrà presentato il contesto didattico in cui le attività sono state svolte.

Le unità sono state proposte a una classe del ciclo scolastico Middle Years Programme¹ (che corrisponderebbe alla seconda classe di un liceo italiano); in totale la classe era composta da otto studenti (cinque ragazze e tre ragazzi). La

1 "The MYP is a challenging framework that encourages students to make practical connections between their studies and the real world. The MYP is a five-year programme, which can be implemented in a partnership between schools, or in several abbreviated (two, three or four year) formats. Students who complete the MYP are well-prepared to undertake the IB Diploma Programme (DP) or Career-related Programme (CP)" (International Baccalaureate Organization, 2015).

composizione della classe era eterogenea per *background* linguistico, scolastico e culturale, infatti tutte le studentesse e tutti gli studenti avevano studiato in scuole internazionali, ma alcuni di loro erano arrivati o rientrati in Italia da pochi mesi, dopo lunghi periodi di permanenza all'estero, dove si era svolta la formazione scolastica precedente. Le competenze linguistiche rispetto all'italiano possedute al momento delle attività proposte erano varie (dal livello B1-B2 al livello C2). Alcuni di loro si trovavano in situazione di bilinguismo (italiano/inglese), perché italiani scolarizzati presso delle scuole internazionali presenti nel territorio nazionale; per gli altri invece l'italiano era lingua seconda e le lingue d'origine erano inglese, tedesco e spagnolo.

La maggior parte degli studenti aveva frequentato scuole internazionali all'estero e dunque non aveva mai avuto esperienze di studio pregresse di letteratura italiana. Operando in un simile contesto classe, si comprenderà quanto sia stato complesso adattare la didattica della letteratura, rendendo la materia accessibile a tutti i componenti della classe e al contempo tentando di offrire un'altra prospettiva di osservazione a quei pochi che conoscevano già i contenuti.

Prima di entrare nel merito della progettazione e della strutturazione delle due unità di lavoro, è utile esplicitare alcuni punti cardine del curriculum IB per lo studio della lingua e della letteratura. Anzitutto, bisogna premettere che l'approccio metodologico adottato dal programma IB si discosta nettamente da quello prevalentemente nozionistico. Infatti le lezioni sono basate sulla centralità dell'alunno e dei suoi bisogni, mentre il ruolo del docente è quello di tutor/facilitatore o guida, il cui compito consiste nello stimolare la curiosità degli studenti e nel proporre delle attività volte a sollecitare l'interiorizzazione dei contenuti e la formazione critica di allieve e allievi. In quest'ottica, il discente e la propria interiorità vengono posti al centro dell'intero processo didattico-formativo e lo studente viene quindi coinvolto in maniera propositiva ed efficace nello studio della materia.

Compito del docente, partendo dallo studio della letteratura, è quello di fornire a studentesse e studenti degli strumenti adeguati attraverso i quali poter sviluppare un metodo di apprendimento sistematico che faciliterà loro la capacità di stabilire collegamenti interdisciplinari, riuscendo così anche a interpretare al meglio la realtà in cui vivono.

I criteri operativi alla base dell'elaborazione di unità didattiche letterarie possono essere definiti sinteticamente come segue:

Centralità dei testi rispetto ai quadri storici e alle metodologie di analisi;
centralità del lettore/studente, con la sua cultura, i suoi bisogni, il suo immaginario;
insegnamento letterario come insieme di operazioni da compiere sui testi insieme agli studenti.

(Colombo, 1998, p. 5)

Inoltre, uno degli obiettivi del corso è quello di potenziare le abilità linguistiche degli studenti, considerando le dinamiche socio-linguistiche ed esplorando i contesti di uso della lingua e delle sue varietà (diatopiche, diafasiche, diacroniche, diamesiche, diastratiche). Uno dei traguardi principali di una didattica simile è anche quello di incoraggiare modalità autonome di analisi e di riflessione.

2. Indicazioni didattiche per l'elaborazione del syllabo: interconnessione letteratura-mondo (*global issues*) e criteri di progettazione delle unità

A differenza del syllabo adottato nelle scuole italiane, il syllabo del programma di lingua e letteratura italiana IB (ossia la scelta e la progressione dei contenuti) non segue criteri cronologici, ma viene definito di volta in volta dal docente, tenendo conto di sette concetti fondamentali (identità, cultura, creatività, comunicazione, prospettiva, trasformazione, rappresentazione) e dei cosiddetti *global issues*.

Per *global issue*, o questione globale, come si è già anticipato, si intende una tematica che rivesta importanza su larga scala, che abbia valore transnazionale e che possa essere riscontrabile nella vita quotidiana. Elenchiamo di seguito alcune tematiche generali, dalle quali è possibile individuare più nello specifico dei *global issues*:

- Identità e relazioni.
- Orientamento nello spazio e nel tempo.
- Espressione personale e culturale.
- Innovazione scientifica e tecnica.

- Globalizzazione e sostenibilità.
- Equità e sviluppo.

Naturalmente, per ognuna delle macro categorie elencate sopra è possibile ramificare dei sottogruppi tematici di riferimento. Nel processo di elaborazione del sillabo IB il concetto di *global issue* riveste fondamentale importanza, poiché è indice della correlazione esistente tra i temi affrontati in letteratura e la realtà.

In effetti, essere in grado di stabilire delle connessioni tra ciò che viene studiato in letteratura e la dimensione concreta non solo permette agli apprendenti di essere maggiormente coinvolti nello studio del testo, ma anche di riconsiderare la materia letteraria come vicina al lettore, riconoscendo un valore concreto che travalica la semplice rilevanza di un testo in campo critico-letterario.

Come si avrà modo di approfondire in seguito, l'approccio allo studio dei testi (siano essi in prosa, in poesia o teatro) è di tipo analitico, intendendo con ciò un'analisi particolarmente approfondita delle cosiddette *authorial choices*, le scelte stilistiche e lessicali adottate da autori e autrici.

Fatte le dovute premesse che consentono di orientarsi meglio all'interno dell'orientamento teorico adottato dal sistema educativo IB, è possibile passare alla presentazione dell'applicazione di esse nella pratica didattica attuata in classe.

Le due unità di lavoro che presenteremo sono incentrate rispettivamente sulla didattizzazione del sonetto trecentesco *Tanto gentile e tanto onesta pare* tratto dalla *Vita Nova* (1294) di Dante Alighieri e di un brano tratto dal primo capitolo del romanzo di Luigi Pirandello, *Uno, nessuno e centomila* (1926). La scelta di proporre alla classe un'unità basata sul sonetto tratto dalla *Vita Nova* è dipesa *in primis* dall'indiscusso valore rivestito dalla produzione stilnovistica dantesca nel panorama letterario italiano, mentre il romanzo di Pirandello costituisce una fonte di grande innovazione in campo narrativo e, in maniera trasversale, contiene una riflessione profonda in senso filosofico-esistenziale.

Tra l'altro, entrambi i testi affrontano temi transnazionali, quotidiani e globali, quali la concezione della donna e dell'amore (in Dante), la scissione identitaria e la crisi esistenziale (in Pirandello): si tratta di argomenti universalmen-

te rilevanti per l'essere umano in generale, ma in special modo significativi per alunne e alunni in età adolescenziale, dato il momento di transizione in cui si trovano.

Lo schema di progettazione delle lezioni segue e sviluppa il modello operativo didattico tripartito, includendo le tre fasi seguenti: fase di globalità, la fase di analisi e la fase di sintesi. Le due unità si articolano quindi nei seguenti momenti: 1. fase motivazionale-*input* (precedente il contatto diretto con il testo), 2. incontro guidato con il testo (analisi testuale e parafrasi nel caso del sonetto), 3. rielaborazione del testo (interiorizzazione), 4. riflessione e collegamenti intertestuali rispetto ai *global issues* presenti nei testi (attualizzazione dei temi).

Per entrambe le unità di lavoro la fase motivazionale si è articolata attraverso la presentazione, l'osservazione e l'analisi di un *input* visivo (dipinto e xilografia), a cui è seguita una discussione a grande gruppo.

Nella seconda fase invece si è proposta la lettura dei testi letterari e successivamente si è costruita insieme l'analisi; si è trattato di un momento di confronto tra gli studenti e il testo (privo di parafrasi per il sonetto e di strumenti di analisi in generale, se non domande guida fornite dall'insegnante), con l'intento di analizzare le caratteristiche testuali e di approfondirne i temi.

La terza fase del percorso di esplorazione si è conclusa con l'analisi guidata e mediata dall'insegnante. Le ultime fasi di ogni unità riguardavano invece la rielaborazione dei contenuti individuati nel testo letterario e la connessione con altri tipi testuali non letterari.

Le metodologie didattiche adottate sono state per lo più quelle di tipo attivo e partecipativo di lavoro a coppie e di *cooperative learning*. Tali modalità di apprendimento si sono rivelate particolarmente utili, soprattutto in un contesto eterogeneo come quello della classe descritto nell'introduzione: infatti hanno facilitato lo scambio di idee, la condivisione di esperienze diverse e la negoziazione di possibili soluzioni.

3. Percorso didattico basato sul sonetto *Tanto gentile e tanto onesta pare*

3.1 Prima fase: *input* motivazionale

Il primo percorso didattico è stato elaborato a partire dal componimento poe-

tico *Tanto gentile e tanto onesta pare*. Il sonetto dantesco, oltre che dal suo indiscusso valore tematico-letterario, è caratterizzato da una certa specificità lessicale, come ci ricorda il celebre studio di Gianfranco Contini che riprenderemo più avanti. Diversi vocaboli in esso presente all'interno della poetica stilnovistica assumevano significati peculiari, che divergono in qualche misura da quelli odierni; si pensi ad esempio agli aggettivi *onesta*, *gentile*, alla parola *donna*, ai verbi *salutare* e *mirare*. Su questo aspetto lessicale ritorneremo in seguito, ponendolo in primo piano nel momento in cui l'allievo incontrerà il testo per la prima volta.

In questa sede è doveroso intanto fare una premessa di ordine generale relativa al riscontro positivo che può avere la modalità di strutturazione di un'unità didattica. Come dimostrato da diversi studi in campo didattico, la *conditio sine qua non* di qualsiasi tipo di apprendimento è la motivazione, la quale è strettamente correlata a fattori psicologici relativi all'allievo e al suo coinvolgimento emotivo. Ne consegue che, come ricorda Fabio Caon (n.d.),

Ogni studente ripone nella scuola, nella singola disciplina, motivazioni proprie che attivano emozioni (stati di tranquillità o di ansia, rapporto positivo o negativo con il docente e con la disciplina, affinità con gli interessi personali ecc.) e processi cognitivi differenti che, di conseguenza, influenzano l'apprendimento in generale (e quello linguistico nel particolare del nostro ambito di ricerca).

Si intenderà allora come la fase *input* (o fase motivazionale) costituisca la chiave di volta per stimolare l'interesse del discente e sia pertanto indispensabile per confrontare i temi letterari con le conoscenze pregresse dello studente. Molto spesso, per sollecitare gli studenti, nella fase iniziale motivazionale vengono proposti contenuti visivi (o audiovisivi), infatti la proiezione di un qualsiasi testo iconografico può suscitare un impatto emotivo rilevante nell'osservatore; quindi proporre degli *input* visivi alla classe durante questa fase può apportare diversi vantaggi, quali incoraggiare l'avvicinamento degli studenti al tema letterario proposto e di conseguenza accorciare le distanze rispetto al testo che verrà analizzato.

Nel nostro caso, per contestualizzare e introdurre il sonetto *Tanto gentile e tanto onesta pare* è stato scelto il dipinto *Dante incontra Beatrice al ponte Santa Trinità* del pittore inglese Henry Holliday (1883)².

In seguito alla proiezione del dipinto, allieve e allievi sono stati invitati a osservare l'opera con attenzione (circa 5-6 minuti) e a considerare i diversi dettagli in esso presenti, quindi sono stati guidati a prendere appunti riguardo alle componenti del dipinto, come riportato qui di seguito:

- Stile del dipinto.
- Simbolismo cromatico.
- Dimensione vestemica (definire in contrasto con le altre figure).
- Dimensione prossemica ed espressione del volto (modo di incedere, sguardo).
- Relazione uomo-donna.

Dopo aver fatto emergere le sensazioni degli studenti rispetto al dipinto, si è avviato un confronto in *plenum*, ossia una discussione da cui sono emersi i temi centrali rappresentati nel quadro: la caratterizzazione della figura femminile nel Trecento, della relazione uomo-donna, dello sguardo, il *leitmotiv* del saluto.

Attraverso un'osservazione attenta e guidata, gli studenti hanno colto la specificità rappresentativa di Beatrice (l'ampio abito bianco in contrasto con l'abito rosso e aderente indossato dall'altra fanciulla), il suo sguardo diretto e distaccato, la differenza nell'incedere rispetto alle altre due figure femminili presenti, la posizione centrale di Beatrice nel dipinto, e l'indifferenza di Beatrice rispetto alla presenza di Dante, infine l'ambientazione (Firenze, il fiume Arno).

L'obiettivo di questo primo momento, in cui gli studenti hanno familiarizzato in modo indiretto con i temi che avrebbero ritrovato nel sonetto, consisteva nel favorire l'abbassamento del filtro affettivo, consentendo di raggiungere un clima rilassato in classe.

2 Il dipinto ritrae un episodio in cui Beatrice, vestita di bianco, indifferente e distaccata, incede e non sembra concedere il saluto a Dante. In questo dipinto, accanto a Beatrice, sono presenti altre due figure femminili, che si distinguono dalla donna angelo sia per l'aspetto sia per l'abbigliamento (colorato).

All'interno di questa dimensione didattica i processi di apprendimento quali l'interazione, lo scambio di opinioni e la formulazione di ipotesi vengono sollecitati ma si sviluppano in maniera spontanea, costituendo terreno fertile per passare alla fase successiva di confronto con il testo poetico.

3.2 Seconda e terza fase: lettura, interpretazione e approfondimento del testo poetico

Nella fase successiva gli studenti sono entrati in contatto diretto con il testo poetico, concentrandosi sulla lettura e sull'interpretazione del sonetto e prestando particolare attenzione al significato di alcune parole in esso presenti.

Gli obiettivi di questa attività erano due: da un lato stimolare le abilità interpretative degli studenti, dall'altro riflettere sulle modalità lessicali e stilistiche attraverso cui Dante conferisce forma poetica ai temi già individuati nell'attività precedente.

L'attività di lettura e di riflessione sul componimento si è svolta prevalentemente in coppie. Le coppie sono state stabilite dalla docente, in modo che fossero formate da un ragazzo/a italiana e da un compagno/a che non aveva mai studiato letteratura italiana. A ciascuna coppia di studenti è stato consegnato il sonetto (privo di parafrasi, con alcune parole evidenziate in corsivo: *gentile, onesta, donna, saluta, laudare, par, mostrare, mira*) e corredato da informazioni generiche sulla *Vita nova*. A ciascuna coppia di studenti è stato consegnato il testo con le seguenti domande-guida: *Leggi il sonetto e soffermati sulle parole evidenziate in neretto; quale significato hanno per te? Confrontati ora con il tuo compagno. Le vostre risposte sono simili?*

Tanto gentile e tanto onesta pare...

Tanto *gentile* e tanto *onesta* pare
la *donna* mia, quand'ella altrui *saluta*,
ch'ogne lingua devèn, tremando, muta,
e li occhi no l'ardiscon di guardare.

Ella si va, sentendosi *laudare*,
benignamente d'umiltà vestuta,

e *par* che sia una cosa venuta
da cielo in terra a miracol *mostrare*.

Mostrasi sì piacente a chi la *mira*
che dà per li occhi una dolcezza al core,
che 'ntender no la può chi no la prova;

e *par* che de la sua labbia si mova
un spirito soave pien d'amore,
che va dicendo a l'anima: Sospira!

(Alighieri, 2001, p. 127-128)

Questa fase di riflessione metalinguistica ha permesso al discente di soffermarsi sulle singole parole e sui significati di cui esse sono portatrici e successivamente di scambiare le proprie considerazioni con il compagno.

L'attività è molto produttiva per prepararsi momento didattico successivo, in cui insieme alla docente si dovrà costruire la parafrasi del testo poetico, poiché costituisce il punto di partenza per avviare una riflessione sui cambiamenti che avvengono nella lingua e sull'influenza che la cultura di un determinato periodo esercita sulla lingua.

Come ricorda Gianfranco Contini a proposito della peculiarità lessicale del sonetto,

Passa per il tipo di componimento linguisticamente limpido, che non richiede spiegazioni, che potrebbe «essere stato scritto ieri»; e si può dire invece che non ci sia parola, almeno delle essenziali, che abbia mantenuto nella lingua moderna il valore dell'originale. Si pone dunque, anzitutto, un problema di esegesi letterale, anzi lessicale.

(Contini, 1970, p. 21)

Nella lirica di Dante le parole assumono connotazioni specifiche, rispecchiando la concezione stilnovistica dell'amore cortese e della donna angelo; per l'appunto, la questione della cosiddetta esegesi letterale o lessicale di cui parla definita da Contini ci offre la possibilità di porre le basi per un confron-

to comparativo lessicale diacronico, in modo che gli studenti acquisiscano maggiore consapevolezza in merito alle caratteristiche del testo (lessico, connotazioni semantico-lessicali). Sempre riguardo all'accezione che assumono alcuni aggettivi, sostantivi e verbi all'interno della lirica cortese, Contini afferma ancora che

Ben tre vocaboli del primo verso stanno in tutt'altra accezione da quella della lingua contemporanea. Gentile è "nobile", termine insomma tecnico del linguaggio cortese; onesta, naturalmente latinismo, è un suo sinonimo, nel senso però del decoro esterno; più importante, essenziale anzi, determinare che pare non vale già "sembra", e neppure soltanto "appare", ma "appare evidentemente, è o si manifesta nella sua evidenza... donna ha esclusivamente il suo significato primitivo di "signora (del cuore)".
(*ibid.*, pp. 23-24)

Il percorso di esplorazione poetica si è articolato su diversi livelli, per questo gli studenti in seguito sono stati invitati ad avviare una riflessione semantico-lessicale, tramite cui rintracciare ed evidenziare tutte le parole relative ai campi semantici sensoriali (lingua, tremando, muta, occhi, guardare, mostrare, mira, labbia, sospira) e a discutere in coppia dell'efficacia letteraria di questi elementi rispetto ai temi dell'amore cortese.

Un altro aspetto rilevante da individuare è relativo alle modalità rappresentative della donna, quindi agli studenti è stato chiesto di individuare nel sonetto tutti i riferimenti alla donna, partendo dalle seguenti domande: *In che modo viene raffigurata la donna? Quali aspetti e virtù vengono messi in evidenza?*

Come si può notare, finora si è optato per un processo didattico totalmente induttivo, semplicemente "suggerito" dalla docente-guida. Questa modalità di lavoro risulta comunque imprescindibile in una didattica moderna, affinché gli studenti sperimentino autonomamente e in maniera condivisa il piacere dell'esplorazione, della riflessione e del confronto.

L'ultima fase prevede la lettura del sonetto da parte della docente, la parafrasi e l'analisi, costruendo insieme alla classe la parafrasi e riflettendo su alcune questioni strutturali (la docente dialoga con gli studenti, chiedendo loro di intervenire).

Ciò che viene proposto dalla docente è condiviso con la classe, pertanto le attività svolte in precedenza sulle risemantizzazione funzionale delle parole, sui motivi della donna angelo, sulla concezione stilnovistica dell'amore in senso divino e sull'immagine di Beatrice costituiscono delle premesse didattiche indispensabili.

La conclusione di questo *iter* didattico include una rielaborazione testuale, nella quale lo studente mette in connessione sé stesso, il proprio vissuto, le proprie emozioni con il testo studiato.

3.3 Attualizzazione testuale

Come già discusso, diversi vocaboli presenti in questo sonetto nel corso dei secoli hanno subito un processo di risemantizzazione. L'obiettivo di questa fase conclusiva è duplice: da un lato ridare peso e significato alle parole che vengono scelte, dall'altro "esercitare la gentilezza", ovvero rivolgersi a un'altra persona in maniera gentile.

Gli studenti sono invitati a piccoli gruppi (misti, formati da ragazzi e ragazze) a immedesimarsi in "Dante moderno" e a scrivere un pensiero dedicato a una ipotetica donna amata o ammirata, alla quale ci si rivolge, lodandone le virtù. La scelta di dedicare un "pensiero" a una donna, e non a un uomo, è dipesa semplicemente dall'intento di voler riprodurre il tema del sonetto, elaborando una lode a una donna in tempi moderni.

L'attività svolta in classe, che potremmo definire di rielaborazione o attualizzazione testuale, era libera ma vincolata all'utilizzo di alcuni termini presenti nel sonetto.

Si riporta un esempio di testo scritto da un gruppo di studenti:

La mia donna incede con grazia,
è talmente bella che dona salute
a coloro che la ammirano,
rivolge altrove il suo viso angelico
ma la sua sola presenza mi purifica.
Tutti restano in silenzio al suo soave incedere
Lei sempre candida e intangibile
Alia, Helena, Rosanna (classe M5)

Gli elaborati degli studenti hanno costituito un importante spunto di riflessione sulla concezione della donna oggi, e sul ruolo che riveste nella società attuale.

4. Percorso didattico basato sull'incipit del romanzo *Uno, nessuno e centomila* di Pirandello

4.1 Prima fase: *input* motivazionale

Il secondo percorso didattico è stato elaborato a partire dal brano *incipit* tratto dal romanzo *Uno, nessuno e centomila* (1926) di Pirandello. In quest'opera vengono messi in primo piano i dissidi interiori e le fragilità del protagonista, estremamente attuali e che costituiscono una preziosa risorsa didattica per un corso di lingua e letteratura in una scuola IB, poiché rimandano al *global issue* "I disturbi psico-fisici dell'uomo e l'impatto sulle relazioni interpersonali".

Il romanzo presenta alcune particolarità narrative quali la strutturazione prevalentemente in forma di monologo, l'inattendibilità del narratore autodiegetico, soprattutto la complessità con cui il protagonista articola i propri pensieri contorti. A causa di queste caratteristiche il testo può risultare di non immediata comprensione; tuttavia, la narrazione si presta bene a un processo di immedesimazione (quindi coinvolgimento emotivo) da parte di un lettore adolescente con il protagonista.

Per quanto riguarda l'*iter* didattico proposto in classe, similmente all'unità di lavoro svolta sul testo poetico, la fase motivazionale prevedeva la presentazione di un *input* visivo: *Otto teste*, di M. C. Escher (1922)³.

L'opera di Escher, fondata sull'esperienza della percezione visiva multipla da parte dell'osservatore, è stata utilizzata per introdurre il tema del relativismo pirandelliano, in cui data l'assenza di certezze e di verità assolute, ciascun essere umano può assumere tante sfaccettature e identità, quante sono le percezioni che gli altri hanno di lui.

3 Si tratta di una xilografia (in bianco e nero) caratterizzata dall'ambiguità rappresentativa, basata sull'utilizzo delle leggi della percezione visiva in voga nei primi decenni del Novecento.

Durante questa parte motivazionale, ciascuno studente è stato invitato a osservare la riproduzione cartacea della xilografia, a focalizzarsi sulle diverse prospettive raffigurate, a notare le affinità e le divergenze tra le figure, a soffermarsi sulle proporzioni fisiche che definiscono le linee dei volti e le asimmetrie.

Per facilitare la discussione in *plenum*, sono state poste le seguenti domande:

L'immagine al centro: Che cosa noti per prima cosa, osservando la xilografia?

Relativismo prospettico: Secondo te, c'è un modo "univoco" di posizionare il foglio per leggere le figure in esso rappresentato?

Interazione tra le figure: Che relazione intercorre tra gli stessi volti raffigurati in modi diversi?

Sensazioni: Che sensazione suscita in te la xilografia?

La fase propedeutica è stata particolarmente apprezzata dagli studenti, che si sono mostrati partecipativi e propensi a una discussione sui temi riconducibili all'opera di Escher, e indirettamente alla narrativa di Pirandello.

Per concludere questa prima attività si è proceduto poi con l'analisi della copertina del libro dell'edizione che abbiamo adottato, nella quale viene riportato un dipinto (**Figura 1**); in seguito in coppia si sono sviluppate alcune considerazioni (*brainstorming* in coppia) sul titolo del romanzo:

Correlazione copertina-titolo: Osserva la copertina del romanzo e trova delle correlazioni con il titolo.

Titolo: A tuo avviso, di cosa potrebbe parlare il romanzo?

Successivamente al momento di osservazione e di riflessione, è sorto un dialogo spontaneo in classe, al quale ciascuno ha preso parte, esponendo le proprie idee e le proprie ipotesi riguardo alle figure rappresentate nel dipinto (**Figura 1**), quindi l'idea di maschera, la mimica attoriale dei personaggi, le smorfie, ecc., anche in relazione alla xilografia precedentemente analizzata.



Figura 1. Copertina del libro *Uno, nessuno e centomila*, edizione utilizzata in classe.

Dopo aver preso in considerazione la xilografia e il dipinto, si è passati alla loro correlazione al titolo e allo sviluppo di ipotesi rispetto al contenuto del romanzo; le idee degli studenti riguardo al probabile contenuto del romanzo erano già orientate verso l'effettiva tematica pirandelliana delle maschere e della scissione dell'io.

4.2 Seconda e terza fase: formulazione di ipotesi, proposte di lettura e analisi del testo

L'incontro con l'opera è proseguito con un altro percorso visivo: agli studenti divisi in piccoli gruppi (*cooperative learning*) sono state consegnate quattro illustrazioni liberamente ispirate a quattro scene presenti nell'*incipit* del romanzo (**Figura 2**) che avrebbero letto nella seconda fase. Le scene sono state consegnate in ordine casuale e non erano numerate; a ciascun gruppo è stato chiesto di cercare di interpretare i disegni, poi posizionarli nell'ordine cronologico in cui prefiguravano il susseguirsi delle azioni della narrazione e infine di fornire delle didascalie esplicative per ciascuna illustrazione.

Dopo aver concluso questa parte, ciascun gruppo ha esposto le proprie ipotesi (*storytelling* sulla base di ipotesi a partire da *input* visivi) al resto della classe, proponendo soluzioni diverse e interessanti.



Figura 2. Illustrazioni liberamente ispirate all'incipit di *Uno, nessuno e centomila*, Beatrice Alessandra Molino (2024).

A questo punto, per verificare le proprie ipotesi è stato fornito l'incipit di *Uno, nessuno e centomila*, in cui si vanno già delineando i temi dell'opera, quali la scissione identitaria, la crisi esistenziale, la destabilizzazione dell'individuo, il relativismo pirandelliano. In questa fase erano previsti due livelli di lettura, una individuale/intima e una seconda lettura ad alta voce da parte della docente.

La prima lettura, endofasica, ha permesso agli studenti di entrare nel vivo dell'opera, con la guida della docente sono stati affrontati e discussi i seguenti punti:

Individuare il tipo di sequenza e la sua caratteristica: tipo di sequenza e significato

Delineare il tipo di narratore e il protagonista: rappresentazione del protagonista

Analizzare le modalità espressive: quali scelte lessicali sono caratterizzanti per definire lo stato d'animo del protagonista

Esplorare i temi e i motivi: Quali sono i temi e i motivi che emergono?

Di seguito riportiamo l'incipit:

Mia moglie e il mio naso. – Che fai? – mia moglie mi domandò, vedendomi insolitamente indugiare davanti allo specchio. – Niente, – le risposi, – mi guardo qua, dentro il naso, in questa narice. Premendo, avverto un certo dolorino. Mia moglie sorrise e disse: – Credevo ti guardassi da che parte ti pende. Mi voltai come un cane a cui qualcuno avesse pestato la coda: – Mi pende? A me? Il naso? E mia moglie, placidamente: – Ma sì, caro. Guàrdatelo bene: ti pende verso destra.

Avevo ventotto anni e sempre fin allora ritenuto il mio naso, se non proprio bello, almeno molto decente, come insieme tutte le altre parti della mia persona. Per cui m'era stato facile ammettere e sostenere quel che di solito ammettono e sostengono tutti coloro che non hanno avuto la sciagura di sortire un corpo deforme: che cioè sia da sciocchi invanire per le proprie fattezze.

La scoperta improvvisa e inattesa di quel difetto perciò mi stizzì come un immeritato castigo. Vide forse mia moglie molto più addentro di me in quella mia stizza e aggiunse subito che, se riposavo nella certezza d'essere in tutto senza mende, me ne levassi pure, perché, come il naso mi pendeva verso destra, così... – Che altro? Eh, altro! altro! Le mie sopracciglia parevano sugli occhi due accenti circonflessi, ^ ^, le mie orecchie erano attaccate male, una più sporgente dell'altra; e altri difetti... – Ancora? Eh sì, ancora: nelle mani, al dito mignolo; e nelle gambe (no, storte no!), la destra, un pochino più arcuata dell'altra: verso il ginocchio, un pochino. Dopo un attento esame doveti riconoscere veri tutti questi difetti. E solo allora, scambiando certo per dolore e avvillimento la meraviglia che ne provai subito dopo la stizza, mia moglie per consolarmi m'esortò a non affliggermene poi tanto, ché anche con essi, tutto sommato, rimanevo un bell'uomo.

Sfido a non irritarsi, ricevendo come generosa concessione ciò che come diritto ci è stato prima negato. Schizzai un velenosissimo «grazie» e, sicuro di non aver motivo né d'addolorarmi né d'avvilirmi, non diedi alcuna importanza a quei lievi difetti, ma una grandissima e straordinaria al fatto che tant'anni ero vissuto senza mai cambiar di naso, sempre con quello, e con quelle sopracciglia e quelle orecchie, quelle mani e quelle gambe; e dovevo aspettare di prender moglie per aver conto che li avevo difettosi. “Uh che meraviglia! E non si sa, le mogli? Fatte apposta per scoprire i difetti del marito.” Ecco, già – le mogli, non nego. Ma anch'io, se permettete, di quei tempi ero fatto per sprofondare, a ogni parola che mi fosse detta, o mosca che vedessi volare, in abissi di riflessioni e considerazioni che mi scavavano dentro e bucheravano giù per torto e su per traverso lo spirito, come una tana di talpa; senza che di fuori ne paresse nulla. “Si vede”, voi dite, “che avevate molto tempo da perdere.” No, ecco. Per l'animo in cui mi trovavo. Ma del resto sì, anche per l'ozio, non nego. Ricco, due

fidati amici, Sebastiano Quantorzo e Stefano Firpo, badavano ai miei affari dopo la morte di mio padre; il quale, per quanto ci si fosse adoperato con le buone e con le cattive, non era riuscito a farmi concludere mai nulla; tranne di prender moglie, questo sì, giovanissimo; forse con la speranza che almeno avessi presto un figliuolo che non mi somigliasse punto; e, pover'uomo, neppur questo aveva potuto ottenere da me. Non già, badiamo, ch'io opponessi volontà a prendere la via per cui mio padre m'incamminava. Tutte le prendevo. Ma camminarci, non ci camminavo. Mi fermavo a ogni passo; mi mettevo prima alla lontana, poi sempre più da vicino a girare attorno a ogni sassolino che incontravo, e mi maravigliavo assai che gli altri potessero passarvi avanti senza fare alcun caso di quel sassolino che per me intanto aveva assunto le proporzioni d'una montagna insormontabile, anzi d'un mondo in cui avrei potuto senz'altro domiciliarmi.

Ero rimasto così, fermo ai primi passi di tante vie, con lo spirito pieno di mondi, o di sassolini, che fa lo stesso. Ma non mi pareva affatto che quelli che m'erano passati avanti e avevano percorso tutta la via ne sapessero in sostanza più di me. M'erano passati avanti, non si mette in dubbio, e tutti braviggiando come tanti cavallini; ma poi, in fondo alla via, avevano trovato un carro: il loro carro; vi erano stati attaccati con molta pazienza, e ora se lo tiravano dietro. Non tiravo nessun carro, io; e non avevo perciò né briglie né paraocchi; vedevo certamente più di loro; ma andare, non sapevo dove andare. Ora ritornando alla scoperta di quei lievi difetti, sprofondai tutto, subito, nella riflessione che dunque – possibile? – non conoscevo bene neppure il mio stesso corpo, le cose mie che più intimamente m'appartenevano: il naso, le orecchie, le mani, le gambe. E tornavo a guardarmele per rifarne l'esame. Cominciò da questo il mio male. Quel male che doveva ridurmi in breve in condizioni di spirito e di corpo così misere e disperate che certo ne sarei morto impazzito, ove in esso medesimo non avessi trovato (come dirò) il rimedio che doveva guarirmene.

(Pirandello, 2022, p.23-26)

La lettura del brano ha generato una riflessione spontanea da parte degli studenti rispetto alle proprie insicurezze causate dalle loro “imperfezioni” fisiche e caratteriali, si è discusso dell'importanza che riveste l'apparenza nella nostra società e il giudizio degli altri; si è trattato di un momento significativo di scambio sereno e rispettoso di opinioni, e di condivisione di esperienze.

Alla discussione è seguita una seconda lettura, di tipo espressivo, in cui la docente ha interpretato il testo in modo coinvolgente ed enfatico. Si è così svolto un esperimento percettivo, in cui gli studenti sono stati chiamati a prestare

particolare attenzione alle descrizioni del protagonista contenute nel brano, attivando le proprie capacità di immaginazione.

L'obiettivo di questa seconda lettura era quello di fare in modo che ciascuno studente-ascoltatore assumesse il ruolo di "uditore", raffigurandosi in mente una delle infinite trasfigurazioni di Vitangelo Moscarda.

In effetti, l'ascolto del brano ha messo in moto un processo di immaginazione percettivo in ogni singolo studente rispetto all'aspetto fisico del protagonista (alcuni studenti hanno provato ad ascoltare la lettura del brano ad occhi chiusi).

Per dare forma alla propria immaginazione, ogni allievo ha disegnato la propria raffigurazione del protagonista, così come è stata percepita la sua immagine durante la lettura ad alta voce (**Figura 3**).

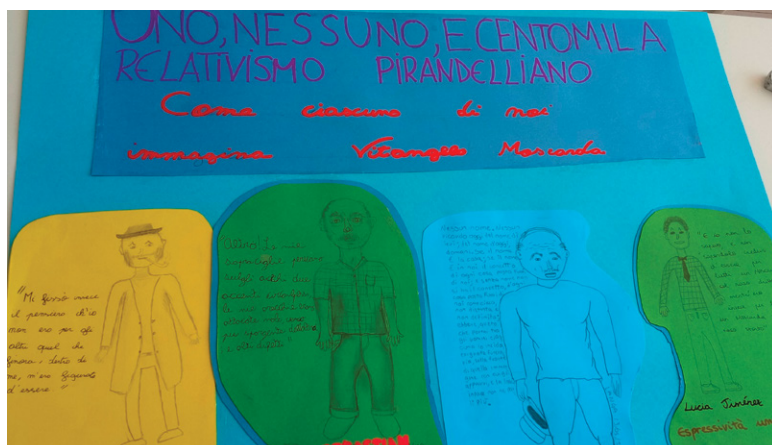


Figura 3. Disegni realizzati dagli studenti Andrea, Sebastian, Langa e Lucia (classe M5): trasfigurazioni di Vitangelo Moscarda.

Dopo aver concluso il disegno, ognuno ha mostrato il personaggio che ha disegnato alla classe (ovvero la propria versione di Vitangelo); a turno gli altri membri della classe sono stati invitati a "leggere" i tratti espressivi del personaggio disegnato: è emerso che molti tratti inseriti nel disegno erano caratterizzanti dello stesso studente che lo aveva disegnato, ciò indica probabilmente che ciascuno studente si sia immedesimato sin da subito nel protagonista.

In questo modo, è stato applicato il criterio del relativismo pirandelliano/soggettività percettiva, che è poi uno dei temi portanti della poetica pirandelliana.

4.3 Quarta fase: rielaborazione del testo e connessioni intertestuali

L'ultima tappa di questo percorso è relativa all'interconnessione tra il testo letterario studiato e altre testi non letterari che affrontano lo stesso argomento/tema del brano.

La prospettiva IB è basata sull'interconnessione testuale, per questo è utile che gli studenti reperiscano dei testi di diversa natura da quelli letterari, nei quali siano presenti *global issues* presentati negli itinerari letterari.

Il confronto tra un testo letterario e un testo non letterario incentrati sulle medesime tematiche permette di rafforzare la capacità di costruire collegamenti tra il mondo "astratto" della letteratura, conferendogli concretezza, e il mondo reale.

L'attività di rielaborazione è stata svolta sia in classe che a casa, prevedendo i seguenti momenti:

1. Individuazione del *global issue* nel brano letterario.
2. Individuazione delle modalità espressive attraverso cui il *global issue* viene presentato dall'autore.
3. Individuazione dello stesso *global issue* in un tipo di testo non letterario (articolo di giornale, poster pubblicitario, fumetto, locandina di un film, articolo di rivista specializzata, sequenza filmica).
4. Individuazione delle modalità espressive attraverso cui il *global issue* viene rappresentato nel testo non letterario.
5. Analisi comparativa-contrastiva delle modalità espressive rispetto al *global issue* nel testo letterario e nel testo non letterario.

Ciascuno studente ha sviluppato l'attività a casa, seguendo i suggerimenti e le indicazioni della docente. La maggior parte degli studenti ha scelto di analizzare dei testi non letterari (articoli di riviste di psicologia o articoli di cronaca riguardanti le crisi esistenziale e le sue conseguenze nelle relazioni interpersona-

li), mentre altre o altri hanno optato per brevi sequenze filmiche in cui venisse rappresentato il *global issue* relativo alla crisi identitaria/scissione dell'io ecc. L'attività si è conclusa con un progetto *power point* individuale da condividere con la classe.

5. Conclusioni

Le attività didattiche esposte nel presente contributo sono state sperimentate con successo in una classe MYP (eterogenea per esperienze di vita e lingua/background di provenienza).

I vantaggi rappresentati dalle modalità didattiche sperimentate, sia a livello didattico che educativo/formativo, sono notevoli e possono essere riassunti nei seguenti punti:

- Maggiore coinvolgimento emotivo/empatico dello studente
- Partecipazione spontanea alle attività proposte
- Propensione al dialogo e allo scambio di opinioni
- Maggiore disponibilità a lavori di coppia o *cooperative learning*
- Maggiore interesse per la letteratura
- Comprensione approfondita ed interdisciplinare dei temi trattati
- Capacità di riflessione autonoma sui testi

In conclusione, possiamo affermare che adottare una prospettiva alternativa, come quella proposta nel presente studio, svincolata dai vecchi schemi della lezione frontale, può comportare un percorso di notevole crescita culturale e umana di ogni singolo studente.

Oltre a ciò, favorendo il dialogo e lo scambio di idee, la negoziazione di soluzioni, ogni studente impara ad interagire in modo produttivo con gli altri, rispettando le altre visioni del mondo e arricchendo le proprie conoscenze, il proprio bagaglio linguistico e culturale.

Bibliografia

Alighieri, D. (2001). *La Vita nova*. Rizzoli.

Ashworth, G., Kaiserimam, Z. (2019). *Language and Literature for the Ib Myp 4 & 5: By Concept*. Hodder education.

Caon, F. (n.d.). *La motivazione: una prospettiva didattica*. <https://it.pearson.com/are-e-disciplinari/italiano/idee-per-insegnare/la-motivazione-una-prospettiva-didattica.html>

Contini, G. (1979). *Esercizi di interpretazione sopra un sonetto di Dante*, in *Varianti e altra linguistica*. Una raccolta di saggi (1938-1968). Einaudi.

Colombo, A. (1998). *La letteratura per unità didattiche, Proposte e metodi per l'educazione letteraria*. La Nuova Italia.

International Baccalaureate Organization (2015). *The IB Middle Years Programme*. <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/brochures-and-infographics/pdfs/myp-programme-brochure-en.pdf>

Luperini, R. e altri. (2002). *La scrittura e l'interpretazione - Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea*, Volume 1. Palumbo Editore.

Pirandello, L. (2022). *Uno, nessuno e centomila*. Ed. a cura di G. Morelli. Prima ed. 1926. Loescher.

Il *focus group* come dispositivo glottodidattico: reazioni al feedback correttivo in italiano (LS)

The focus group as a language teaching device: reactions to corrective feedback in Italian (FL)

Silvia Tagliaferro

Tallinna Ülikool TLÜ (Università di Tallinn)

✉ silviatagliaferro.elba@gmail.com

Riassunto / Il presente contributo analizza l'uso del *focus group* come strumento innovativo per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera, evidenziandone le differenze rispetto ai metodi didattici tradizionali, spesso caratterizzati da una gerarchia asimmetrica tra insegnante e studenti e da giudizi valutativi. Il modello del *focus group*, invece, è centrato sugli studenti e promuove conversazioni cooperative in un ambiente non giudicante. Lo studio include risultati di una ricerca qualitativa condotta su interazioni tra apprendenti estoni e russi iscritti a un corso di italiano di livello A2 presso l'Università di Tallinn. Analizzando i *focus group* per 12 mesi, si osserva che la maggior parte degli studenti risponde positivamente al feedback correttivo dei parlanti nativi, imitandone il linguaggio e i marcatori del discorso (effetto specchio). Inoltre, il processo conversazionale di gruppo permette agli studenti di sostenersi reciprocamente, co-costruendo e interiorizzando la conoscenza linguistica durante l'apprendimento.

Parole chiave: *focus group*; competenza interazionale; confluenza; feedback correttivo; *recast*.

Abstract / This work analyses the use of focus groups as an innovative tool for teaching Italian as a foreign language, highlighting the differences compared to traditional teaching methods, which are often characterized by an asymmetrical hierarchy between teacher and students and evaluative assessments. The focus group approach, on the other hand, is student-centered and promotes cooperative conversations in a non-judg-

© 2024 Silvia Tagliaferro. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattiche dell'italiano lingua di scolarizzazione](http://www.centrocompetenze.it) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione della [SUPSI-DFA/ASP](http://www.supsi-dfa.asp.ch) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](http://www.altascuolapedagogica.it). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

mental environment. The study includes results from qualitative research conducted on interactions among Estonian and Russian learners enrolled in an A2 level Italian course at the University of Tallinn. By analysing the focus groups over a period of 12 months, it was observed that most students respond positively to corrective feedback from native speakers, imitating their language and discourse markers (mirror effect). Furthermore, the group conversational process allows learners to support each other, co-constructing and internalizing linguistic knowledge during the learning process.

Keywords: focus group; interactional competence; confluence; corrective feedback; recast.

1. Introduzione

Il presente contributo si propone di analizzare e presentare l'uso del *focus group* come strumento glottodidattico innovativo per l'insegnamento dell'italiano come LS, mettendo in luce gli aspetti fondamentali che contraddistinguono tale metodo dai formati dialogici del modello didattico tradizionale, caratterizzato in modo preponderante dall'instaurarsi di una gerarchia asimmetrica tra gli interlocutori nonché da giudizi valutativi dell'intero processo di apprendimento.

In tal senso, il modello del *focus group*, presentato qui, ha come fine la realizzazione di formati conversazionali ecologicamente validi basati principalmente sui bisogni degli apprendenti (*student-centred*), i quali, inseriti in un sistema di apprendimento di tipo cooperativo, interagiscono congiuntamente per creare conversazioni co-costruite in un clima non giudicante.

A tal fine, per tentare di delineare il comportamento di un apprendente di fronte all'elaborazione di un feedback ricevuto si è reso necessario riportare i risultati di uno studio qualitativo condotto sulle interazioni che hanno avuto luogo all'interno di un gruppo di apprendenti di madrelingua estone e/o russa, iscritti al corso di italiano di livello A2 presso l'Università di Tallinn.

Da un'analisi approfondita del *corpus* dei *focus group* raccolto nell'arco di 12 mesi, i risultati osservati mostrano come la maggior parte degli apprendenti si dimostri sensibile all'input (feedback correttivo) offerto dai parlanti nativi (moderatori) durante l'interazione, fino al punto che questo porta a innescare il cosiddetto effetto specchio (*mirror-effect*), dove l'apprendente non nativo, forte della

“versione corretta dell’elemento errato” (La Russa & Nuzzo, 2016, p. 78), tenta di imitare in certa misura il parlato del nativo e i relativi marcatori del discorso, propendendo, secondo quanto osservato, ad accogliere il feedback correttivo attraverso la ripetizione dell’enunciato, conformandosi all’input ricevuto o sbagliando nuovamente.

Inoltre, lavorando in gruppo, gli apprendenti possono mettere insieme le risorse e sostenere (*scaffold*) ciascuno la produzione dell’altro (Storch, 2002, p. 147), questo perché, conformemente a quanto sostenuto da Vygotskij (1986), nelle relazioni tipicamente collaborative la conoscenza linguistica viene co-costruita e interiorizzata dai parlanti lungo tutto l’arco del processo di apprendimento.

2. La tecnica del *focus group*: coordinate generali

Nella sua accezione più estesa, il *focus group* può essere definito come una

[...] tecnica non standardizzata di rilevazione dell’informazione, basata su una discussione, che è solo apparentemente informale, tra un gruppo di persone, di dimensioni non troppo estese, alla presenza di uno o più moderatori, focalizzata su un argomento che si vuole indagare in profondità.

(Acocella, 2005, p. 63)

Il *focus group* può, in effetti, essere considerato come una sorta di intervista di gruppo compiuta non *su*, ma *con* un gruppo ridotto di persone, in un clima psicosociale disteso, “centrato su una libera conversazione e su una discussione (meglio se accesa) su una determinata sequenza di stimoli” (Trentini, 2000, p. 238).

Sebbene la tecnica del *focus group* abbia, a partire dagli anni Novanta¹, subito vari adattamenti in base ai diversi ambiti in cui ha trovato applicazione, la sua specificità riguarda il fatto che la conversazione/discussione avviene all’interno di un gruppo target, selezionato a priori da un moderatore/ricercatore che intende indagare e approfondire un determinato argomento.

1 La prima puntuale definizione e teorizzazione della tecnica del *focus group* si deve a un gruppo di sociologi che negli anni Novanta pubblicarono un manuale dal titolo *The Focused Interview* (Merton et al., 1992).

A prescindere dagli scopi specifici per cui vengono condotti, i *focus group* si contraddistinguono quindi per le seguenti caratteristiche trasversali (Corrao, 2013, pp. 24-25):

- la rilevazione si basa sull'interazione tra un gruppo di persone selezionate secondo criteri predeterminati;
- uno o più moderatori guidano la conversazione;
- il focus della conversazione è posto su uno specifico argomento, che interessa indagare in profondità.

Originariamente impiegata soprattutto nelle ricerche di mercato (Morgan, 1988) e, successivamente, nella ricerca medica (Powell & Single, 1996), la tecnica del *focus group* è stata inclusa solo recentemente nelle metodologie della ricerca sociale. La grande e inizialmente quasi esclusiva diffusione in tre settori principali – marketing, business e advertising – ha influenzato per molto tempo le pubblicazioni di stampo metodologico, che hanno sottolineato soprattutto la capacità del *focus group* di fornire importanti contributi nelle situazioni decisionali (ad es. ideare nuovi prodotti, valutare le strategie di mercato, condurre campagne pubblicitarie ecc.), grazie al contatto diretto con l'opinione del potenziale consumatore. Lo sbilanciamento verificatosi in quegli anni ha condotto al diffondersi tra gli studiosi di scienze sociali dell'opinione che il *focus group* fosse una tecnica di scarso valore, con opportunità applicative circoscritte alle ricerche di mercato (Morrison, 1998, p. 125).

Solo successivamente i campi di utilizzo si sono estesi al settore della *communication research*, quando l'approccio dei *focus group* venne applicato allo studio dei mezzi di comunicazione di massa, per poi essere introdotto in ambito politologico, per permettere la realizzazione di campagne politiche di successo (Mannheimer, 1995; Popkin & Dimock, 1996), nel settore educativo (Vaughn et al., 1996) e nello studio delle organizzazioni (Steyaert & Bouwen, 1994; Holbrook & Jackson, 1996).

Nell'ambito della ricerca sociale, lo scopo principale dei *focus group* è oggi quello di rilevare gli atteggiamenti, i sentimenti, le credenze, le esperienze e le reazioni degli intervistati con modalità che non sarebbe possibile elicitarle utiliz-

zando altri metodi come l'osservazione, le interviste individuali o i questionari. I *focus group* consentono, infatti, di rilevare una molteplicità di punti di vista e processi emotivi spontanei all'interno di un contesto di gruppo controllato. La tecnica del *focus group*, inoltre, consente al ricercatore di ottenere una quantità maggiore e differenziata di informazioni in maniera diretta e in un periodo di tempo più breve rispetto ad altri metodi; può essere utilizzata nelle fasi preliminari o esplorative di uno studio; durante la conduzione di uno studio oppure al suo completamento per valutarne l'impatto o per produrre ulteriori sbocchi di ricerca; può trovare impiego come metodo a sé stante o come strumento integrativo, andando a complemento di altri metodi di indagine.

Nella prospettiva che qui interessa, tenuto conto dei molteplici vantaggi metodologici che dall'uso della tecnica possono derivare, il *focus group* si rivela particolarmente interessante per la sua possibilità e adattabilità di applicazione, soprattutto nel momento in cui l'uso quotidiano del linguaggio e della cultura di particolari gruppi diventa oggetto di interesse. Più nello specifico in riferimento ai possibili utilizzi nell'ambito di insegnamento delle lingue straniere: a questi aspetti sono dedicati gli approfondimenti che seguono.

3. Il *focus group* per il potenziamento delle capacità conversazionali in LS

Sebbene il suo utilizzo possa rivelarsi molto efficace nelle varie fasi di affinamento delle competenze in lingua materna o nell'apprendimento di una lingua straniera, in ambito glottodidattico la tecnica del *focus group* non ha, allo stato attuale, trovato ampi spazi applicativi².

Gli ambiti in cui le potenzialità del suo utilizzo offrono maggiori opportunità riguardano, naturalmente e propriamente, le abilità del parlato in senso esteso: i compiti conversazionali implicati nella partecipazione a un *focus group* comprendono tuttavia ben più ampie capacità relative all'integrazione delle compe-

2 Va osservato, più in generale, che nella maggior parte dei corsi di lingua vi è l'erronea tendenza a dedicare un basso numero di ore di insegnamento alle aree dell'apprendimento orale della lingua target di studio: l'attenzione degli insegnanti si concentra infatti – notoriamente, dal contesto scolastico a quello universitario – sugli elementi e sulle strutture propri della lingua scritta.

tenze produttive con quelle ricettive di ascolto e comprensione; tendono a migliorare l'efficacia pragmatico-comunicativa e potenzialmente anche molto altro³.

L'aspetto centrale dei *focus group* glottodidattici riguarda il modo in cui i parlanti interagiscono tra loro sulla base di ciò che sanno fare e come, di conseguenza, riescono a gestire la comunicazione in un determinato contesto: l'obiettivo primario riguarda quella capacità conversazionale che McCarthy (2005) ha chiamato *confluenza* per indicare "l'atto di rendere la lingua parlata fluente, insieme con un altro parlante" (Walsh, 2016, p. 63). Nel contesto dialogico di un *focus group* glottodidattico gli interlocutori sono continuamente impegnati nello sforzo di comprendersi l'un l'altro, di negoziare i significati, di chiedere e fornire aiuto, chiarimenti e molto altro. "Potremmo dire che, tanto dentro alla classe quanto al di fuori di essa, ai fini dell'efficacia comunicativa essere *confluenti* è più importante che non essere fluenti" (Walsh, 2016, p. 64).

L'uso dei *focus group* in ambito glottodidattico si propone insomma di permettere agli apprendenti di esercitare, sviluppare e migliorare le proprie capacità comunicative e interazionali: l'autenticità del contesto conversazionale offre agli apprendenti l'occasione di riflettere sulla variabilità che caratterizza il sistema linguistico oggetto di studio, rendendoli coscienti anche delle dinamiche pragmatiche che lo caratterizzano (Ferroni, 2017, p. 91).

In questo quadro, l'intento da perseguire attraverso un *focus group* è anzitutto quello di creare situazioni di quotidianità realistiche e conversazioni quanto più naturali possibili per portare l'apprendente a comprendere il contesto situazionale, tenendo presente che le dinamiche dialogiche attivate dalla discussione di gruppo si rivelano utili anche per far emergere le emozioni e gli stati affettivi degli apprendenti. Nel perseguire obiettivi propriamente linguistico-comunicativi, l'insegnante-moderatore può quindi ricavare dall'osservazione delle interazioni dialogiche una moltitudine di informazioni a proposito degli at-

3 La flessibilità della tecnica rende il *focus group* adattabile a obiettivi didattici collocati in aree differenti, e anche di prospettiva culturale e interdisciplinare, a seconda delle necessità e dei livelli di competenza del gruppo di apprendenti. Le possibilità di scelta delle tematiche da proporre nella discussione possono, in questo senso, offrire l'occasione per migliorare le pratiche conversazionali, affrontando al contempo contenuti disciplinari in un clima più accattivante di quello della lezione tradizionale.

teggiamenti degli studenti rispetto alla lingua oggetto di apprendimento, oltre che relativamente alle specifiche competenze possedute a livello individuale.

Da un punto di vista propriamente glottodidattico e generale, le opportunità offerte dalla conduzione dei *focus group* possono essere così riassunte:

- gli apprendenti vengono esposti a usi contestuali della lingua straniera, all'interno di contesti interazionali autentici, quindi più motivanti e coinvolgenti di quelli di un'interazione dialogica basata su *routines* ripetitive di stampo classicamente scolastico;
- l'input offerto nell'ambito degli scambi può essere opportunamente controllato e adeguato ai bisogni: a questo fine, fondamentale risulta il ruolo dell'insegnante-moderatore nell'"adattare i *pattern* linguistici e interazionali" (Walsh, 2016, p. 67) alle esigenze degli studenti e la sua capacità di ricorrere a diverse strategie per intervenire sulla comprensibilità degli enunciati dei diversi partecipanti, per facilitare la comprensione di tutti gli apprendenti e per invitarli a partecipare attivamente alla conversazione (Long, 1981, p. 264);
- le occasioni utili ad attivare comportamenti di mutuo-aiuto e cooperazione fra i partecipanti si moltiplicano: la discussione all'interno di un gruppo di pari sollecita una negoziazione condivisa dei significati, invita a trovare soluzioni per risolvere problemi comunicativi e per costruire conoscenze linguistiche comuni (Borreguero, 2020, p. 14);
- l'insegnante-moderatore ha l'opportunità di osservare e potenziare le strategie usate dai parlanti per co-costruire in maniera congiunta l'interazione (Ferroni, 2017, p. 77). Tali strategie, al di là della performance del singolo apprendente, possono essere impiegate a favore di tutto il gruppo per incentivare l'uso dei dispositivi linguistici rivelatisi più efficaci per il miglioramento della competenza interazionale collettiva come pure per il raggiungimento di una comprensione interazionale efficace per ciascun apprendente.

Perché la conduzione di *focus group* glottodidattici risulti efficace è fondamentale tenere presente che il punto cardine di questo tipo di esperienza è quello di mettere al centro del processo l'apprendente che, quand'anche possieda

conoscenze e competenze parziali, deve sentirsi in grado di “saper fare” e non limitarsi a ricevere passivamente l’informazione come durante una qualsiasi lezione frontale.

È poi fondamentale che agli apprendenti sia lasciato il giusto spazio (spazio interazionale): l’insegnante-moderatore così come gli altri studenti partecipanti devono quindi attendere pazientemente la risposta del parlante cui è assegnato il turno, evitando a tutti i costi di colmare i silenzi e, se necessario, concedendo loro turni più estesi e tempo sufficiente perché ciascuno possa pianificare il proprio intervento (Walsh, 2016). In quest’ottica, per garantire un’opportuna partecipazione e dare a ciascuno l’opportunità di intervenire, l’insegnante-moderatore può anche fornire prima dell’interazione istruzioni esplicite e regolate sulle modalità di funzionamento relative alla gestione dei turni, alle modalità di richiesta di chiarimento ecc.

Prima dell’inizio di un *focus group*, ad esempio, il moderatore può decidere di fornire una serie di domande preparate a priori inerenti al tema che vuole andare ad approfondire, chiedendo ai partecipanti di selezionare uno o più quesiti a cui rispondere individualmente e uno da sottoporre a un’altra persona del gruppo. In questo modo, oltre a chiarire le modalità di gestione dei turni, si andrà a coinvolgere tutti i partecipanti, lasciando loro il giusto spazio sia per esprimersi liberamente sia per progettare la risposta del proprio intervento. L’insegnante-moderatore deve, d’altra parte, essere in grado di aiutare gli apprendenti a esternare il proprio pensiero in modo adeguato e cercare di dare forma ai contributi dei partecipanti, senza limitarsi ad accettare passivamente la risposta, ma prendendola, rielaborandola e mettendola a frutto. Pertanto, nel corso del processo interazionale, le istruzioni fornite dall’insegnante-moderatore possono essere tanto esplicite quanto implicite, focalizzarsi sul significato dell’enunciato dell’apprendente (*focus on meaning*), per aiutarlo a esprimere meglio le proprie idee e ad acquisire il sistema linguistico in modo naturale e inconsapevole, oppure sulla forma (*focus on form*), per suggerire alternative formalmente corrette. Per esempio, una risposta può essere parafrasata, migliorando il lessico o le strutture grammaticali; può essere sintetizzata, o al contrario, espansa; può fornire un sostegno (*scaffolding*) affinché l’apprendente possa esprimere ciò che realmente intende dire; può essere infine riformulata attra-

verso un *recast* (Lyster, 1998), vale a dire restituendo all'apprendente l'input con l'aggiunta di qualche piccolo cambiamento.

Anche le modalità con cui l'insegnante-moderatore interviene in caso di presenza di errori nell'enunciato dell'apprendente possono variare in modo significativo e determinare così esiti e reazioni diverse. Relativamente alle dinamiche dei *focus group* questo aspetto si rivela particolarmente significativo: gli atteggiamenti assunti in reazione alle correzioni possono infatti costituire un indicatore molto preciso del grado di reale implicazione dei soggetti nelle conversazioni e del loro impegno cooperativo. Lo scopo condiviso dal gruppo dei partecipanti è, infatti, quello di riuscire a interagire in una lingua straniera, comprendendosi e potendo quindi garantire coerenza fra le battute che si succedono. Il grado e il modo di accettazione di una correzione in tale ambito può quindi rivelarsi particolarmente interessante. Per questa ragione, questo sarà l'aspetto su cui si concentreranno le osservazioni sul caso di studio illustrato nelle prossime pagine.

4. *Focus group* di parlanti estoni con italiano LS: reazioni al feedback correttivo

L'esperienza qui assunta a riferimento riguarda un ciclo di attività di *focus group* condotte con un gruppo di studenti russofoni ed estonofoni frequentanti un corso di lingua italiana di livello A2 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* tenutosi all'Università di Tallinn a partire dal semestre primaverile dell'anno 2023. L'affiancamento di attività di *focus group* alle lezioni curricolari si è proposto anzitutto di sollecitare gli studenti a praticare attività dialogiche in una LS altrimenti poco esercitata oralmente⁴; si è trattato inoltre di un'occasione utile a trarre spunti di indagine interessanti relativamente all'apprendimento dell'italiano da parte di parlanti con un *background* linguistico variegato.

4 Al momento della raccolta dei dati e dell'avvio del progetto tutti i partecipanti si trovavano nella fase iniziale dell'apprendimento della LS e nessuno aveva avuto modo di utilizzare la lingua italiana al di fuori del contesto didattico universitario: era quindi esclusa la precedente esposizione a input derivanti dallo scambio con parlanti nativi.

Gli incontri – svolti dapprima in presenza e successivamente online – hanno coinvolto 18 studenti in totale, 12 dei quali con l'estone come lingua materna, i rimanenti 6 con il russo come lingua prevalente e l'estone come lingua seconda.

La partecipazione degli studenti alle attività di *focus group* era facoltativa: a ciascun incontro hanno partecipato un minimo di 3 e un massimo di 11 studenti.

Il setting adottato prevedeva che la conduzione delle attività di *focus group* fosse affidata a un'italofona nativa che stava svolgendo uno stage *post lauream* presso l'Università di Tallinn⁵: il fatto che le attività non fossero gestite da un docente dei corsi curricolari bensì da una coetanea degli apprendenti ha favorito sin dall'inizio l'instaurarsi di un clima amichevole e non giudicante. La conduttrice era affiancata da una laureanda dell'Università di Tallinn che partecipava alle attività in veste di osservatrice esterna e che interveniva offrendo spunti di mediazione interlinguistica, condividendo entrambe le lingue materne degli studenti, oltre all'italiano e all'inglese appresi nel contesto universitario⁶.

Senza entrare nel merito dei diversi aspetti che hanno caratterizzato la sperimentazione condotta, concentriamo qui l'attenzione sullo specifico indicatore rappresentato dai comportamenti adottati dagli apprendenti di fronte alle correzioni linguistiche introdotte dalla conduttrice italofona nativa. Come anticipato, le reazioni degli apprendenti alle correzioni sono un indizio rappresentativo della positività del clima in cui si svolgono le interazioni nell'ambito

5 La conduzione dei *focus group* da parte di un parlante nativo può essere considerata ideale: gli apprendenti vengono infatti sollecitati dagli input della LS che si manifestano in tutta una serie di elementi generalmente molto presenti nel parlato di un nativo, come ad esempio i marcatori del discorso. Da parte loro, gli apprendenti fanno un uso inconsapevole di questi marcatori, in quanto sono sensibili all'input offerto dai parlanti nativi durante l'interazione fino al punto che questo può portare a innescare un effetto specchio (*mirror-effect*), cioè il non nativo può "imitare" in certa misura il parlato del nativo, che costituisce per lui un modello, integrando nella propria interlingua alcuni degli elementi – fondamentalmente lessicali – percepiti durante l'interazione (Borreguero, 2020, p. 20).

6 Uno degli obiettivi delle sperimentazioni era quello di verificare con quali modalità il gruppo di apprendenti con l'estone o il russo come lingua materna co-costruissero la propria competenza interazionale sotto la guida di un interlocutore italofono nativo. Le strategie dialogiche utilizzate all'interno di questo tipo d'interazioni sono state confrontate con quelle attivate dai parlanti con l'osservatrice esterna, locale, cui gli apprendenti durante i *focus group* si rivolgevano in estone o russo per chiedere la spiegazione dei significati di singole parole o la traduzione di intere frasi.

di un *focus group*. Più generalmente, gli atteggiamenti degli apprendenti di fronte alla segnalazione di un errore, scritto o orale, possono aprire differenti interrogativi sul perché in alcune circostanze un feedback ricevuto non venga utilizzato. Il modo in cui gli apprendenti si avvalgono della correzione incide d'altra parte in maniera significativa sull'efficacia immediata della stessa e sul suo successivo consolidamento, potendo quindi influenzare le tappe di apprendimento della lingua target (La Russa & Nuzzo, 2016).

Per adottare una prospettiva longitudinale, che consenta di osservare le eventuali variazioni intervenute nel corso del tempo, col progredire delle competenze, prendiamo in considerazione il *corpus* rappresentato dalle trascrizioni di 15 *focus group* condotti nell'arco di 12 mesi, precisando che ciascuno di essi ha avuto una durata di un'ora circa.

Tra le differenti modalità correttive messe in atto dalla conduttrice, ci concentriamo qui sul modello che consiste nella ripetizione con riformulazione (altrimenti detto *recast*). Attraverso il *recast*, la conduttrice non segnala l'errore dello studente in maniera esplicita, ma si limita a ripetere la frase corretta in modo naturale, senza interrompere il flusso della conversazione.

È opportuno segnalare che alcuni studi in linguistica applicata mettono in luce i limiti legati alla natura implicita del *recast* come tecnica di feedback correttivo nell'acquisizione di una lingua straniera (LS), sostenendo da un lato (Lyster & Ranta, 1997) che i *recast* portano raramente all'*uptake*, ovvero la consapevolezza e l'autocorrezione da parte dello studente e, dall'altro (Mackey & Philp, 1998) che gli studenti potrebbero non essere in grado di collegare la correzione alla specifica forma linguistica errata. Tuttavia, secondo l'ipotesi dell'interazione o dell'input interazionalmente modificato, elaborata in varie riprese e versioni da Michael H. Long (1996), sarebbe proprio l'input fornito in maniera implicita e non decodificato a stimolare la comprensione, innescando un lavoro di negoziazione del significato (*negotiation of meaning*)⁷ in cui, grazie

7 “Negotiation of meaning is the process in which, in an effort to communicate, learners and competent speakers provide and interpret signals of their own and their interlocutor's perceived comprehension, thus provoking adjustments to linguistic form, conversational structure, message content, or all three, until an acceptable level of understanding is achieved” (Long, 1996, p. 418).

all'adattamento interazionale da parte del parlante nativo, l'apprendente viene incoraggiato a notare l'errore senza che per questo si vada a inficiare o ridurre la fluidità della conversazione, con lo scopo di facilitarne la processazione (o trasformazione dell'input in *intake*), vale a dire che quest'ultimo attraverso l'esposizione ripetuta apprenda la forma corretta mantenendo al contempo il *focus on meaning*.

Si tratta, in effetti, del tipo di feedback di gran lunga più frequente all'interno del *corpus* considerato, e anche della più naturale tipologia di intervento correttivo in un contesto conversazionale come quello del *focus group* in quanto consente di integrare la correzione nel discorso senza interrompere il dialogo.

Di seguito vengono riportati alcuni esempi di feedback correttivo accolti tramite *recast* tratti dalle varie trascrizioni dei *focus group*:

[P7-E]⁸ tedesco (-) lingua tedesco e russo insegnate in scuola

[Mod] le ho imparate a scuola

[P7-E] inglese ho imparato alla TV (-) dalla TV (-) dalla musica (-) dai film (-) e ho imparato da sola

[P7-E] posso parlare subito (-) ma io non so tutti parole tutti regolare (-) regolare:

[Mod] le regole

[P7-E] le regole (-) e io ho imparato tedesco in scuola con le regole

[P11-R] avevo tanti amici a scuola (-) ma quando sono stata piccola tipo alle dieci anni (-) era molto timida non socievole (-) e ho parlato solo una mia amica (-) ma dopo sono diventata molto socievole

[Mod] socievole

[P11-R] socievole (-) ho trovato tanti amici a scuola

[P3-R] alle elementari (-) alle medie non avevo tanti amici (-) perché non ero socievole (-) e non mi piacevo parlare con le genti (-) alle superiori incontravo con le mie migliori amiche e all'università sono diventata più socievole

8 Criterio di anonimizzazione: lettera P (sigla per partecipante), seguita dal numero progressivo del posizionamento nell'ordine alfabetico, E = estonofono; R = russofono. Gli esempi sono stati trascritti seguendo le convenzioni proposte da Bazzanella (1994, pp. 228-229), semplificandole: (-) (-) pause di diversa lunghezza; x: prolungamento della vocale precedente i due punti.

- [P3-R] il rapporto è stato così così (-) normale (-) quando ero piccola (-) trascoperevo
[Mod] trascorrevo
[P3-R] trascorrevo il tempo con la mia nonna (-) mia nonna insegnava a me come leggere
e andavamo allo zoo ogni giorno (--) avevamo un biglietto per l'anno
[Mod] per tutto l'anno
[P3-R] per tutto l'anno e è stata brava in studiare e i miei genitori non hanno aiutato a me
(--) sì (--) quindi il rapporto è così così (-) normale (--) perché non abbiamo parlato
molto
- [P9-E] ho letto un libro e dopo la lezione (-) mangerei la cena
[Mod] mangerò
[P9-E] mangerai sì
[Mod] mangerò
[P9-E] mangerò la cena e dopo devo dovrò scrivere la mia tesa

Sembra quindi legittimo domandarsi se questa sua naturalezza – che corrisponde a una correzione implicita, priva di enfasi e svincolata da commenti, valutazioni o spiegazioni metalinguistiche – rischi di risultare insignificante e quindi passare inosservata agli occhi degli apprendenti.

Esaminando la casistica del *corpus*, è innanzitutto possibile osservare che tale fenomeno non si verifica: gli studenti, al contrario, accolgono in modo sistematico questo tipo di feedback, reagendo attraverso i seguenti due macrotipi di comportamento:

- *recast*: lo studente ripete l'enunciato conformandosi all'input ricevuto o accogliendolo solo in maniera parziale. Le ripetizioni parziali vengono a loro volta riformulate dal parlante secondo i principi della propria interlingua;
- richiesta di spiegazioni: lo studente chiede alla conduttrice un chiarimento a proposito della correzione dell'errore commesso.

Tralasciando qui il secondo tipo riscontrato, raccogliamo nella tabella che segue i dati relativi alla percentuale di feedback correttivi accolti dagli studenti attraverso la ripetizione (*recast*) della versione corretta fornita dalla conduttrice:

Periodo a.a. 2022/2023 a.a. 2023/2024	FG 1	FG 2	FG 3	FG 4	FG 5	FG 6	FG 7	FG 8	FG 9	FG 10	FG 11	FG 12	FG 13	FG 14	FG 15
N° turni totali	544	372	323	311	188	205	228	226	189	282	268	194	161	254	276
N° turni della conduttrice	193	140	134	140	62	69	101	103	91	129	112	82	69	84	122
% turni della conduttrice su n° turni totali	36%	38%	42%	45%	33%	34%	44%	46%	48%	46%	42%	42%	43%	33%	44%
N° feedback correttivi su n° turni della conduttrice	36/ 193	34/ 140	29/ 134	24/ 140	16/ 62	21/ 69	39/ 101	24/ 103	28/ 91	30/ 129	20/ 112	23/ 82	16/ 69	22/ 84	25/ 122
% feedback correttivi su n° turni della conduttrice	19%	24%	22%	17%	26%	30%	39%	23%	31%	23%	17%	28%	23%	26%	20%
N° feedback correttivi <i>accolti tramite ripetizione (recast)</i> su n° turni della conduttrice	18/ 36	13/ 34	7/ 29	6/ 29	11/ 16	12/ 21	19/ 39	11/ 24	11/ 28	12/ 30	6/ 20	6/ 23	7/ 16	17/ 20	9/ 25
% feedback correttivi <i>accolti tramite ripetizione (recast)</i>	50%	38%	24%	25%	69%	57%	49%	46%	39%	40%	30%	26%	44%	77%	36%

Tabella 1. Dati relativi ai feedback correttivi accolti tramite ripetizione (*recast*).

Come illustrato nella **Tabella 1**, l’analisi delle reazioni degli apprendenti ai feedback correttivi della conduttrice, rappresentati dalla riformulazione di un enunciato sbagliato, consente di affermare riassuntivamente che nel *corpus* considerato:

- si registra un’elevata percentuale generale di accoglimento del feedback, in cui l’apprendente ripete sistematicamente l’enunciato, conformandosi all’in-put ricevuto in fase di correzione diretta da parte del parlante nativo;

- l'andamento longitudinale nel tempo registra in percentuale una tendenziale costanza (sempre inferiore al 40%) al ricorso ai feedback correttivi da parte della conduttrice rispetto al numero dei turni, il che evidenzia una propensione a non intervenire continuamente e in maniera puntuale in caso di errori linguistici (il locutore nativo tende a non correggere il parlante non nativo; cfr. Day et al., 2006);
- l'andamento longitudinale nel tempo mostra un aumento delle reazioni positive degli apprendenti, che accettano sempre le riformulazioni proposte dalla conduttrice e le utilizzano, ripetendo nella maggior parte dei casi la forma corretta, per riprendere il proprio turno di parola e/o rilanciare la conversazione. Si tratta, dunque, di un'ottima strategia dialogica che consente di conservare il ritmo delle battute;
- si osserva una maggiore tendenza da parte degli apprendenti a collaborare in maniera autonoma nel mantenere viva la conversazione, attraverso prese di turno dirette, vale a dire senza necessariamente bisogno dell'intervento o della mediazione da parte della conduttrice.

5. Conclusioni

Come osserva Ciliberti (2012, p. 76), una grande sfida glottodidattica che caratterizza la contemporaneità è quella di riuscire a far diventare gli apprendenti di una lingua straniera dei “buoni conversazionalisti”. Per procedere in questa direzione si rende quindi necessario disporre di strategie didattiche concepite *ad hoc*, efficaci e di facile applicabilità (Ferroni, 2017, p. 76), che affianchino o integrino i formati didattici tradizionali.

Il presente contributo si è proposto di evidenziare le potenzialità che il metodo del *focus group* possiede per diventare uno di questi strumenti.

La tecnica dei *focus group* applicata in un contesto di insegnamento-apprendimento, come si è visto, oltre a fornire dati qualitativi dettagliati che rivelano le ragioni dietro opinioni e comportamenti degli apprendenti di un gruppo, la cui dinamica co-crea e stimola la discussione, permette anche all'insegnante-moderatore di agire “in tempo reale”, fornendo feedback e apportando i necessari miglioramenti sulla base dei risultati ottenuti.

Sottolineando i vantaggi offerti dalla possibilità di interagire oralmente all'interno di contesti conversazionali autentici, pur sempre facilitati dalla mediazione dell'insegnante-moderatore, il contributo si è proposto di evidenziare le dinamiche cooperative e le spinte motivazionali che questo strumento può sollecitare nell'ambito dei contesti di insegnamento e apprendimento di una lingua straniera.

Il caso di studio presentato ha confermato che i partecipanti alle attività sperimentali proposte hanno trovato l'esperienza gratificante e arricchente: le analisi condotte a proposito delle reazioni nei confronti dei dispositivi di feedback attivati all'interno delle interazioni dialogiche hanno manifestato atteggiamenti positivi, più favorevoli ad accogliere le correzioni di quanto non avvenga in circostanze d'insegnamento più convenzionali. Infatti, analizzando le reazioni degli apprendenti di fronte all'esposizione ai feedback correttivi di tipo indiretto, come il *recast*, da parte di un parlante nativo, si evince che quanto "maggiore è il coinvolgimento mostrato dagli apprendenti durante l'elaborazione del feedback, tanto maggiore sarà la loro capacità di utilizzare efficacemente, nell'immediato, il feedback ricevuto" (La Russa & Nuzzo, 2016, 81). Dall'altro lato, si nota come l'accettazione del *recast* tramite ripetizione mostri la tendenza degli apprendenti, sollecitati in maniera indiretta e meno invasiva da parte di un insegnante-moderatore, a migliorare le proprie competenze linguistiche, commettendo meno errori o autocorreggendo i propri e/o gli enunciati altrui per cercare di collaborare in maniera autonoma nel mantenere la fluidità dell'interazione e quindi realizzare conversazioni ecologiche. Un simile contesto comunicativo non solo permette allo studente di sentirsi a proprio agio nel parlare e sperimentare la lingua, anche commettendo errori, ma facilita anche l'acquisizione naturale della lingua stessa, rendendo la pratica linguistica più simile alle interazioni reali che si avrebbero con dei parlanti nativi.

In conclusione, il coinvolgimento degli apprendenti all'interno delle conversazioni autentiche proposte nei *focus group*, in cui possano acquisire nuove strutture linguistiche attraverso l'esposizione ripetuta in contesti comunicativi reali, sembra sollecitare atteggiamenti più responsabili e collaborativi da parte degli apprendenti e può costituire una sfida stimolante per gli insegnanti che desiderano adottare una prospettiva diversa sulle proprie pratiche didattiche,

servendosi di strumenti che consentono di plasmare l'insegnamento di una lingua straniera sulla base di bisogni e contributi provenienti dagli apprendenti stessi.

Bibliografia

- Acocella, I. (2005). L'uso dei *focus groups* nella ricerca sociale: vantaggi e svantaggi. *Quaderni di Sociologia*, 37, 63-81.
- Andorno, C., & Grassi, R. (a cura di) (2016). *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*. AltLA.
- Balboni, P.E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. UTET.
- Balboni, P.E. (2007). *Imparare le lingue straniere*. Marsilio.
- Balboni, P.E. (2007). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica - Italiano, lingue straniere, lingue classiche*. UTET-De Agostini.
- Balboni, P.E. (2013). *Fare educazione linguistica*. UTET.
- Bazzanella, C. (1994). *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*. La Nuova Italia.
- Ciliberti, A. (2012). *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Carocci.
- Corrao, S. (2013). *Il focus group*. FrancoAngeli.
- Ferroni, R. (2017). Prime riflessioni sull'efficacia dell'Approccio Conversazionale applicato all'insegnamento della Competenza Interazionale fra apprendenti d'italiano LS. *Italiano LinguaDue*, 2(10), 75-96.
- Gibbs, A. (1997). *Focus groups. Social Research Update*. www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU19.html
- La Russa, F., & Nuzzo, E. (2016). Effetti del feedback diretto e indiretto sulla produzione scritta di apprendenti di italiano LS. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, 93-116.

- Long, M.H. (1981). Input, interaction, and second–language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 259-278.
- Long, M. H. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie, & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.
- Lyster R. (1998). Recasts, repetition and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 51-81.
- Mackey, A., & Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings?, *Modern Language Journal*, 82, 338-356.
- McCarthy, M.J. (2005). Fluency and confluence: What fluent speakers do. *The Language Teacher*, 29(6), 26-28.
- Morgan, D. L., & Krueger, R. A. (1993). When to use focus groups and why. In D. L. Morgan (Ed.), *Successful focus groups: Advancing the state of the art* (pp. 3-19). Sage.
- Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52(1), 119-158.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. MIT.
- Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. Routledge.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. Routledge.

Risolvere i conflitti: imparare a comunicare tramite il consiglio di cooperazione¹

Conflict resolution:
learning to communicate through the cooperation council

Riccardo Campus

SUPSI, Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica

✉ riccardocampus01@gmail.com

Riassunto / Questo articolo presenta i risultati di una ricerca indaga il ruolo del consiglio di cooperazione come mezzo per lo sviluppo e l'incremento delle capacità linguistico-comunicative per risolvere i conflitti in una quarta di scuola primaria. Durante il corso dell'anno scolastico è emersa la necessità da parte della classe di svolgere un percorso parallelo così da migliorare l'esperienza del consiglio. Attraverso questo itinerario sono stati introdotti il termometro delle emozioni e il "modello dei messaggi chiari", rendendo così il gruppo classe più attento al riconoscimento emotivo dell'altro e verso la struttura comunicativa scritta e orale. Durante questo percorso sono stati raccolti dei dati: biglietti di cooperazione, registrazioni audio e interviste. Il gruppo classe ha collaborato attivamente con il docente affinché il momento del consiglio di cooperazione risultasse ulteriormente efficace e utile. Tramite questo progetto si è voluto porre il focus sull'incidenza che la comunicazione ha sulla risoluzione dei conflitti e sulla qualità delle relazioni in classe. Dalla ricerca effettuata è emerso come il consiglio sia un luogo indicato come "pa-

- 1 Il contributo è da considerarsi una rielaborazione della tesi di laurea triennale (Bachelor of Arts in insegnamento per il livello elementare, DFA/ASP SUPSI) di Riccardo Campus (cfr. Campus, 2024), di cui è stata relatrice la Prof.ssa Silvia Demartini. Data tale indicazione, e per ragioni di spazio, non saranno introdotti ulteriori rinvii alla ricerca originaria. Il lavoro, svolto durante l'anno accademico 2023/2024 presso la sede di scuola elementare di Vezia, Canton Ticino, è da considerarsi come uno studio di caso qualitativo e limitato al contesto preso in esame.

© 2024 Riccardo Campus. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattiche dell'italiano lingua di scolarizzazione](http://www.centrocompetenze.ch) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione della [SUPSI-DFA/ASP](http://www.supsi.ch) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](http://www.alta.scuola.pedagogica.ch). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

lestra" per la comunicazione e per poter mettere in gioco le competenze maturate tramite interventi mirati, oltre a essere uno strumento che migliora le relazioni del gruppo classe.

Parole chiave: consiglio di cooperazione; comunicazione; argomentazione; messaggi efficaci; emozioni.

Abstract / This paper presents the result of a study investigating the role of cooperative council as a means of developing and increasing language-communication skills for conflict resolution in a fourth-grade primary school class. During the course of the school year, a need emerged on the part of the class to conduct a parallel itinerary to enhance the council experience. Through this route, the emotion thermometer and the "clear message model" were introduced, thus making the class group more attentive to emotional recognition of each other and toward written and oral communicative structure. During this course, data were collected: cooperation tickets, audio recordings and interviews. The class group actively cooperated with the teacher so that the moment of the cooperation board would be further effective and useful. Through this research project, the focus was on the impact that communication has on conflict resolution and the quality of classroom relationships. The research conducted showed that the council is a place indicated as a "gymnasium" for communication and for being able to bring into play the skills gained through targeted interventions, as well as being a tool that improves the relationships of the class group.

Keywords: cooperation council; communication; argumentation; effective messages; emotions.

1. Premessa

Il seguente articolo esplora l'importanza del consiglio di cooperazione quale strumento didattico per la gestione dei conflitti e lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative in una classe di quarta della scuola primaria (il progetto è stato presentato a tutta la classe e sei allievi hanno rappresentato il campione di riferimento per un'osservazione più mirata). Attraverso la realizzazione di un percorso didattico pratico, si analizza come il consiglio di cooperazione possa essere utilizzato non solo come strumento di risoluzione dei conflitti, ma anche come mezzo per lo sviluppo di capacità comunicative.

La struttura dell'articolo si presenta con diverse sezioni che vanno a trattare alcune tematiche:

- campione di riferimento;
- introduzione del consiglio di cooperazione;
- il ruolo del consiglio di cooperazione nella gestione e risoluzione dei conflitti;
- sviluppo delle competenze linguistico-comunicative;
- il quadro sinottico dell'itinerario didattico;
- conclusione.

2. Il campione di riferimento

L'intero gruppo classe ha svolto l'itinerario didattico proposto, nello specifico è stato selezionato un campione di riferimento di sei allievi per poter osservare in maniera più precisa e qualitativa la progressione delle competenze linguistiche. Di seguito è riportata una breve presentazione in forma sintetica dei profili di competenza di allieve e allievi osservati:

- A1: è un'allieva di 10 anni che si esprime con chiarezza e con un lessico appropriato alla situazione e all'interlocutore. È abile nell'argomentare la propria opinione su un tema, rispettando quella degli altri. Caratterialmente è fragile e se confrontata con persone con un carattere più forte tende a sminuirsi.
- A2: è un allievo di 10 anni che si esprime con chiarezza e con un lessico appropriato alla situazione e all'interlocutore. È abile nell'argomentare la propria opinione su un tema, rispettando quella degli altri.
- A3: è un'allieva di 10 anni che si esprime con qualche incertezza e non sempre i suoi messaggi sono chiari e con un lessico appropriato al contesto. Non sempre le sue argomentazioni sono sostenute da argomenti validi, cosa che rende, così, poco efficaci i suoi interventi. Caratterialmente è energica e tende a prendere le cose impulsivamente senza magari rifletterci troppo prima.
- A4: è un'allieva di 10 anni che si esprime con qualche incertezza; non sempre i suoi messaggi sono chiari e non sempre si serve di un lessico appropriato al

contesto. Inoltre, non sempre le sue argomentazioni sono sostenute da argomenti validi, rendendo così poco efficaci i suoi interventi. Caratterialmente è molto timida e tende a farsi sovrastare durante un dialogo mettendosi in disparte.

- A5: è un allievo di 10 anni che si esprime con chiarezza ma il lessico che usa, nella maggior parte dei casi, risulta non appropriato. Le sue capacità argomentative presentano delle fragilità dovute a una debole scelta degli argomenti a sostegno delle proprie idee, cadendo spesso nell'impiego di vocaboli offensivi che vanno a interrompere qualsiasi tipo di relazione comunicativa. Caratterialmente presenta delle difficoltà a livello comportamentale che si ripercuotono poi sulla sua capacità di comunicare con gli altri e di conseguenza anche sul relazionarsi con loro, compromettendo così i rapporti. Se guidato, nel momento di riflessione si decentra dalla conversazione e accetta punti di vista diversi dal suo.
- A6: è un allievo di 10 anni che si esprime con chiarezza ma il lessico nella maggior parte dei casi risulta non appropriato usando vocaboli spesso offensivi. Le sue capacità argomentative presentano delle fragilità dovute a una debole scelta degli argomenti a sostegno delle proprie idee, cadendo spesso nell'utilizzo di termini che vanno a interrompere qualsiasi tipo di relazione comunicativa. Queste difficoltà si ripercuotono poi sulla sua capacità di comunicare con gli altri e di conseguenza anche sul relazionarsi con loro, compromettendo così i rapporti. Fatica ad accettare punti di vista che non combaciano con il suo (Campus, 2024, pp. 13-14).

3. Il consiglio di cooperazione per risolvere i conflitti

Il consiglio di cooperazione (Cdc) rappresenta uno strumento pedagogico la cui ideazione risale al noto pedagogista francese Célestin Freinet nei primi anni del Novecento. Freinet era un convinto sostenitore di un approccio educativo in cui allieve e allievi partecipavano attivamente al loro apprendimento: non a caso è a lui riconducibile il concetto di “scuola cooperativa”. Questo tipo di approccio didattico incentiva la gestione della vita scolastica con atteggiamento democratico, così che allieve e allievi siano parte integrante delle decisioni legate alla scuola: il fulcro di tale approccio è l'idea secondo cui le allieve e gli allievi,

come cittadini del futuro, debbano avere la possibilità di esporre i propri pensieri e di partecipare attivamente alla gestione della vita scolastica (si vedano Freneit, 1975, Errico, 2016, Bottero, 2021).

Anche nella vicina Italia, attorno agli anni '50, nasce, e tutt'ora continua a esistere, il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) che si ispira a quelli che sono i principi di base della pedagogia attiva valorizzata da Freneit. L'intenzione è quella di promuovere pratiche educative fondate su valori come la cooperazione, la solidarietà e l'autonomia, con l'obiettivo di sviluppare un ambiente scolastico democratico, partecipativo e inclusivo. Secondo questo approccio educativo allieve e allievi diventano protagonisti attivi del loro sapere (Rizzi, 2017).

Il Cdc solitamente si svolge con una cadenza regolare, una seduta alla settimana, e rappresenta uno "luogo" in cui le studentesse e gli studenti hanno la possibilità di discutere in maniera spontanea, ma regolata, di tematiche legate alla quotidianità scolastica (p.es. conflitti, problemi, necessità, richieste ecc.). È molto interessante come la gestione di questo strumento didattico, a mano a mano che il tempo passa, diventi sempre più condivisa tra l'insegnante e la classe: questi due attori pian piano imparano a partecipare pressoché come pari. Durante le sedute del Cdc, attraverso la lettura di bigliettini scritti durante la settimana precedente all'incontro, le allieve e gli allievi hanno l'opportunità di esplicitare alcune questioni personali o collettive. L'obiettivo, con l'aiuto di tutta la classe, è quello di cercare delle soluzioni efficaci e che mettano d'accordo le interessate e gli interessati. Attraverso ciò, le allieve e gli allievi apprendono a dialogare, a negoziare, a risolvere i conflitti, a maturare un senso di responsabilità dei ruoli e dei compagni e, infine, ad aumentare il loro senso di appartenenza alla classe (quindi alla comunità).

Il Cdc non rappresenta unicamente uno strumento per la risoluzione dei conflitti, bensì è una valida occasione per sviluppare e insegnare alle allieve e agli allievi le competenze linguistico-comunicative e l'ascolto attivo, che molto spesso vengono dati per scontati e lasciati da parte rispetto ad altre competenze. Attraverso le sedute del consiglio, e in questo caso, come vedremo, anche grazie all'itinerario didattico svolto in parallelo, le bambine e i bambini miglioreranno la loro capacità nell'esprimersi oralmente e per iscritto in maniera chiara

ed efficace, oltre all'ascolto di opinioni divergenti dalla propria, promuovendo così un ambiente di classe rispettoso e sicuro per tutti.

Il concetto di *conflitto* si lega strettamente alla natura delle relazioni tra gli esseri umani e si manifesta anche all'interno del contesto scolastico, in cui allieve e allievi, interagendo tra loro, sono confrontati con contrasti di opinioni per diverse ragioni (p. es. comportamenti inappropriati, competitività, incomprensioni, emozioni contrastanti ecc.). Il conflitto non deve essere visto prettamente con una concezione negativa, ma, piuttosto, come un'opportunità di sviluppo collettivo e personale: in questo senso è naturale anche il collegamento con le competenze trasversali, a patto che il tutto venga gestito in maniera adeguata e proficua (sulla scia di Gordon, 1991). Il conflitto, infatti, si pone al centro della pedagogia di Freinet, che identificava la scuola come un luogo in cui allieve e allievi potevano imparare a convivere e collaborare all'interno della classe, superando i vari ostacoli insieme, attraverso il dialogo e la cooperazione. I conflitti, perciò, secondo lui, non erano da evitare, ma rappresentavano un pretesto per confrontarsi e scambiarsi opinioni in maniera costruttiva e rispettosa, poiché solo attraverso l'ascolto reciproco e il confronto si possono comprendere le esigenze dell'altro.

Per gestire queste situazioni di conflitto il Cdc pare essere un valido strumento didattico. Il confronto tra le parti "lese", nel corso delle sedute del consiglio, viene infatti affrontato in modo strutturato e il più democraticamente possibile, permettendo alle parti coinvolte di esprimere il proprio pensiero all'interno di un contesto sicuro e regolato (cfr. Jasmin, 2002). Il Cdc da questo punto di vista è un'occasione, oltre che per la risoluzione dei problemi emersi, per rendere attente e attenti le allieve e gli allievi su come affrontare i conflitti in modo pacifico, mantenendo sempre il rispetto verso l'altro. Potersi allenare a fare ciò in un contesto costruito ad hoc e quindi rassicurante può essere un modo valido per attivare e coinvolgere quanto più possibile ragazze e ragazzi in qualcosa che, probabilmente, non hanno mai fatto.

Il Cdc sembra dunque essere un contesto ideale all'interno del quale lavorare con allieve e allievi su come affrontare in maniera efficace i conflitti e, come vedremo più avanti nell'articolo, anche per lo sviluppo delle competenze linguistiche. Durante le regolari sedute del consiglio, infatti, ognuno ha la possibilità

di far emergere il proprio punto di vista senza avere paura di essere giudicato dagli altri, che, di conseguenza, sono invitati ad ascoltare attivamente e a collaborare in modo sempre rispettoso. Un aspetto estremamente importante alla base del Cdc è proprio l'assenza di giudizio: l'obiettivo delle sedute non è quello di trovare un colpevole al quale fare una sorta di processo, bensì quello di comprendere che cosa ha portato al conflitto e come si può risolvere nel modo più equo possibile la situazione. Tutto ciò permette così di trasformare un elemento che di base è divisivo in un momento di apprendimento e di crescita personali, apportando così benefici all'interno dell'ambiente scolastico e nella vita di tutti i giorni (concretizzando, così, il concetto di *transfer dell'apprendimento* da un contesto a un altro, su cui p. es. Haskell, 2001).

3.1 Come funziona il consiglio di cooperazione nel risolvere i conflitti?

Il Cdc presenta una struttura ben definita, all'interno della quale ogni membro della classe ha il diritto di esprimersi e di essere ascoltato, oltre al dovere di ascoltare gli altri. Il tutto inizia dalla raccolta dei "bigliettini di cooperazione", sui quali le allieve e gli allievi, tra una seduta e l'altra del consiglio, annotano problemi, conflitti, tematiche di cui desiderano discutere durante la seduta del consiglio con tutto il gruppo classe. Questi bigliettini possono essere relativi a episodi precisi accaduti durante la settimana, screzi con i compagni, proposte di attività o regolazioni legate alla vita scolastica. Una volta raccolti i biglietti, li si passa in rassegna uno alla volta e si discutono insieme le varie dinamiche emerse durante la seduta del consiglio, dove tutti i partecipanti sono caldamente invitati a esporre la propria opinione. Il conflitto, quindi, viene dapprima affrontato sul piano "privato" tra le persone coinvolte, per poi essere analizzato collettivamente, cercando così di capire le motivazioni del disaccordo e di trovare possibili soluzioni che vadano bene per entrambe le parti coinvolte. Così, allieve e allievi, con la guida del docente, sviluppano a mano a mano le competenze per poter esprimere le proprie esigenze ed emozioni in modo chiaro e rispettoso, utilizzando delle regole comunicative precise e ben strutturate. Il conflitto viene quindi analizzato in maniera collettiva, cercando di capire le ragioni alla base del disaccordo e le possibili soluzioni.

Le sedute del consiglio si concludono sempre con una soluzione condivisa, che viene dunque accettata da tutti i partecipanti alla discussione, perché è stata raggiunta collaborando. Questo fa sì che si sviluppino, oltre alle competenze linguistico-comunicative, anche un senso di consapevolezza verso le dinamiche relazionali e una maggior responsabilità all'interno del gruppo.

3.2 Il ruolo dell'insegnante nella gestione dei conflitti

All'interno del consiglio di cooperazione il ruolo dell'insegnante è fondamentale. L'insegnante ha il compito di mediatore e di facilitatore; sebbene le allieve e gli allievi siano protagonisti assoluti delle sedute, egli ha il ruolo di guidare il gruppo classe lungo tutta la durata dell'incontro. Il docente si deve in primis assicurare che ogni partecipante venga ascoltato e che il dialogo sia sempre costruttivo e mai distruttivo; inoltre, grazie alle lezioni svolte in parallelo nell'itinerario didattico relativo alla comunicazione, l'insegnante fornisce un aiuto concreto alla classe nella formulazione di messaggi chiari ed efficaci (Gordon, 1991) e rispettosi, fornendo strumenti da utilizzare durante la vita scolastica ed extrascolastica.

Un altro compito fondamentale del docente è quello di promuovere all'interno della classe un clima di fiducia reciproca, in cui bambine e bambini si sentano sicuri e liberi di esprimere le proprie emozioni e opinioni senza la paura di essere giudicati. Insomma, il ruolo dell'insegnante rappresenta un elemento cruciale per la buona riuscita del Cdc come strumento didattico soprattutto perché sta al docente favorire una comunicazione inclusiva, positiva e aperta al confronto.

3.3 L'argomentazione orale e scritta

Uno degli aspetti che sicuramente si può considerare centrare nel Cdc è la capacità di argomentare, cioè di sostenere la propria opinione con prove, elementi e ragionamenti. Le allieve e gli allievi, partecipando sempre di più alle discussioni, imparano e acquisiscono a mano a mano una gamma di strumenti maggiore per esprimersi e difendere le proprie opinioni, sia oralmente sia in forma

scritta². Riuscire ad argomentare, perciò, potremmo dire che è una competenza fondamentale al fine di risolvere dei conflitti, poiché fornisce la possibilità al singolo di esporre i propri pensieri in modo chiaro ed efficace senza sfociare in atteggiamenti che potrebbero risultare aggressivi.

In quest'esperienza, per quanto riguarda la forma orale, l'argomentazione si sviluppa attraverso i vari scambi che avvengono durante le sedute del consiglio, oltre ai momenti strutturati dell'itinerario didattico in cui si va a lavorare in maniera più specifica questa competenza. I partecipanti sono chiamati a rispettare il turno di parola, a esporre la propria opinione e a rispondere in modo rispettoso e costruttivo nei confronti degli altri compagni. Questa pratica, oltre a rafforzare la capacità di espressione, migliora anche l'ascolto attivo degli altri, componente estremamente importante quando si tratta di comunicazione.

In parallelo vi è l'argomentazione in forma scritta, che viene allenata attraverso la scrittura dei bigliettini di cooperazione, redatti dai partecipanti prima delle sedute del consiglio. All'interno di questi bigliettini, i partecipanti presentano una tesi sostenuta da argomenti e una conclusione, che vede esplicitata la propria posizione rispetto al tema. Per via delle dimensioni fisiche ridotte dei bigliettini, le allieve e gli allievi sono tenuti a sintetizzare le proprie idee e a strutturarle in maniera chiara ed efficace in poche righe. Questo esercizio contribuisce in modo significativo a migliorare le competenze legate alla scrittura a livello di concisione e chiarezza, imparando così a disporre i propri pensieri secondo una logica e coerentemente.

3.4 Perché lavorare sulle competenze linguistico-comunicative nella scuola primaria?

Il lavoro sulle competenze linguistico-comunicative (p. es. gestione del tempo, linguaggio non verbale, ascolto attivo, lessico ecc.) sin dalla scuola primaria

2 Sono note e oggi ritenute molto utili esperienze come *La gioventù dibatte* (<https://gioventudibatte.ch/>) in Svizzera o la *Palestra di botta e risposta* (<https://bottaerisposta.org/>), cfr. Cattani, 2018), finalizzate a lavorare con allieve e allievi al fine di migliorare le competenze di discussione, dibattito, dialogo e argomentazione fra pari.

rappresenta un elemento di estrema importanza, poiché queste competenze costituiscono le fondamenta delle interazioni sociali oltre a essere fondamentali per il successo scolastico. Infatti, l'abilità di esprimere le proprie idee in modo chiaro e rispettoso, di ascoltare e comprendere gli altri, di trovare soluzioni pacifiche ai conflitti sono competenze essenziali per il benessere individuale e per quello collettivo.

Il Cdc rappresenta una situazione privilegiata all'interno della quale si possono esercitare queste abilità, poiché offre un contesto estremamente collegato alla realtà dei partecipanti, in cui devono confrontarsi con problemi concreti e cercare soluzioni condivise da tutti. Le allieve e gli allievi imparano così a esprimere i propri sentimenti, e a riconoscere e gestire le emozioni in gioco, sviluppando così le proprie competenze comunicative e relazionali anche in senso pragmatico, cioè considerando contesto e destinatari.

Nel corso della scuola primaria è essenziale dunque creare opportunità concrete per sviluppare questo tipo di competenze linguistico-comunicative, che molto spesso vengono date per scontate mentre ci si focalizza su altro, ad esempio su attività soprattutto di scrittura avvertite come più proprie del contesto scolastico (p. es. legate all'ortografia, a vari tipi di composizione scritta ecc.). La capacità di comunicare in maniera efficace rappresenta invece una competenza trasversale alle varie discipline e al vivere quotidiano, che avrà un forte impatto sul futuro delle nostre allieve e dei nostri allievi, sia dal lato personale sia per quanto riguarda il futuro professionale. Cominciare a conoscere ed esercitare queste competenze fin dalla giovane età significa ampliare il bagaglio di strumenti comunicativi per dei cittadini responsabili, in grado di partecipare in maniera attiva alla vita della comunità e contribuire al suo benessere.

4. Il consiglio di cooperazione per sviluppare le capacità linguistico-comunicative

Il Cdc, come accennato nel paragrafo precedente, è uno strumento utile per risolvere i conflitti. Oltre a ciò, è uno mezzo potente per sviluppare le capacità linguistico-comunicative delle allieve e degli allievi. Partecipando in modo attivo alle discussioni durante le sedute del consiglio, accompagnate da lezioni mirate facenti parte dell'itinerario didattico svolto in parallelo, i e le partecipanti

migliorano le loro capacità di comunicazione orale e scritta (argomentativa) in termini di chiarezza ed efficacia, restando sempre rispettosi dell'altro. Il consiglio assume importanza come contesto autentico e vicino al vissuto di allieve e allievi, all'interno del quale possono sviluppare ed esercitare l'interazione con il gruppo classe e il proprio docente.

La scrittura dei bigliettini di cooperazione, come anticipato, rappresenta un piccolo ma valido esercizio per lo sviluppo delle capacità argomentative; infatti, con allieve e allievi ci si è resi conto, con il passare del tempo, della necessità di introdurre alcuni elementi per scrivere in maniera chiara ed efficace. I partecipanti sono invitati a descrivere e a "sostenere" i pensieri che vogliono portare nelle sedute del consiglio, in modo sintetico e seguendo una struttura precisa, che fa capo al "messaggio-io" di Gordon (1970). Questo tipo di struttura prevede di parlare in prima persona evitando possibili reazioni negative da parte dell'altro, mettendo in evidenza le proprie sensazioni e non il gesto altrui, e si compone principalmente di tre parti: la prima parte consiste nella descrizione del comportamento che crea disagio; la seconda nella descrizione dell'effetto che questo comportamento provoca; la terza in una illustrazione/spiegazione degli effetti che il problema in questione suscita (cfr. Gordon, 1991). Nell'insieme, si tratta di redigere piccoli testi che convincano chi li legge che una situazione rappresenti un problema per una o più persone.

Durante le varie sedute del consiglio, allieve e allievi hanno poi la possibilità di mettere in pratica l'argomentazione sul piano orale. Ogni partecipante chiamato in causa è infatti tenuto a intervenire per esporre il proprio punto di vista, elemento che è stato discusso con il gruppo classe, e ad ascoltare e rispondere a quello degli altri in maniera costruttiva. Attraverso questi momenti, i partecipanti imparano l'autoregolazione emotiva, a rispettare i turni di parola (funzioni esecutive), nonché a utilizzare un linguaggio rispettoso e appropriato all'interlocutore e al contesto. Tutti elementi che permettono di favorire una maggior coesione sociale all'interno del gruppo classe, oltre a incentivare la risoluzione dei conflitti.

5. Quadro sinottico dell'itinerario didattico svolto

L'itinerario didattico progettato per questo lavoro di ricerca è stato realizzato con l'intento di sviluppare e aumentare le competenze linguistico-comunicative (soprattutto argomentative, p. es. la capacità di strutturare discorsi logici e coerenti, utilizzare argomenti a sostegno del proprio pensiero, ecc.) di allieve e allievi di una quarta di scuola primaria. Nello specifico, sono state realizzate delle sedute del consiglio di cooperazione con cadenza settimanale durante tutto l'anno scolastico strutturate ispirandosi alla guida di Jasmin (2002), le quali sono state accompagnate da un breve itinerario didattico costituito da sei fasi principali. Questo itinerario aveva come obiettivo quello di rafforzare parallelamente le competenze e le conoscenze del gruppo classe sul piano linguistico-comunicativo, offrendo strumenti specifici. Le sedute del consiglio hanno avuto una durata iniziale di circa venti minuti, ma con il passare delle settimane si è arrivati a svolgere delle sedute di trenta/quaranta minuti circa. Parallelamente, gli interventi dell'itinerario a sostegno delle sedute del consiglio vedevano l'utilizzo di un'unità didattica ogni volta (45 minuti). Le attività che sono state proposte hanno dato la possibilità agli alunni di acquisire una maggior consapevolezza rispetto alle dinamiche relazionali e di apprendere ulteriori strumenti utili per affrontare situazioni di conflitto in modo costruttivo ed efficace.

5.1 Fase di sperimentazione

La prima fase del percorso ha visto l'introduzione del Cdc all'interno della routine scolastica sin dal mese di settembre: dopo una breve spiegazione relativa alla modalità di funzionamento del Cdc, allieve e allievi hanno accolto in maniera positiva questo strumento didattico e hanno iniziato a redigere numerosi bigliettini di cooperazione. Il coinvolgimento del gruppo classe nelle prime settimane di inizio del progetto è stato positivo. Il gruppo ha dimostrato un forte interesse verso la possibilità di esporre la propria opinione e di affrontare qualche situazione scomoda, cooperando.

I bigliettini a mano a mano che il tempo passava aumentavano sempre più: ciò è riconducibile in primis a una fase di interesse per una nuova scoperta, ma più avanti si è trasformato in una necessità vera e propria. Molto spesso è capitato che alcuni bigliettini venissero rimandati alla settimana successiva poiché

la quantità era eccessiva per il tempo a disposizione. Nel mese di gennaio si è poi cercata una soluzione insieme alla classe per migliorare anche la gestione di questa situazione.

5.2 Primo intervento: valutazione diagnostica

Il primo intervento si è concentrato su una valutazione diagnostica delle competenze comunicative di allieve e allievi, e delle loro preconoscenze sulla gestione dei conflitti. Per iniziare è stato utilizzato l'albo illustrato *Due a me, uno a te* (Mühle & Genovesi, 2019), in cui i due protagonisti, una donnola e un orso, litigano per del cibo. Questa storia ha permesso al gruppo classe di ragionare da esterni al conflitto sulle dinamiche lette e sulle emozioni coinvolte, e di analizzare il comportamento dei personaggi (**Figura 1**).

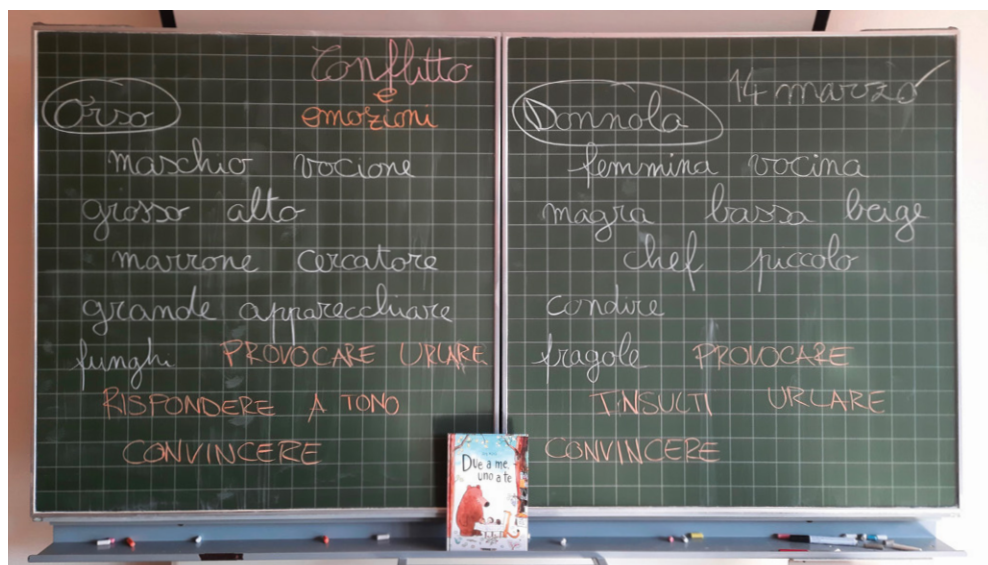


Figura 1. Parole chiave della messa in comune dopo la lettura dell'albo.

Durante l'intervento gli allievi sono stati chiamati a rispondere a domande del tipo: "Chi ha ragione tra i due personaggi?", "Come risolveresti questo conflitto?" e "Che consigli potresti dare ai protagonisti per evitare un nuovo conflitto?" (**Figura 2**). Le risposte fornite dalla classe hanno evidenziato come allieve e

allievi riuscissero a indentificare la componente delle emozioni come elemento alla base del conflitto (infatti abbiamo scelto di lavorare nel secondo intervento proprio su questo tema), ma solo alcuni di loro proponevano soluzioni costruttive ed efficaci. Molti hanno suggerito di dividere semplicemente il cibo in parti uguali, altri di evitare ulteriori provocazioni allontanandosi uno dall'altro.

Nome: _____ Data: _____

DUE A ME, UNO A TE



Secondo te chi ha ragione tra i due personaggi? **Spiega** il perché.

Come **risolveresti** il conflitto?

Figura 2. Scheda di supporto per il primo intervento.

Questo intervento ha permesso al docente di ottenere una sorta di fotografia di partenza del gruppo classe. È stato inoltre un punto di partenza per il lavoro successivo, poiché ha mostrato alcune lacune comunicative, legate in particolare all'abilità di esprimere i propri pensieri in modo organizzato, e di proporre soluzioni chiare e collaborative.

5.3 Secondo intervento: il riconoscimento emotivo

Nel secondo intervento dell'itinerario il focus è stato messo sul tema del riconoscimento delle emozioni, che la volta precedente è stata menzionata come parte fondamentale in un conflitto. Attraverso la visione di uno spezzone del film *Inside Out*, in cui vengono presentate tutte le emozioni, le allieve e gli allievi insieme al docente hanno svolto un *brainstorming* sulle emozioni che la classe conosceva (**Figura 3**).

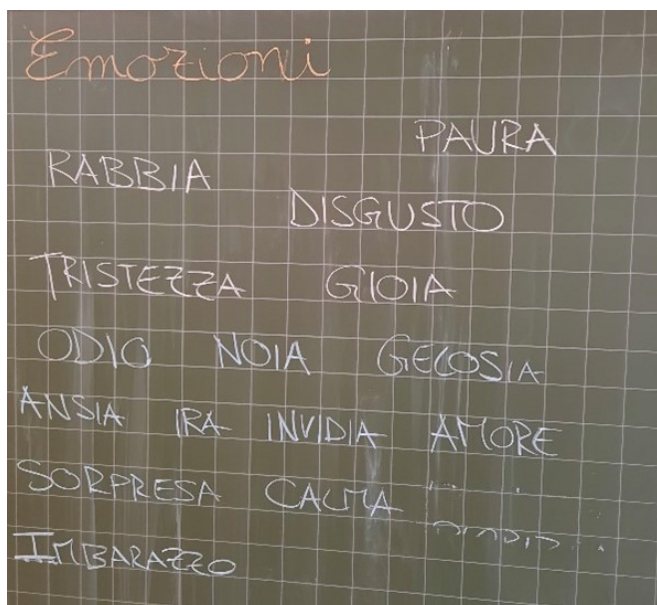


Figura 3. Emozioni emerse dal gruppo durante il *brainstorming*.

Si è, inoltre, indagato in quali situazioni il gruppo classe ha avuto la possibilità di provarle e doverle gestire, chiedendo anche che cosa facessero provare loro a livello fisico. Successivamente sono state consegnate delle situazioni di conflitto create dal docente, con l'obiettivo di identificare le emozioni principali in gioco e di trovare possibili soluzioni insieme. Questo esercizio ha dato la possibilità al gruppo classe di riflettere e di comprendere l'importanza del riconoscere le emozioni e di saperle gestire per prevenire futuri conflitti, nonché di ampliare il proprio bagaglio lessicale per parlare di emozioni.

Infine, con lo scopo di facilitare il riconoscimento emotivo durante le giornate, è stato costruito un “termometro” di classe delle emozioni (**Figura 4**). Le allieve e gli allievi potevano utilizzare questo strumento per indicare il loro stato d'animo durante l'arco della giornata, e ciò ha comportato un impatto positivo nella gestione delle dinamiche in classe, poiché rappresentava un facilitatore per esprimere in maniera più chiara e semplice le emozioni, oltre a semplificare il riconoscimento di quelle dei compagni.



Figura 4. Termometro delle emozioni costruito con la classe.

5.4 Terzo intervento: scrittura efficace

Nel terzo intervento l'attenzione è stata posta sulla scrittura efficace e si è indagato, procedendo in modo induttivo, che cosa rende chiaro ed efficace un messaggio (bigliettino con sopra scritta una questione problematica) e che cosa no; si tratta di un elemento chiave per la comunicazione nel Cdc. Il gruppo classe ha osservato una serie di bigliettini di cooperazione selezionati fra quelli scritti o preparati dal docente, alcuni potenzialmente efficaci e altri no, in quanto presentavano criticità di registro, di struttura o di scelta delle parole (p. es. la

frase “Matteo si fa sempre gli affari nostri.” che per alcuni risultava efficace, in realtà risulta ambigua, poco specifica e si generalizza con l’avverbio “sempre” attaccando così l’altra persona), con lo scopo di dividerli in due gruppi distinti.

Quando mi hai tirato un calcio io mi sono
arrabbiato perché mi hai fatto male; quindi,
ti chiedo di non farlo più.

Figura 5. Esempio di biglietto di cooperazione scritto in maniera efficace (cfr. in seguito lo schema dei *messaggi efficaci*).

Matteo si fa sempre gli affari nostri.

Figura 6. Esempio di biglietto scritto in maniera non efficace preso da una seduta del Cdc e cambiando nome.

Attraverso un’attenta analisi, prima a coppie, e poi a grande gruppo, è stato possibile far emergere gli elementi che rendevano un messaggio ben strutturato e chiaro (secondo allieve e allievi, **Figura 7**).

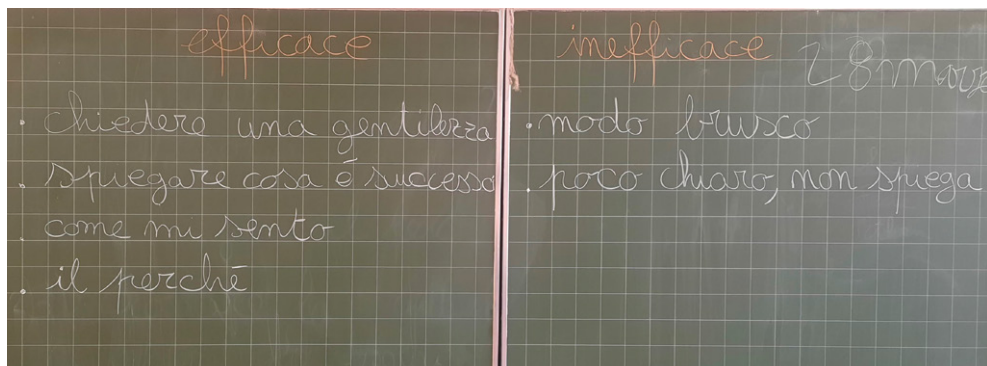


Figura 7. Criteri emersi dal gruppo classe durante il *brainstorming* per identificare biglietti di cooperazione efficaci e non efficaci.

Questi elementi riportati alla lavagna, frutto del lavoro a gruppi, hanno poi costituito lo scheletro, l'impalcatura testuale dei "messaggi efficaci", così chiamati dal gruppo classe, che si rifà alla struttura del modello del "messaggio io" di Gordon. Questa struttura, specialmente all'inizio, è stata mantenuta come base per la comunicazione efficace, mentre con il passare del tempo e con una maggior padronanza del tempo ha iniziato a subire modifiche che rispondessero alle esigenze del momento. Gli studenti hanno poi ricevuto il compito di provare a riscrivere i bigliettini considerati non efficaci seguendo il modello costruito in classe, rendendoli così efficaci e chiari.

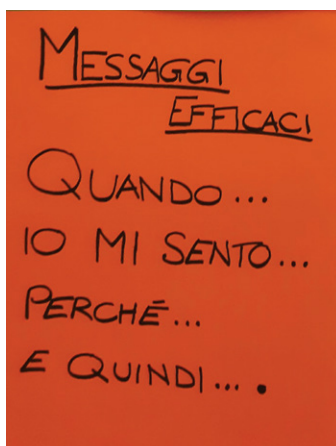


Figura 8. Cartellone che istituzionalizza i messaggi efficaci seguendo la forma dei *messaggi-io* di Gordon (realizzato con la classe).

Questo esercizio e in generale questo intervento hanno portato un impatto nettamente positivo sulla qualità comunicativa degli allievi sul piano orale già nella seduta successiva a questa lezione. Poiché, avendo scritto un bigliettino che di per sé era già scritto in maniera efficace, ha permesso poi una comunicazione orale più semplice e immediata. Infatti, le sedute del consiglio successive al secondo intervento hanno visto un aumento sempre più alto dei bigliettini affrontati durante il tempo a disposizione, evidenziando come una comunicazione scritta più efficace e chiara ponesse già una solida base per migliorare la gestione del tempo a disposizione e dei conflitti.

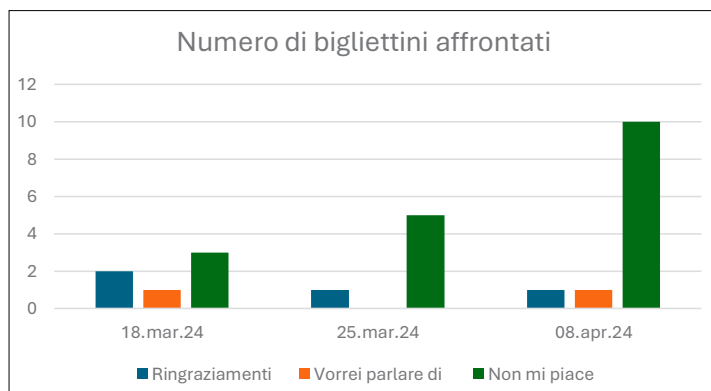


Figura 9. Numero di biglietti di cooperazione affrontati nelle ultime sedute vicine al terzo intervento.

5.5 Quarto intervento: comunicazione efficace

Il quarto intervento si è focalizzato sulla comunicazione orale e sui suoi effetti nelle dinamiche conflittuali. Attraverso una simulazione ludica presentata con un PowerPoint interattivo ([Allegato 1](#)), allieve e allievi hanno avuto la possibilità di esplorare diverse opzioni di risposta dei protagonisti di un conflitto (cfr. **Figura 10**) osservandone gli effetti. La classe doveva scegliere l'opzione più appropriata per proseguire il dialogo e risolvere il conflitto, e tutto il gruppo classe ha selezionato le risposte previste come più efficaci al primo tentativo.

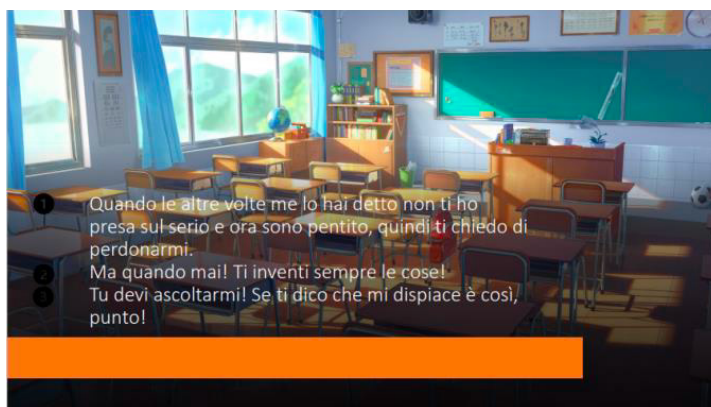


Figura 10. Esempio di slide del PowerPoint in cui il gruppo classe doveva compiere una scelta.

Durante la messa in comune svolta dopo la parte ludica, si è riflettuto su quali elementi permettessero una comunicazione efficace e quali invece precludevano una risoluzione positiva della situazione. Dal gruppo classe, l'uso di insulti, il non avere argomentazioni, il non ascoltarsi, il minimizzare ecc. (**Figura 11**) sono stati identificati come fattori che peggiorano la situazione di conflitto. Questo momento di condivisione ha portato alla realizzazione di un cartellone nel quale sono stati istituzionalizzati tutti gli elementi da evitare per comunicare in maniera efficace, ed è stato interessante osservare come alcune di esse (p.es. comandare, minacciare, redarguire, criticare e minimizzare) combaciassero con le "12 barriere della comunicazione" di Gordon (1991).



Figura 11. Cartellone di istituzionalizzazione realizzato con la classe degli elementi inefficaci in una discussione.

5.6 Quinto intervento: allenamento

Nel quinto intervento, allieve e allievi hanno potuto mettere in pratica quanto visto sino a questo momento attraverso una simulazione svolta in piccoli gruppi. Tutti i partecipanti hanno scritto un bigliettino di cooperazione inventato, e poi, a turno, i bigliettini venivano sorteggiati diventando il tema della discussione del terzetto. I ruoli dei membri dei gruppetti erano i seguenti a rotazione: un mediatore/osservatore, e gli altri due che prendevano le due posizioni opposte rispetto al tema (recuperando dagli esercizi della retorica classica la

tecnica della *disputatio in utramque partem*). L'obiettivo era quello di cercare di risolvere la vicenda mettendo in gioco quanto avevano imparato nelle lezioni precedenti, cercando di trovare una soluzione condivisa al conflitto.

È emersa una certa difficoltà da parte di allieve e allievi nello svolgere questa attività, cosa che, fino a qual momento, non era emersa in particolare; nello specifico, alcuni allievi hanno esternato una certa difficoltà nell'esprimersi poiché alcune situazioni non erano state scritte da loro e risultava dunque ostico prendere posizione. Ciò fa riflettere – se si intende proporre attività come questa – sulla necessità di lavorare più assiduamente su situazioni che richiedono un notevole livello di astrazione e di decentramento, con studentesse e studenti di questa fascia d'età. Una buona possibilità potrebbe essere quella di rimanere sul piano della narrazione, cioè di utilizzare albi illustrati che mettano in scena conflitti, percepiti come “altri da sé” ma comunque più concreti e realistici.

Infine, l'analisi dei bigliettini scritti ha permesso al docente di osservare come il gruppo classe fosse progredito per quanto riguarda la comunicazione scritta, riuscendo a scrivere messaggi chiari e rispettosi, evidenziando dunque un'interiorizzazione dei concetti visti.

5.7 Sesto intervento: feedback conclusivo

L'ultimo intervento ha previsto un momento di riflessione in gruppo per valutare tutto il percorso svolto insieme. Le allieve e gli allievi hanno partecipato alla seguente intervista semi-strutturata, esprimendo la loro opinione riguardante il Cdc e l'itinerario didattico svolto in parallelo:

- 1) Che cosa ne pensi del consiglio di cooperazione?
 - a. Come ti fa sentire il consiglio di cooperazione?
 - b. In che modo il consiglio di cooperazione ti ha aiutato?
- 2) Pensi che sia utile il consiglio di cooperazione?
- 3) Il percorso che abbiamo svolto, secondo te, ha migliorato il consiglio?
 - a. Quali effetti hai notato sui momenti a scuola?
 - b. Quali effetti hai notato sulle sedute del consiglio di cooperazione?

- 4) Che cosa hai imparato dal percorso che abbiamo fatto?
 - a. Che cosa hai imparato sulla comunicazione?
 - b. Ti senti migliorata/-o nella scrittura? E nel parlato?
- 5) Che cosa cambieresti del consiglio di cooperazione?

Come *feedback* generale da parte del gruppo classe, si è ricavata la percezio-
ne di essere migliorati nella gestione dei conflitti, ponendo l'accento su come il
Cdc abbia permesso di sviluppare una comunicazione più efficace e rispettosa.
Inoltre, è emerso come la maggioranza si sentisse migliorata principalmente
nella comunicazione scritta e meno in quella orale, che però vedeva comunque
dei miglioramenti rispetto all'inizio del percorso.

Allievi	Comunicazione scritta	Comunicazione orale
A1	Migliorata	Migliorata, ma ancora può migliorare
A2	Migliorato	Migliorato
A3	Migliorata	Migliorata
A4	Migliorata	Migliorata
A5	Migliorato	Migliorato, ma ancora si sente debole
A6	Migliorato	Migliorato, ma meno dello scritto

Tabella 1. Risposte del campione al quarto quesito dell'intervista.

Ciò a conferma di come il parlato (finalizzato a uno scopo) vada allenato
più frequentemente di quanto ancora non si faccia comunemente lungo tutta la
scolarità, proponendo contesti e occasioni ben costruite.

Infine, molti elementi del gruppo classe hanno fatto notare come il clima
all'interno della classe fosse diventato generalmente più sereno e collaborativo
proprio grazie alle sedute del consiglio e agli strumenti visti e sperimentati per
la risoluzione dei conflitti.

6. Conclusioni: un miglioramento nelle competenze linguistico-comunicative e sociali

I risultati emersi dall'introduzione del Cdc all'interno della quotidianità della classe sono stati positivi. Le allieve e gli allievi hanno mostrato un evidente miglioramento nelle competenze linguistico-comunicative sia orali sia scritte. Il fatto di aver svolto due lavori in parallelo, ovvero la partecipazione attiva durante le sedute del consiglio e la redazione dei bigliettini di cooperazione (col supporto dell'itinerario didattico), ha permesso infatti ad allieve e allievi di lavorare sulla capacità di esprimersi in modo rispettoso, chiaro ed efficace, diventando più consapevoli e capaci di controllare la dimensione comunicativa.

Oltre alle competenze linguistiche, il Cdc ha avuto un importante impatto anche su una serie di competenze che questo tipo di strumento richiede di mobilitare, ovvero le competenze sociali: allieve e allievi hanno infatti sviluppato l'abilità di gestione dei conflitti in maniera pacifica e costruttiva, maturando una maggior capacità di ascolto ed empatia verso l'altro.

Il Cdc è poi andato a lavorare anche su aspetti come il senso di appartenenza alla classe e il senso di responsabilità. Ciò significa che, sentendosi valorizzati e parte attiva del gruppo, ragazze e ragazzi hanno sviluppato una maggior attenzione alle regole comuni e ai bisogni dell'altro, contribuendo così a costituire un ambiente di classe più piacevole e partecipativo (non solo nei momenti dedicati al consiglio).

L'analisi dei risultati ottenuti in uno specifico contesto classe ha dimostrato che il Cdc è uno strumento didattico valido, ma che va supportato con un itinerario ben strutturato e volto alla scoperta degli strumenti (relazionali e linguistici) utili per comunicare, nonché sostenuto da stimoli adeguati (albi illustrati che inneschino discussioni; stimoli multimediali; interazioni multimodali). Con questo modo di operare, le sedute del Cdc diventano una vera e propria "palestra di comunicazione", in cui allieve e allievi scoprono e mettono in gioco ciò che hanno imparato, e in cui si rendono conto di eventuali bisogni propri e altrui per comunicare meglio. Insomma, allenano importanti competenze trasversali oggi al centro delle più attuali prospettive didattiche, competenze che si rivelano fondamentali da coltivare anche in prospettiva extra-scolastica di partecipazione democratica.

Bibliografia

- Bottero, E. (2021). *Pedagogia cooperativa. Le pratiche Freinet per la scuola di oggi*. Armando Editore.
- Campus, R. (2024) *Risolvere i conflitti: imparare a comunicare tramite il consiglio di cooperazione* [Tesi di Bachelor]. Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana (SUPSI). <https://tesi.supsi.ch/5297/>
- Cattani, A. (2018). *Palestra di botta e risposta. Per una formazione al dibattito*. Libreriauniversitaria.it Edizioni.
- Errico, G. (2016). *Il pensiero di Célestin Freinet tra pedagogia e psicologia*. Anicia.
- Gordon, T. (1991). *Insegnanti efficaci: pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*. Giunti.
- Haskell, R.E. (2001). *Transfer of learning. Cognition, instruction, and reasoning*. San Diego Academic Press.
- Jasmin, D. (2002). *Il consiglio di cooperazione: manuale per la gestione dei conflitti in classe*. La Meridiana.
- Mühle, J., & Genovesi, G. (2019). *Due a me, uno a te*. Terre di Mezzo.
- Rizzi, R. (2017). *Pedagogia popolare. Da Célestin Freinet al Mce-Fimem. La dimensione sociale della cooperazione educativa*. Edizioni del Rosone.

Un laboratorio di scrittura nella realtà

A Writing Workshop in Reality

Federica Rosiello

Liceo Classico "Vittorio Emanuele II-Garibaldi", Napoli

✉ federica.rosiello@icloud.com

Riassunto / Con il presente contributo si vogliono illustrare i risultati di un laboratorio di scrittura attuato in una classe prima di liceo classico, durante il quale sono stati somministrati agli alunni esercizi di scrittura fortemente ancorati alla realtà come un biglietto al vicino di casa, una mail a un amico, una comunicazione ufficiale tra l'amministrazione comunale e il comando della polizia municipale. L'obiettivo generale è quello di stimolare gli studenti, attraverso l'uso di registri diversi, allo sviluppo della consapevolezza nei confronti della varietà linguistica. Ogni attività è stata articolata in più fasi di stesura e riscrittura accompagnate da correzioni implicite ed esplicite da parte del docente, correzioni collegiali, autocorrezioni e correzioni tra pari per favorire e guidare, attraverso la gradualità, il tempo e la ripetizione, il processo di interiorizzazione della scrittura.

Parole chiave: scrittura; realtà; registri; varietà; correzione.

Abstract / This paper focuses on the results of a writing workshop held in a first-year classical high school class, during which students were given writing exercises strongly anchored in reality, such as a note to a neighbour, an email to a friend, and an official communication between the municipal administration and the municipal police. The overall goal of the workshop is to stimulate students' awareness of linguistic variety through the use of different registers. Each activity was divided into several phases of drafting and rewriting, accompanied by both implicit and explicit corrections by the teacher, collegial corrections, autocorrection and peer corrections, to foster and support the process of internalizing writing through gradual progression, time, and repetition.

Keywords: writing; reality; register; variety; correction.

© 2024 Federica Rosiello. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattiche dell'italiano lingua di scolarizzazione](http://www.centrocompetenzedidattica.it) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione della [SUPSI-DFA/ASP](http://www.supsi-dfa.asp.it) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](http://www.altascuolapedagogica.it). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

1. Premessa

Nell'insegnamento di una lingua è fondamentale cercare di tenere insieme tutti gli aspetti di cui essa si compone, con particolare attenzione al lessico e senza tralasciare gli aspetti della pragmatica e della sociolinguistica. Questo approccio ha come punto di riferimento scientifico la didattica delle lingue straniere, in particolare il modello anglosassone, basato su funzioni comunicative, temi e sottotemi con un insegnamento intenzionale e permanente del lessico.

Nella progettazione del laboratorio si è tenuto conto delle “Buone pratiche generali per l'insegnamento della lingua scritta a scuola” (D'Aguanno, 2019, p. 26), con le quali si punta a un esercizio continuo della lingua in una varietà di generi testuali, ognuno con lo specifico lessico funzionale, con una certa gradualità nella difficoltà proposta e nella correzione per motivare gli studenti alla scrittura:

1. far fare molta pratica;
2. far leggere e notare modelli, buoni e cattivi;
3. dare istruzioni complete e dettagliate;
4. far scrivere diversi generi di testo;
5. graduare la difficoltà dei compiti;
6. correggere dapprima senza registro e con flessibilità.

Il laboratorio ha come obiettivo il consolidamento delle abilità di lettura e di scrittura, attraverso l'acquisizione/potenziamento del lessico del vocabolario di base e accademico, con particolare attenzione alla coerenza e all'adeguatezza pragmatica della comunicazione.

Bisogna d'altra parte confrontarsi con le difficoltà poste dall'insegnamento dell'italiano relative a tutte e quattro le abilità (ascoltare, leggere, scrivere, esporre), abilità spesso tralasciate a vantaggio dello studio della letteratura, che non sempre è funzionale all'educazione linguistica (Serianni, 2013, pp. IX-X; 2017, p. 465; 2019, p. 71). La mancanza di un reale curriculum verticale dell'italiano denuncia la fragilità del sistema: se è vero che il lavoro sulla lingua deve necessariamente snodarsi per tutto il percorso formativo, grande attenzione dovrebbe essere prestata nel triennio della secondaria di I grado e nel primo

biennio della secondaria di II grado, con attività strutturate in raccordo e come preparazione alle consegne di scrittura esperta del triennio della secondaria di II grado.

La complessità e la molteplicità delle problematiche relative all'insegnamento e all'apprendimento dell'italiano a scuola e oltre la scuola sono sintetizzate da Francesco Sabatini in un significativo passaggio di un suo recente saggio:

Le indagini internazionali da anni ci mettono davanti all'incapacità di lettura autonoma dei nostri quindicenni, smarriti di fronte a un testo minimamente complesso. Oggi assistiamo anche a denunce dei limiti del nostro sistema dell'istruzione che arrivano non dalle scuole stesse, ma dalle fasce di istruzioni superiori. Le università e gli ordini professionali considerano gli studenti impreparati per gli studi superiori o per le professioni che richiedono il dominio della lingua italiana nella sua forma più strutturata: quella che si è sviluppata soprattutto con la scrittura. Questo dipende – come ho più volte scritto – da una serie di errori di impostazione che inficiano l'insegnamento dell'italiano, attribuibili a una perdurante concezione retorico-letteraria dei fatti linguistici e a una formazione dei professori carente. Manca ancora nel nostro mondo scolastico una concezione scientifica del ruolo che la lingua prima ha nello sviluppo cognitivo generale dell'individuo e quindi dell'importanza che l'italiano ha come disciplina trasversale per tutti gli studi.

(Sabatini, 2024, pp. 69-70)

In controtendenza con la diffusa didattica dell'italiano è opportuno operare, quindi, un'attenta selezione dei contenuti e insistere maggiormente su scelte metodologiche che puntino all'interiorizzazione da parte degli alunni dei processi di apprendimento e di produzione della lingua, dell'uso e del funzionamento dei testi.

2. Sociolinguistica e pragmatica della comunicazione a scuola

Gli esercizi di coerenza linguistica proposti offrono l'occasione per una riflessione più ampia sullo studio della sociolinguistica e della pragmatica della comunicazione, il cui spazio nella pratica scolastica è ancora esiguo, sebbene nelle Indicazioni ministeriali e nelle Linee guida del 2010 e del 2012 esplicito sia il richiamo all'osservazione delle variazioni linguistiche dell'italiano nell'ottica dell'acquisizione da parte degli studenti della consapevolezza e di un approc-

cio globale all'atto linguistico. Far emergere gli aspetti della sociolinguistica nell'insegnamento dell'italiano, attraverso l'osservazione induttiva delle varietà tra scritto e parlato, può abituare gli studenti a un'attenta riflessione sulla realtà linguistica.

L'esplorazione a scuola di queste varietà dell'italiano passa attraverso la scoperta quotidiana delle varie realizzazioni del cambiamento linguistico per fornire strumenti di comprensione e orientamento che portino a leggere implicitamente con gli strumenti dell'analisi linguistica i testi di studio e i testi legati all'esperienza.

(Cignetti et al., 2022, p. 52)

3. La selezione dei testi e i destinatari

Il primo problema quando si progetta un'attività di scrittura è la selezione dei testi da suggerire. È importante proporre esercizi di scrittura su argomenti ben noti agli alunni, che rientrino nella loro enciclopedia di conoscenze, da cui possano attingere grazie alla memoria di lavoro. Oltre all'opportunità di non limitare l'esercizio della scrittura a testi di ambito esclusivamente letterario, si dovrebbero presentare diversi generi testuali con un forte legame con l'universo conosciuto dagli studenti (D'Aguanno, 2019, pp. 75-81).

Le attività selezionate per il laboratorio sono tratte da Serianni et al. (2020) nella sezione denominata *In situazione*: si tratta di compiti molto centrati sul contesto comunicativo con una scena ben definita, che tiene conto anche della condizione psicologica, sociale, culturale dell'emittente e del ricevente, oltre che della funzione referenziale dell'informazione in sé.

I destinatari del laboratorio sono 21 alunni di una classe prima del Liceo classico "Vittorio Emanuele II-Garibaldi" di Napoli¹. Le attività si svolgono in orario curriculare.

1 Si tratta di un campione assai esiguo senza classe di controllo, ma le rilevazioni sono utili per la verifica degli obiettivi del progetto didattico di educazione alla scrittura.

4. Attività 1: I stesura, correzione collegiale, eventuale riscrittura

IN SITUAZIONE

29

Scrivi un biglietto al tuo vicino di casa, nel quale:

- a. ti scusi per aver prolungato la tua rumorosa festa di compleanno fino a tarda notte;
- b. assicuri che non si ripeterà;
- c. ti rendi disponibile per aiutarlo in qualche lavoro domestico come “risarcimento”;
- d. lo inviti alla tua prossima festa, senz'altro più tranquilla.

Per creare un **testo coerente** serviti delle seguenti espressioni e forme verbali usate come **connettivi**: vorrei, come dire, da parte mia, con grande piacere, innanzitutto, e infine, mi rendo conto.

(Serianni et al., 2020, p. 606)

La consegna prevede un compito reale legato a precise funzioni comunicative quali “chiedere scusa”, “proporre”, “invitare” con un lessico funzionale vincolato alla situazione comunicativa. Vincolare sul contesto, sui ruoli, significa indurre il parlante o lo scrivente a differenziare il proprio atto comunicativo ricorrendo a un lessico preciso e coerente con il contesto: oltre alla selezione degli argomenti (*inventio*) e alla loro articolazione (*dispositio*), le scelte stilistiche e lessicali (*elocutio*) sono centrali per conseguire l'efficacia. La consegna è ulteriormente articolata in quanto si richiede agli alunni di scrivere due testi: uno con registro formale e uno con registro informale, per verificare la coerenza dell'assetto linguistico rispetto alla situazione comunicativa anche nella prospettiva della II attività programmata.

La prima attività prevede, quindi, la stesura da parte del singolo alunno di un testo, un biglietto di scuse al vicino di casa, declinato sia nel registro formale che informale; in entrambi i casi si prevede l'uso del lessico vincolato proposto in calce alla consegna. Segue la correzione collegiale, propedeutica alla seconda attività nella quale si aggiunge la correzione tra pari. Il momento della correzione collegiale e della discussione dei primi risultati costituisce una modalità di confronto altamente inclusiva, perché con l'analisi dei singoli errori, che prevede la messa in campo di altre abilità, quali la capacità di argomentare le proprie opinioni in una dimensione non solo individuale ma anche collettiva, si stimolano gli alunni a essere propositivi nella risoluzione delle criticità.

Segue, poi, la riscrittura del testo, fondamentale nei protocolli di scrittura accademica che prevedono, alla luce delle varie correzioni, più redazioni dello stesso testo, al fine di interiorizzare e al contempo superare le criticità emerse (D'Aguanno, 2019, pp. 33-34). Dopo la correzione collegiale della prima stesura, si lascia all'alunno la valutazione dell'opportunità/necessità di riformulare o meno il testo per poter valutare il livello di consapevolezza rispetto al processo della scrittura.

5. Analisi dei dati della I stesura della I attività con registro informale e formale

I testi sono giudicati secondo una ripartizione ternaria come inadeguati, quasi adeguati, adeguati, con notazioni esplicite da parte dell'insegnante su coerenza, forma, punteggiatura e rispetto del lessico richiesto nella consegna.

Il testo di registro informale è complessivamente adeguato, eccetto che per il rispetto del lessico indicato nella consegna: su 21 alunni 12 risultano adeguati per coerenza, forma e vincolo del lessico; 6 quasi adeguati per coerenza, forma e parziale rispetto del lessico; 3 inadeguati per coerenza, forma e mancanza di rispetto del lessico.

Il testo di registro formale presenta maggiori criticità: su 21 alunni 7 risultano adeguati per coerenza, forma e rispetto del lessico; 9 quasi adeguati per coerenza, forma e parziale rispetto del lessico; 5 inadeguati per coerenza, forma e mancanza di rispetto del lessico.

Il dato dell'importanza della competenza lessicale si incrocia con il vincolo del registro formale, difficile da dominare in alunni di un primo anno del biennio della secondaria di I grado. Nonostante nella consegna siano suggerite le parole legate alle funzioni comunicative del "chiedere scusa", "proporre", "invitare", che dovrebbero costituire l'ossatura del discorso, gli alunni fanno registrare un'evidente povertà lessicale, con l'uso di espressioni generiche e inappropriate, o addirittura con l'omissione delle parole da utilizzare. In alcuni casi il vincolo del registro formale comporta il ricorso a un lessico non adeguato al destinatario e al contesto.

6. Esempi di biglietto di scuse secondo il registro formale

T1 I stesura

Buongiorno signor Landi, probabilmente già avrà intuito il motivo che mi ha portato a scriverle. Infatti la scorsa notte, da quanto ha potuto notare, ho tenuto a casa mia una festicciola per il mio quindicesimo compleanno. Solo che sa come siamo fatti noi ragazzi, ci occorre un dito per prenderci tutta la mano, così abbiamo prolungato la festa fino alle cinque del mattino senza curarci del volume eccessivo della musica, accompagnato dalle nostre voci a dir poco soavi.

Pertanto ci tengo a scusarmi per il trambusto della scorsa notte; le assicuro che non si verificherà più un disagio del genere. E dal momento che tra il dire e il fare c'è di mezzo il mare, con mio grande piacere le comunico che sarò disponibile quando vorrà per aiutarla in qualche faccenda domestica, dalla più semplice, come passare l'aspirapolvere, alla più complicata, come stirare e andare al supermercato (nella spesa sono comprese anche le cassette dell'acqua).

E infine, non può mancare il mio invito rivolto a lei per venire alla festa a sorpresa per mia madre. Da quanto può dedurre i partecipanti saranno più pacati rispetto a noi adolescenti, anche se ciò non toglie che le amiche di mia madre non possano divertirsi. Chissà, magari potrebbero superarci in termini di confusione!

Spero che mi abbia perdonata. Attendo sue notizie. (*Firma*)

Come si può notare dalle parti sottolineate, emergono numerosi problemi di forma e contenuto a causa di uno stile eccessivo e ridondante: in particolare il ricorso a modi di dire e a luoghi comuni appesantisce il testo con informazioni superflue e la conseguente perdita di efficacia. Evidente anche l'uso inadeguato della punteggiatura: un aspetto quest'ultimo spesso trascurato e che costituisce un elemento fondamentale all'interno di un testo nel rispetto della coerenza e della coesione. Manca, infine, la firma. Del lessico vincolato è utilizzato solo "e infine".

T1 II stesura

Buongiorno signor Landi, le scrivo in quanto ci tenevo a scusarmi per il trambusto della scorsa notte. Infatti ho tenuto una festa a casa mia che si è prolungata fino alle cinque del mattino, e non abbiamo tenuto conto dell'orario per regolare il volume della musica.

Sono davvero rammaricata per il fastidio che le ho recato, dunque mi rendo disponibile nel caso necessitasse di aiuto in termini domestici, anche se ha semplicemente bisogno di essere aiutato a sistemare la spesa. Inoltre colgo l'occasione per invitarla alla festa a sorpresa di mia madre la prossima settimana, senz'altro sarà meno rumorosa.

Le auguro una buona giornata

Martina

Nella II stesura il testo (T1), grazie ai tagli operati, migliora per i contenuti, che appaiono più bilanciati e centrati sul focus della consegna, non ancora rispettata per quanto concerne il vincolo lessicale. Si registrano ancora problemi a carico della punteggiatura.

T2 I stesura

Ciao mi scuso della confusione che ti ho causato durante la festa di ieri, spero di poter risarcire il danno recatoti. Se desideri posso pagare qualche ditta per insonorizzare le stanze della casa. Mi assicurerò di persona per far sì che ciò non si ripeta in futuro. Per compensare ti ho preparato una torta alle mele (con la cannella che piace a te), che possa aiutare ad accettare le mie prime scuse. Sono che la prossima volta non ti arrecherò alcuna noia per il baccano delle mie feste poiché ti invito la settimana prossima al mio compleanno. (Saluti, Firma)

T2 II stesura

Ciao scusami della confusione che ho fatto ieri per la festa. Ho fatto una torta per scusarmi. Se vuoi la prossima volta ti avviso prima così che hai il tempo di fare le valigie. Per farmi perdonare posso dirti che almeno la prossima volta che farò rumore non sarai infastidito minimamente, infatti ero in procinto di pensare che ti avrebbe potuto fare piacere venire da me per la mia festa di compleanno tra una settimana. (Saluti e firma)

I testi (T2) sono stati elaborati da un'alunna di origine indiana in Italia da dieci anni con lievi disturbi di dislessia e di disortografia, che non si avvale di pdp. Si noti l'uso del *tu* inadeguato per il registro formale, una sintassi scorretta e poco fluida con numerosi problemi a carico della punteggiatura. Il biglietto di scuse nella II stesura migliora di poco: è eliminata l'esagerazione di "*insonorizzare le stanze della casa*", ma non c'è ancora il dominio della parola a causa della mancanza di abitudine a tale tipo di esercizio e in generale al concetto di registro: permane, infatti, l'uso del *tu*, la formula di saluto informale (*ciao*) e il

ricorso a parole generiche (*fare*). L'incertezza si traduce nelle ripetizioni con un cattivo uso delle catene foriche. In entrambi i testi mancano i saluti di commiato e la firma. Non è rispettato il lessico vincolato.

T3 I stesura

Buongiorno,

attraverso questo biglietto vorrei porle innanzi tutto le mie scuse per la confusione creata dalla festa di ieri sera, durata fino a tarda notte. Da parte mia le assicuro che l'accaduto non si ripeterà. Mi rendo conto di essere stata causa di un disturbo non indifferente. Sarei felice con mio grande piacere di aiutarla in qualche lavoro domestico e in eventuali commissioni a scopo di risarcimento. Infine le posso garantire che la prossima festa sarà, come dire, meno movimentata, e che lei sarà uno degli invitati.

Cordiali saluti. Maria Francesca

È questo (T3) un buon esempio di scrittura con il rispetto del lessico proposto. L'alunna ritiene opportuno elaborare una seconda stesura del biglietto di scuse sostanzialmente simile alla prima versione, ma con qualche miglioria come si evince dalle espressioni di seguito sottolineate. Anche nella seconda redazione è rispettato il lessico proposto.

T3 II stesura

Buongiorno,

con questo biglietto vorrei porle innanzi tutto le mie scuse per la confusione creata dalla festa di ieri sera, durata fino a tarda notte. Da parte mia le assicuro che l'accaduto non si ripeterà. Mi rendo conto di essere stata causa di un disturbo non indifferente. L'aiuterei con mio grande piacere in qualche lavoro domestico e in eventuali commissioni a scopo di risarcimento. Infine, le posso garantire che la prossima festa sarà, come dire, meno movimentata, e che lei sarà uno degli invitati.

Cordiali saluti. Maria Francesca

7. Risultati I attività: biglietto di scuse

Dopo la I stesura e la correzione collegiale, è stata affidata agli alunni la scelta di riformulare o meno il testo. Nel caso del registro informale non tutti gli alunni modificano il testo, quelli che lo fanno non apportano significative modifiche rispetto alla prima stesura.

Per il testo con registro formale su 21 alunni solo 13 scelgono di riformulare il testo e di questi solo 6 lo migliorano. Gli altri alunni che decidono di non produrre una seconda stesura non hanno la percezione dei limiti del loro elaborato, che, invece, andava migliorato. Un aspetto questo di cui tener conto e su cui lavorare attraverso l'autocorrezione, la correzione tra pari e la correzione collegiale.

8. Attività 2: comunicazione ufficiale, testo di registro formale, consegna e articolazione

IN SITUAZIONE

38 **COLLABORARE** Trasforma questo articolo, scritto in un registro medio, in altri due testi:
1. uno di **registro formale**, che simuli una **comunicazione ufficiale** del provvedimento inviata dall'amministrazione comunale al comando di polizia municipale;
2. l'altro, di **registro informale**, che simuli una **e-mail** tra due automobilisti interessati al provvedimento.
Confrontate e commentate in classe i vostri elaborati.

QUOTIDIANO
Ultima domenica ecologica a Roma
Stop alle auto per l'ultima domenica ecologica della stagione invernale a Roma. Con tanto di allerta meteo e il rischio, persino, di qualche nevischio. Un weekend in casa, insomma, per i romani. Il blocco dei veicoli privati, con alcune deroghe, scatterà in Fascia Verde tra le 7,30 e le 12,30 e tra le 15,30 e le 19. Via libera alla circolazione con un'ora di anticipo (non più alle 20) per facilitare l'accesso allo stadio Olimpico dove alle 20,45 si giocherà la partita di campionato.
(“Il Messaggero”, 2018)

(Serianni et al., 2020, p. 612)

La consegna propone più generi testuali: l'articolo di giornale, la comunicazione ufficiale, la mail, declinati tra registro formale e informale, la cui osservazione richiede un primo momento di confronto in classe.

A partire dalla proposta di attività si amplia la consegna: dopo una prima stesura, segue la correzione implicita del docente, la correzione collegiale con la discussione dei risultati, l'autocorrezione e la riscrittura.

In queste attività in cui il contesto è ben definito si assiste spesso alla produzione di testi molto compromessi sul piano della forma e del contenuto, perché

spesso gli alunni omettono passaggi essenziali della scena comunicativa con ellissi importanti sul piano del significato, che inficiano la comunicazione in termini di chiarezza e quindi di efficacia. Questo dato ricorrente pone innanzitutto un problema riguardo alla lettura, strettamente connessa alla scrittura, in particolare per quel che concerne la selezione all'interno di un testo delle informazioni significative.

9. Attività 2: I stesura, comunicazione ufficiale, testo di registro formale, analisi dei dati

Nella I stesura della comunicazione ufficiale tra l'amministrazione comunale e il comando della polizia municipale è consentito agli alunni il ricorso a strumenti cartacei e multimediali (libro di testo, dizionari, risorse in rete) per osservare le strategie di comprensione e di elaborazione attuate in autonomia.

10. Esempi di comunicazione ufficiale, testo di registro formale

T4

Buongiorno cari poliziotti.

Vi scrivo per informarvi di alcuni eventi che si verificheranno in mattinata.

Il corteo di ambientalisti bloccherà il passaggio delle auto, ignorando l'allerta meteo il rischio di una nevicata, obbligando i nostri concittadini a restare in casa.

Il blocco dei veicoli privati, con alcune deroghe, avrà il suo inizio nella Fascia Verde tra le 7,30 e le 12,30 e tra le 15,30 e le 19.

Potrete ripristinare la consueta circolazione delle autovetture alle 19, per consentire un agevole accesso allo stadio Olimpico dove alle 20,45 si terrà la partita di campionato.

Il testo (T4) costituisce un esempio completamente inadeguato con errori a livello di contenuto, di forma e, anche se di minor rilievo, di videoscrittura (spaziatura). Con la scelta stilistica di tono colloquiale, già evidente dalla formula di saluto iniziale, si trascura completamente il registro formale richiesto dalla consegna, così come la previsione degli eventi futuri non semplicemente ipotizzati, come richiederebbe il tipo di comunicazione, ma dati per certi.

T5

Al Comando di Polizia Municipale del Comune di Roma.
Ordinanza n°1234 del 24/02/2022

Oggetto: Domenica Ecologica 27/02/2022. Limitazioni traffico veicolare.

IL SINDACO

vista la deliberazione della Giunta Comunale n° 567 del 02/01/2022 “Presenza d’atto della valutazione della qualità ambientale”;

visto il DM 02 aprile 2002 n°60, con il quale si stabilisce la progressiva riduzione dei limiti delle polveri PM10;

vista la deliberazione della giunta regionale n° 789 del 06/07/08 finalizzata alla riduzione dell’emissione delle sostanze inquinanti

ORDINA

il divieto di circolazione su tutto il territorio urbano a tutti i veicoli a motore (Euro 0, Euro 1, Euro 2, Euro 3, Euro 4, Euro 5, Euro 6), in occasione della “Domenica Ecologica”, nel giorno 27/02/2022 dalle ore 7:30 alle ore 12:30 e dalle ore 15:30 alle ore 19:00. Il Divieto interesserà tutti i veicoli privati con le seguenti deroghe:

1. veicoli con alimentazione elettrica o ibrida (motore elettrico o termico);
2. autobus turistici;
3. veicoli degli istituti di vigilanza privata;
4. veicoli al servizio delle persone invalide munite di contrassegno previsto dal Codice della Strada;
5. veicoli per recarsi a strutture sanitarie per comprovate esigenze o emergenze.

Il testo (T5) risponde compiutamente alla consegna: l’alunno, adottando una strategia vincente, si è ispirato ad un’ordinanza comunale reperita in rete, adattata al contesto di riferimento, con il risultato di un testo che, sia sotto il profilo formale che contenutistico, si caratterizza per coerenza, coesione e correttezza.

11. Risultati II Attività: comunicazione ufficiale

L’analisi dei dati della comunicazione del Comune al Comando della polizia municipale evidenzia che su 21 alunni 11, che non conoscono il genere della comunicazione formale, producono un testo del tutto inadeguato; 8 elaborano

un testo che solo marginalmente risponde alla consegna; solo 2 formulano un testo adeguato che risponde allo specifico genere testuale (cfr. T5).

Con le successive fasi, che prevedono la correzione collegiale con la discussione dei risultati, l'autocorrezione e, infine, la riscrittura, si registra un netto miglioramento degli elaborati sia per quanto concerne la selezione degli argomenti che per il rispetto del registro formale.

12. Attività 3: mail tra due automobilisti, testo di registro informale, consegna e articolazione

Con la terza attività si richiede la stesura di una mail tra due automobilisti, che ha come oggetto sempre le misure di limitazione del traffico adottate in vista della domenica ecologica. Il rapporto tra gli interlocutori richiede l'uso di un registro informale. Alla prima stesura segue la correzione implicita del docente, la correzione collegiale con la discussione dei risultati, la correzione e la riscrittura tra pari.

Complessivamente già la prima redazione appare adeguata, nello specifico su 21 alunni 2 elaborano una mail completamente inadeguata perché non rispettano la consegna richiesta; 6 scrivono un testo quasi adeguato sul piano della forma e del contenuto ma molto generico o con divagazioni rispetto al tema centrale; 7 elaborano un testo adeguato con alcuni errori di forma; 6 producono un testo pienamente adeguato.

Dopo la correzione collegiale e la discussione dei risultati vi è quella tra pari: gli studenti lavorano in coppia, solo un gruppo è costituito da tre alunni. La correzione tra pari appare in principio faticosa perché gli alunni non sono sempre disponibili al confronto, allo scambio e alla revisione delle proprie scelte in un'ottica collaborativa, ma proprio tale attività «favorisce il lavoro cooperativo e, quindi, l'apprendimento attraverso lo scambio, migliorando le condizioni socio-relazionali degli studenti come singoli e come gruppo classe» (Tarallo, 2019, p. 125). Estremamente formativa appare, infine, la riscrittura tra pari che richiede un compromesso tra le parti coinvolte per ottenere la migliore resa del testo.

13. Attività 3, II stesura: mail tra due automobilisti, testo di registro informale, scrittura tra pari

T6 I stesura

Ciao Carlo, hai visto la notizia sul giornale? Domenica ce ne stiamo a casa, non possiamo prendere la macchina per la domenica ecologica. Però secondo me è una cosa più che giusta, per quanto è comodo usare l'auto danneggia l'ambiente più di quanto ci sembra. Stamattina ho letto un articolo sulle automobili elettriche, come potrai capire dal nome sono alimentate dall'elettricità e di conseguenza inquinano molto meno, stavo pensando di comprarne una. Tu che ne pensi? Secondo te sarebbe uno spreco di soldi o una buona idea? Fammi sapere ;).

T6 II stesura

Ciao Carlo, hai visto la notizia sul giornale? Domenica ce ne stiamo a casa, non possiamo prendere la macchina per la domenica ecologica: c'è il divieto di transito dalle sette e mezza alla mezza per poi ricominciare dalle tre e mezza alle sette. Però secondo me è una cosa più che giusta, per quanto sia comodo usare l'auto danneggia l'ambiente più di quanto ci sembra. Stamattina ho letto un articolo sulle automobili elettriche, che sono alimentate dall'elettricità e di conseguenza inquinano molto meno: stavo pensando di comprarne una. Tu che ne pensi? Secondo te sarebbe uno spreco di soldi o una buona idea? Vedi, se oggi avessi avuto quell'auto, nonostante la neve, saremmo potuti andare allo stadio per vedere la partita! Un abbraccio, Lety.

Il testo (T6) nella prima stesura appare incentrato sull'argomento specifico delle auto elettriche, perdendo un po' di vista gli altri temi, quali il blocco della circolazione delle automobili e la partita di campionato prevista in serata. Nella II stesura il testo risulta più bilanciato ed efficace sul piano del significato, soprattutto nella parte finale meglio centrata sul focus della consegna.

T7 I stesura

A: Maurizio

Oggetto: ultima domenica ecologica

Maurizio caro, non hai idea di cosa succederà il weekend prossimo. Bloccheranno tutte le strade di Roma perché sarà l'ultima giornata ecologica d'inverno. Dovevo accompagnare mia figlia alla festa di tuo figlio ma adesso non so proprio come fare! Chiuderanno le strade

dalle 7,30 alle 12,30 e dalle 15,30 alle 19. In più il meteo ha detto che ci sarà una forte nevicata. Se per te va bene, posso mandare mia figlia a casa tua all'una? Mi faresti un grande favore! Aspetto una tua risposta.

T7 II stesura

A: Maurizio

Oggetto: ultima domenica ecologica

Maurizio caro, non hai idea di cosa succederà il weekend prossimo. Bloccheranno tutte le strade di Roma perché sarà l'ultima giornata ecologica d'inverno. Dovevo accompagnare mia figlia alla festa di tuo figlio ma adesso non so proprio come fare! Chiuderanno le strade dalle 7,30 alle 12,30 e dalle 15,30 alle 19. In più il meteo ha detto che ci sarà una forte nevicata e io devo andare alla partita della Roma alle 20:45! Non posso mica rinunciare, i biglietti mi sono costati un occhio della testa! Se per te va bene, posso mandare mia figlia a casa tua all'una? Casomai la vengo a riprendere a fine partita così almeno siamo tutti contenti! Mi faresti un grande favore!

Aspetto una tua risposta.

La prima versione dell'elaborato (T7) appare già in partenza equilibrata per forma e contenuto con un registro adeguato alla situazione comunicativa e al destinatario; nella seconda stesura il testo migliora ulteriormente con l'inclusione di altre informazioni, come la partita di campionato, funzionali a dettagliare la scena comunicativa.

14. Risultati Attività 3: mail a un amico

Complessivamente i risultati della terza attività confermano quelli registrati nella prima attività, il biglietto di scuse con registro informale: la confidenza con il destinatario pone gli alunni nella condizione di sviluppare un testo coerente e coeso con un lessico preciso e appropriato. Si nota, inoltre, un processo di graduale acquisizione della specifica competenza di scrittura, grazie all'osservazione tramite i vari tipi di correzione, del docente, collegiale e tra pari, e la riscrittura del testo.

Maggiore impegno e pratica richiedono, invece, i testi formali con relativo lessico vincolato, il cui uso sfugge ancora agli studenti, che non riescono a governare bene le informazioni da comunicare e il linguaggio formale richiesto. Rispetto a tali difficoltà occorre progettare periodiche attività di scrittura in cui

sia riproposto tale modello declinato su temi differenti, ma sempre vincolato tramite il lessico funzionale della specifica situazione comunicativa.

15. Conclusioni

Il laboratorio di scrittura nella realtà ha offerto al docente un interessante punto di osservazione del processo di insegnamento/apprendimento della lingua nelle sue abilità con una specifica attenzione alla scrittura; agli studenti uno stimolo a comporre testi di natura pratica, profondamente ancorati alla vita quotidiana, di registro formale e informale, trasferibili e spendibili al di là della scuola.

Le difficoltà maggiori sono emerse laddove gli alunni non avevano il controllo della situazione comunicativa e degli ambiti lessicali di rilevanza semantica, nello specifico il “chiedere scusa”, il “riportare informazioni/notizie”, su cui il docente dovrà continuamente richiamare l’attenzione con esercizi lessicali mirati e ricorrenti, per incidere in maniera significativa nella memoria di lavoro, e con la condivisione di buoni esempi di scrittura, come modello di riferimento stabile.

La pratica, il tempo e la continuità nell’educazione linguistica costituiscono il cardine del percorso di scrittura esperta che deve accompagnare l’alunno durante e oltre la scuola e che il docente deve calibrare e revisionare di continuo nel suo svolgimento, adattando e personalizzando le consegne e attuando strategie inclusive di partecipazione al processo educativo. Nello specifico è importante, come già detto, riscrivere sugli stessi temi e sugli stessi generi testuali per potenziare la competenza lessicale in termini di varietà, precisione anche attraverso l’uso di strumenti come il dizionario analogico e delle collocazioni, ricorrendo a liste di parole relative a specifiche funzioni comunicative, e ricordando, per dirla con Annamaria Testa (2013, p. XI), le innumerevoli possibilità della scrittura, che “[...]è il classico problema con infinite soluzioni, ognuna delle quali è suscettibile di infiniti miglioramenti”.

Bibliografia

- Cignetti, L., Demartini, S., Fornara, S., & Viale, M. (2022). *Didattica dell'italiano come lingua prima*. Il Mulino.
- D'Aguanno, D. (2019). *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*. Carocci.
- Sabatini, F. (2024). *Un italiano accogliente. Dialogo con Cristiana De Santis*. Il Mulino.
- Serianni, L. (2013). *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura*. Laterza.
- Serianni, L. (2017). *Per l'italiano di ieri e di oggi*. Il Mulino.
- Serianni, L. (2019). *L'italiano. Parlare, scrivere, digitare*. Treccani.
- Serianni, L., Della Valle, V., & Patota, G. (2020). *Le parole sono idee*. Pearson.
- Tarallo, C. (2019). L'approccio dell'interlingua per imparare a scrivere. *Italiano LinguaDue*, 2, 121-142.
- Testa, A. (2013). *Minuti scritti*. Rizzoli.

RECENSIONI E SEGNALAZIONI

 DIDIT

Maria G. Lo Duca, *Dizionario di base della grammatica italiana*, Roma, Carocci, 2023.



Il *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (2022) indica in modo chiaro che “La riflessione sulla lingua nella scuola dell’obbligo va intesa con due significati diversi: da un lato in senso implicito, come atteggiamento di attenzione e di curiosità per le caratteristiche della lingua italiana nel suo uso comunicativo reale, dall’altro in senso esplicito, come scoperta e successiva sistemazione delle regolarità, con la contestuale acquisizione del linguaggio specifico della grammatica”. L’importanza del metalinguaggio (cioè, appunto, del linguaggio specifico della grammatica) è dunque collegata in maniera molto stretta alla possibilità di riflettere sulla grammatica per poterne fissare le regolarità e i concetti e per poterli nominare correttamente. In altre parole, per poterla apprendere raggiungendo il livello della consapevolezza. Sempre il *Piano di studio* aggiunge inoltre che “Alla fine del 2° ciclo l’allievo deve aver sviluppato l’attitudine a riflettere sulle parti del discorso e a nominarle correttamente. L’acquisizione di una salda terminologia grammaticale è infatti un requisito indispensabile per rendere più graduale e meno problematico il passaggio al 3° ciclo”. Analo-

© 2024 Simone Fornara. Questo è un articolo Open Access pubblicato dal [Centro competenze didattiche dell'italiano lingua di scolarizzazione](http://www.centrocompetenze.it) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione della [SUPSI-DFA/ASP](http://www.supsi-dfa.it) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](http://www.alta-scuola-pedagogica.it). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

gamente, anche se in maniera più vaga, le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012) italiane, identificando tra gli obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado “riconoscere in un testo le parti del discorso, o categorie lessicali, e i loro tratti grammaticali”, ammettono implicitamente che questo riconoscimento è possibile solo utilizzando la terminologia corretta, specialistica, che ci consente di nominare e di descrivere un oggetto grammaticale in maniera chiara e univoca. Senza questi termini specialistici, infatti, parlare di grammatica non sarebbe agevole, perché regnerebbe l'imprecisione e la vaghezza. Un po' come per la matematica, insomma: se dobbiamo nominare quella figura geometrica caratterizzata da sei facce quadrate uguali abbiamo un termine chiaro e preciso (*cubo*) che ci consente di farlo senza possibilità di equivoci, e anche in maniera economica, senza giri o spreco di parole. Lo stesso vale per termini come *verbo*, *aggettivo*, *coniugazione* ecc. che ci permettono di parlare della lingua e della grammatica come se fosse un insieme di oggetti da studiare e descrivere; ad esempio, la parola *leggo* può essere descritta con il ricorso a un insieme di parole specialistiche della grammatica come “voce del verbo *leggere*, prima persona singolare, modo indicativo, tempo presente” (per fermarci a quelle di base).

Ma, una volta definito il metalinguaggio come insieme di termini propri della grammatica, che ci consentono di parlare dei fenomeni linguistici come se fossero oggetti, bisogna interrogarsi su quali sono questi termini, cioè queste parole specialistiche, e su quali significati hanno al giorno d'oggi, giacché per la maggior parte vengono da una storia lunga e articolata, che arriva fino alle lingue classiche, fino alla tradizione greco-romana.

E qui viene in aiuto la pubblicazione del *Dizionario di base della grammatica italiana* di Maria G. Lo Duca (Roma, Carocci, 2023), un volume di 279 pagine che risponde al duplice scopo, ricordato nella quarta di copertina e nell'introduzione, di “fare chiarezza sui concetti cui vecchi e nuovi termini rimandano, descrivendone gli ambiti d'uso e le eventuali sinonimie o parziali sovrapposizioni” e di “contribuire a individuare una terminologia minima, di base e possibilmente condivisa della disciplina”. Duplice scopo per nulla scontato, né facile, ma assai importante, soprattutto (ma non solo) per chi si occupa di educazione

linguistica in diversi livelli di scolarità, dai primissimi anni fino al termine della scuola dell'obbligo e anche oltre.

Il volume è strutturato in maniera molto semplice: una stimolante *Introduzione* (pp. 9-19), un'utile legenda di *Abbreviazioni e simboli* (pp. 21-22), il corpo centrale con le voci in ordine alfabetico (pp. 23-260), una ricca e aggiornata *Bibliografia* (pp. 261-271) e un indispensabile *Indice delle voci* (pp. 273-279), con le voci raggruppate per ambiti (*Fonologia, prosodia, ortografia; Categorie lessicali; Morfologia; Sintassi; Lessico e semantica; Pragmatica e testualità*).

La lettura dell'*Introduzione* è importante per capire quali sono i principi su cui si regge questo snello ma denso *Dizionario*, e quali nodi critici ha dovuto affrontare l'autrice, da tempo ormai una delle più autorevoli voci nel campo della riflessione metalinguistica e delle implicazioni didattiche della materia grammaticale. Ne ricordiamo solamente due, che ci sembrano centrali, anche per capire bene l'utilità di un lavoro di questo tipo: in primo luogo, il fatto che le nuove teorie grammaticali, introducendo nuovi termini per identificare oggetti grammaticali che spesso finiscono per coincidere con quelli già individuati dalla grammatica tradizionale, spiegandoli in modo diverso, originano loro malgrado sovrapposizioni terminologiche e concettuali che rischiano di "complicare pesantemente e inutilmente il quadro generale" (p. 10); in secondo luogo, il "movimento ineludibile" che è alla base di ogni scienza descrittiva, e dunque anche della grammatica, le cui acquisizioni sono e saranno sempre in perenne ridefinizione, cosa che conferisce a qualsiasi tentativo di fissazione la provvisorietà tipica di ciò che è in divenire. E proprio in ragione di questi due nodi trova senso un'operazione di riordino, come quella proposta da Lo Duca, fitta di rimandi e di collegamenti, che rendono il tessuto delle voci ben intrecciato e funzionale al quadro d'insieme.

La scelta delle voci, come viene spiegato nell'introduzione, risponde ad alcuni criteri ben definiti, il primo dei quali è la condivisione, cioè il fatto che sono state messe a lemma le parole specialistiche che si trovano usate nella maggior parte delle opere di riferimento del nostro tempo, e che dunque costituiscono un patrimonio lessicale costante e appunto condiviso anche da grammatici che seguono correnti teoriche in tutto o in parte diverse tra loro; fra queste parole si trovano anche quelle di origine antica, anche quando abbandonate dalla trat-

tatistica più recente ma ancora utilizzate in ambito scolastico. In alcuni casi al criterio della condivisione si sono affiancati quello della trasparenza e quello della coerenza; entrambi questi criteri hanno avuto un ruolo importante soprattutto laddove uno stesso oggetto grammaticale viene nominato in modo diverso a seconda della prospettiva teorica di osservazione. È il significativo caso di alcuni termini propri della grammatica valenziale, utilizzati da diverse studiosse e da diversi studiosi per indicare lo stesso fenomeno, cioè “un elemento non obbligatorio della frase”: *espansione*, *aggiunto*, *avverbiale*, *circostanziale*, *extra-nucleare*, *marginale*; Lo Duca sceglie il termine *espansione*, al quale tutti gli altri sinonimi (o quasi-sinonimi) – presenti comunque nel dizionario – rimandano; ed *espansione* è anche il termine usato “nel corso dell’opera tutte le volte che sia necessario richiamare l’oggetto linguistico cui il termine stesso rimanda” (p. 13); in questo caso la trasparenza è insita proprio nel termine stesso (si tratta di elementi che “espandono” la frase nucleare), mentre la condivisione è data dalla sua buona diffusione in ambito scolastico. Ciò che emerge dall’introduzione è comunque la flessibilità con cui l’autrice ha gestito le scelte, senza fossilizzarsi sul medesimo criterio, ma muovendosi con agilità a seconda dei casi, delle esigenze, delle vicissitudini dei tecnicismi nel corso del tempo: citiamo, come esempio, la preferenza per *categorie lessicali* invece di *parti del discorso*, anche se quest’ultima espressione resta ancora la più diffusa nella manualistica (e nella prassi) scolastica; la scelta è caduta sulla prima in quanto ritenuta più fedelmente descrittiva dell’oggetto linguistico che designa. In altre parole, tradizione e uso prevalente non hanno costituito dei vincoli insuperabili, di fronte a motivazioni teoriche forti e a soluzioni più soddisfacenti. Tutto ciò senza trascurare le esigenze “del più inesperto dei miei supposti lettori”, ad esempio decidendo di trattare sotto un’unica voce (la più significativa) un insieme di fenomeni a essa collegati, proprio per fornire in un colpo solo una trattazione completa e più facilmente leggibile (è il caso di *fonema*, lemma all’interno del quale sono trattati anche i termini *coppie minime*, *tratti distintivi*, *vocali* e *consonanti*, presenti comunque anche come entrate autonome con rimando alla voce principale).

Infine, merita un cenno la scelta di rendere più chiare le voci e i significati dei diversi oggetti linguistici attraverso il ricorso a esempi costituiti “per lo

più [da] frasi inventate a tavolino” (p. 18): si tratta della maniera ottimale per “facilitare la messa a fuoco della forma o del costruito oggetto di descrizione, perché tale elemento venga, dall’occasionale lettore, collegato senza incertezze al termine che lo designa” (p. 18).

Ben venga, dunque, questa “fotografia” del vocabolario specialistico della grammatica, che permette di fare il punto sui significati che hanno oggi i termini di questa affascinante disciplina, e che si rivolge, nelle intenzioni dell’autrice, a un pubblico molto vasto, che parte dalla studentessa o dallo studente dell’università al docente di italiano di ogni ordine e grado, passando per i genitori, le nonne e i nonni alle prese con i compiti delle loro figlie e dei loro figli, oltre che per chiunque si interessi alla grammatica della nostra lingua. Per saperne di più e per fare chiarezza nel mare a volte burrascoso del metalinguaggio.

Simone Fornara

Fabio Caon e Annalisa Brichese, *Parole attive*, Milano-Torino, Sanoma, 2024.



Uno degli assunti alla base del manuale, rivolto a studenti della Scuola secondaria di I grado e dedicato all'italiano come lingua prima, è che l'apprendimento non può essere slegato dalla sfera emotiva. Secondo Fabbro (1996, p. 101), «Le strutture emotive del sistema nervoso sono fortemente coinvolte nei processi di fissazione dei ricordi nella memoria [...]. Le situazioni che coinvolgono il sistema emozionale, sia in senso piacevole che negativo, sono più utili per il soggetto rispetto a quelle neutrali affinché il soggetto possa evitare ciò che è pericoloso e ripetere ciò che è piacevole».

Coerentemente con ciò, particolare attenzione nella realizzazione dell'opera è stata attribuita alla ludica, dimensione entro cui può attuarsi ciò che Krashen definisce *rule of forgetting*. In altre parole, l'allievo, giocando, finisce per dimenticare di star imparando: ciò abbassa il filtro affettivo, in quanto egli non teme né l'errore né il giudizio (Krashen, 1983, pp. 44-48), e favorisce l'apprendimento significativo, quindi la memorizzazione dei contenuti (Willis, 2007, pp. 4-5).

La ludica risulta ancor più efficace se unita a un'altra dimensione, quella cooperativa, poiché in un ambiente che promuove relazioni interpersonali l'a-

lunno può sentirsi riconosciuto, rispettato, valorizzato. Da un punto di vista neurobiologico, l'instaurarsi di relazioni positive tra pari, nonché di un ambiente di apprendimento sfidante favorisce il rilascio dei “neurotrasmettitori della felicità”, in particolare di dopamina e ossitocina, il che infonde nel discente una sensazione di benessere che lo invoglia a perseverare nell'apprendimento (Barone et al., 2024).

Le attività che prevedono la collaborazione nonché la competizione tra gli allievi sono state ideate nel rispetto del principio cooperativo-strutturale di Kagan, tra i più semplici da applicare, e delle teorie di Johnson et al. (1996, p. 101), in particolare per ciò che attiene alla formazione dei gruppi: ciò si riverbera, ad esempio, nel gioco della caccia all'intruso, in cui il segretario scrive le risposte dopo essersi confrontato con il gruppo; il controllore del silenzio mantiene basso il tono di voce del gruppo durante il confronto; il revisore verifica, alla fine, che tutti i componenti siano in grado di spiegare, sia alla classe sia all'insegnante, le risposte fornite. Il tutto concorre all'instaurarsi della cosiddetta interdipendenza positiva, che consiste nel far sì che gli educandi collaborino nell'ottica di un obiettivo comune che non può essere raggiunto se non con il contributo specifico di ciascuno.

Il discorso sulla dimensione ludica e cooperativa s'innesta in una riflessione di più ampio respiro che comprende, tra i suoi vari aspetti, la necessità di variare le attività proposte, per evitare che queste sfocino nella monotonia. Il motivo di ciò è che l'esercizio risulta fondamentale ai fini dell'apprendimento e, ancora una volta, sono le neuroscienze a fornirci una spiegazione in merito. Infatti, la liberazione di serotonina e il ruolo che essa svolge in favore sia della memoria a breve termine sia di quella a lungo termine va ricondotta alla reiterazione del segnale; dunque, per rinforzare determinate relazioni sinaptiche è importante ripetere gli stimoli che le tengono attive (Rivoltella, 2012). Da qui la presenza di una serie di attività differenziate che, al contempo, consentono di valorizzare le intelligenze multiple di ciascuno e di imparare utilizzando modalità di apprendimento differenti.

Entrando nel vivo del manuale, ogni tappa si apre con un attivatore, ovvero un esempio tratto dal linguaggio quotidiano nell'intento di mettere l'allunno nelle condizioni di scoprire i meccanismi che regolano l'italiano, dunque

di ragionare, fare delle ipotesi, verificare delle preconoscenze appoggiandosi a un contesto comunicativo ben definito; segue una breve spiegazione in cui lo studente può autonomamente andare a verificare se quello che ha ipotizzato è corretto; per finire, un breve esercizio attraverso cui può mettere in pratica ciò che ha imparato. Questa struttura tripartita si ripete a ogni singola lezione. I mini-dialoghi sono caratterizzati dalla presenza di parole colorate e immagini, con l'obiettivo di facilitare la comprensione dell'argomento.

Altro aspetto interessante è che gli esercizi sono contrassegnati da un bollino che ne indica il livello di difficoltà (da 1 a 3). Al termine di ogni unità, nella sezione "Ripassa - Impara facile", si trovano sempre attività di livello base. Tali attività, insieme a quelle di livello 1, sono state pensate e sperimentate dal gruppo di ricerca DEAL – Differenze Evolutive e Accessibilità nell'Apprendimento Linguistico, nell'intento di renderle accessibili a tutti gli studenti, sia con background migratorio sia con disturbi specifici dell'apprendimento, e così via. A seguire una mappa concettuale da completare, nonché ulteriori esercizi, anch'essi su tre livelli, nel segmento "Riepiloga".

La sezione successiva, talvolta preceduta da attività ludico-cooperative, prende il nome di "Otto volte intelligenti" ed è dedicata a task che sollecitino le intelligenze multiple. Così, l'intelligenza musicale e quella linguistica vengono allenate attraverso canzoni autentiche, mentre drammatizzazioni e interviste sono state pensate per allenare, tra le varie, quella corporeo-cinestetica e interpersonale. Nell'unità dedicata al nome, ad esempio, trova posto un esercizio che coinvolge l'intelligenza linguistica, logico-matematica e visuo-spaziale. Agli allievi si chiede, nello specifico, di riordinare alcuni nomi (casa, casetta, casina, casona, casaccia) secondo indicazioni ben precise: il dispregiativo deve essere posto all'estrema sinistra; il vezzeggiativo e il primitivo non devono essere vicini ecc. Va da sé che simili attività mirino altresì allo sviluppo emotivo dello studente, che, interagendo con i pari, ha la possibilità di imparare a riconoscere e comprendere sia le proprie emozioni sia quelle degli altri.

A conclusione di ogni lezione trova posto una sezione di educazione civica, che unisce in dialogo l'argomento grammaticale affrontato con temi che riguardano da vicino la vita dei ragazzi, come l'utilizzo delle nuove tecnologie, la sostenibilità, il tempo libero.

Sviluppare le capacità metacognitive dei discenti, portandoli a riflettere sul proprio modo di apprendere, è tra i buoni propositi dell'opera. Ciò si riflette in particolar modo nel *Portfolio*, uno strumento che trova posto nel Quaderno delle attività e che si propone di aiutare l'educando a comprendere i propri processi cognitivi, punti di forza e aree di miglioramento. Nelle schede si chiede, ad esempio, se si preferisce studiare al chiuso o all'aperto, se si impara più facilmente osservando, ascoltando o facendo, e così via. Le stesse possono essere compilate anche in tempi diversi, in modo da consentire a ciascuno di constatare se con l'età c'è stata una variazione dello stile/canale di apprendimento prediletto.

Parole attive comprende altresì un volume specifico per gli alunni con BES e DSA e, più in generale, per tutti coloro che potrebbero avere difficoltà, magari anche transitorie, causate ad esempio dal passaggio tra la scuola primaria e la secondaria. Anche in questo caso, gli esercizi sono stati concertati per consentire a ciascuno di raggiungere il successo formativo. Completano l'opera un volume di lessico e scrittura, e uno di sintassi.

Bibliografia

- Barone, R., Rivelli, M., & Varriale, S. (2024). I neurotrasmettitori nella didattica ludica e cooperativa: riflessioni e proposte per promuovere il benessere dell'educando. *SeLM – Scuola e Lingue Moderne*. 1-3/2024.
- Fabbro, F. (1996). *Il cervello bilingue*. Astrolabio.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe*. Erickson.
- Krashen, S. D. (1983). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon.
- Rivoltella, P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Raffaello Cortina Editore.
- Willis, J. (2007). Cooperative Learning Is a Brain Turn-On. *Middle School Journal*. 38(4)/2007, 4-13.

Salvatore Varriale

Angela Ferrari (a cura di), *Dizionario di linguistica del testo a uso delle scienze umane*, Roma, Carocci, 2024.



Tra i contributi più recenti e al tempo stesso innovativi nel campo della linguistica testuale, il *Dizionario di linguistica del testo a uso delle scienze umane* curato da Angela Ferrari si segnala fin dalle prime pagine per il solido approccio teorico-metodologico, che lo rende un'opera di consultazione preziosa per gli studiosi di linguistica e più in generale per i cultori “delle scienze umane”. Benché di formato compatto, il *Dizionario* appare come un volume ricco di riflessioni teoriche e pratiche: Ferrari e i suoi collaboratori hanno saputo condensare in sole 116 pagine un patrimonio di conoscenze che spazia dai fondamenti della linguistica testuale fino alle applicazioni più complesse e interdisciplinari; l'opera resta ad ogni modo fruibile per il pubblico non specialistico, permettendo un approccio alla materia anche partendo da competenze ed epistemologie differenti.

Fondato sui principi del “modello basilese” di linguistica del testo – elaborato e più volte aggiornato dall'autrice e dai suoi collaboratori nel corso degli ultimi vent'anni – i contenuti del volume sono distinti in “voci maggiori” e

© 2024 Luca Cignetti. Questo è un articolo Open Access pubblicato dal [Centro competenze didattiche dell'italiano lingua di scolarizzazione](http://www.centrocompetenzedidattica.it) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione della [SUPSI-DFA/ASP](http://www.supsi-dfa.it) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](http://www.alta.scuola.it). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

“voci minori”: le prime trattano concetti di base come il “testo”, il “contesto”, l’“architettura del testo” e la differenza tra “contenuti espliciti e impliciti”, fornendo non solo le definizioni, ma sviluppandosi come riflessioni articolate che esemplificano e contestualizzano i diversi fenomeni testuali. Proprio la scelta degli esempi è indubbiamente uno dei punti di forza dell’opera: l’approccio “corpus-based” e “corpus-driven”, menzionato nella premessa del volume, consente una descrizione dei fatti linguistici fondata su dati empirici, sostenendo le ipotesi teoriche mediante l’analisi di produzioni concrete.

Concetto centrale nell’opera, e di particolare efficacia euristica, è la metafora dell’“architettura testuale”, in cui il testo è rappresentato come una costruzione complessa dove ogni elemento è collocato in modo coerente e funzionale rispetto all’insieme. Tale principio non solo facilita la comprensione dei meccanismi fondamentali della coerenza e coesione testuale, ma rappresenta anche una guida pratica per chiunque si confronti con abilità linguistiche come la lettura e la scrittura.

Tra gli autori delle voci minori si trovano nomi illustri della linguistica testuale italiana e internazionale, i cui contributi permettono di esplorare una vasta gamma di argomenti e metodologie: un lavoro corale, dunque, che valorizza l’opera come espressione di interdisciplinarietà e rende giustizia della natura multiforme della stessa linguistica testuale contemporanea.

Luca Cignetti

Orbita, 2a classe, Libro di testo ed Eserciziario, Materiale didattico dei Grigioni, Coira, 2024.



Orbita, mezzo didattico per l'insegnamento della lingua italiana nelle scuole del Grigionitaliano, nasce da un progetto sviluppato in seno all'Alta scuola pedagogica dei Grigioni su incarico dell'Ufficio per la scuola popolare e lo sport (USPS) e del Dipartimento dell'educazione, cultura e protezione dell'ambiente del Cantone dei Grigioni (DECPA). Il nome prende spunto dall'orbita dei pianeti, con riferimento metaforico ai viaggi di scoperta che i ragazzi potranno intraprendere. Inoltre, la grammatica insegnata si avvarrà del metodo valenziale, spesso analogicamente associato al sistema solare con il verbo che funge da nucleo principale, cioè il sole, attorno a cui gravitano gli argomenti che lo completano e le altre categorie grammaticali, cioè gli altri pianeti.

Recentemente sono stati pubblicati il libro di testo e l'eserciziario per le seconde classi di lingua italiana, mentre nei prossimi anni usciranno i volumi adeguati a ciascun livello scolastico, per giungere poi a compimento con la classe nona nel 2028. I materiali cartacei si compongono di un libro di testo e di un eserciziario, ma sono state create e rese disponibili anche delle unità didattiche

© 2024 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 della [SUPSI-DFA/ASP](#) 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 \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

digitali – accessibili tramite il sito o tramite i codici QR presenti nei libri di testo – che rimandano a contenuti audio e video. Inoltre, in formato digitale è stata pensata anche la “Guida per l’insegnante”, contenente varie indicazioni utili per sfruttare al meglio il nuovo mezzo didattico. In particolare, una prima parte contiene dei rimandi al Piano di Studio 21 e alle basi di didattica dell’italiano; la seconda, detta “Bussola”, contiene dei suggerimenti introduttivi e di svolgimento per ciascuna unità.

La pubblicazione è il frutto del lavoro collegiale di un gruppo composto da oltre 30 membri tra linguisti, redattori, autori per bambini, grafici ecc. Inoltre, un apporto fondamentale è giunto dalla consulenza di 15 insegnanti del Grigionitaliano e da esperti ed esperte di didattica delle lingue dell’Alta scuola pedagogica di Locarno (SUPSI-DFA/ASP). Nelle scuole del Grigionitaliano si erano sempre usati, finora, dei mezzi didattici provenienti dall’Italia, spesso completati con materiali creati singolarmente dagli insegnanti in base alle esigenze delle rispettive classi. Con *Orbita* si sopperisce a questa mancanza, offrendo a docenti, a studentesse e a studenti dei materiali che richiamano il territorio e la cultura grigionesi, mettendo anche a confronto le caratteristiche dei territori che compongono quest’area così particolare. Il progetto *Orbita* è e sarà un valido strumento per l’insegnamento dell’italiano nel Grigionitaliano e colma una lacuna nella didattica di questi territori.

Maggiori informazioni e materiali supplementari sono reperibili a questo link: <https://orbitagr.ch/>.

Alberto Giudici

