

DIDIT

Didattica dell'italiano
Studi applicati di lingua e letteratura

#5

2025
ISSN 2674-1210



Scuola universitaria professionale
della Svizzera italiana

SUPSI

phGR

Didattica dell'italiano
Studi applicati di lingua e letteratura

novembre 2025

n. 5

***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

Silvia Demartini (SUPSI-DFA/ASP)
Simone Fornara (SUPSI-DFA/ASP)
Alberto Giudici (PHGR)
Maria Chiara Moskopf-Janner (PHGR)
Vincenzo Todisco (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/lassedesignen

*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) 2025

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 V, vol. 5
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	V
<i>di Luca Cignetti, Silvia Demartini, Simone Fornara e Vincenzo Todisco</i>	
Studi e ricerche	
Una proposta di rilettura dell’“italiano scolastico” con note su tre testi dei fondi speciali SUPSI-DFA/ASP	8
<i>di Laura Baranzini, Luca Cignetti e Wolfgang Sahlfeld</i>	
Costruire la competenza sociolinguistica e discorsiva nelle interrogazioni di storia in terza primaria	32
<i>di Elisa De Roberto e Sabrina Rizzello</i>	
Pratiche linguistiche consapevoli per il benessere e l’inclusione in contesti scolastici <i>superdiversi</i>	78
<i>di Margherita Potrich e Fabiana Rosi</i>	
Esperienze didattiche	
La scrittura giornalistica come strumento di democrazia: un’esperienza didattica	104
<i>di Teresa Carbutti</i>	
Dalla lettura alla scena: la didattica della letteratura come laboratorio per l’educazione linguistica	125
<i>di Viviana Reda</i>	
Variazione in termini di (s)cortesia nella classe plurilingue. Esperienze didattiche dal progetto PLÙRIMA	145
<i>di Thomas Vona</i>	
Recensioni e segnalazioni	167

Editoriale

Nel cinquantesimo anniversario delle *Dieci tesi* del GISCEL (1975-2025), il quinto numero della rivista è dedicato alla dimensione della variazione linguistica e alle diverse varietà della lingua, con l'auspicio di ribadirne non solo la rilevanza scientifica, ma anche l'importante valenza educativa e civile per la scuola di oggi. Sebbene il contesto scolastico e didattico sia spesso considerato ancora come rigido e strutturato secondo schemi tradizionali, questa visione entra in contrasto con le sfide poste dalla crescente attenzione dell'educazione linguistica verso le varietà diacroniche, diatopiche, diafasiche, diastratiche e diamesiche. Queste, infatti, possono comportare una serie di questioni di non facile soluzione riguardo a quali siano gli approcci più efficaci per favorire uno sviluppo più completo delle competenze linguistiche, in particolare di tipo comunicativo.

In questa cornice generale si collocano gli articoli di questo numero, a partire dalla sezione *Studi e ricerche*, che propone tre studi finalizzati a indagare diversi aspetti della variazione linguistica: il contributo di Laura Baranzini, Luca Cignetti e Wolfgang Sahlfeld, *Una proposta di rilettura dell'italiano scolastico con note su tre testi dei fondi speciali SUPSI-DFA/ASP*, offre una riformulazione della varietà dell'italiano scolastico accompagnata dall'analisi di alcuni testi in uso nella prima metà del XX secolo nelle scuole del Canton Ticino; lo studio di Elisa De Roberto e Sabrina Rizzello, *Costruire la competenza sociolinguistica e discorsiva nelle interrogazioni di storia in terza primaria*, affronta il tema del parlato a scuola, prendendo come situazione comunicativa di riferimento quella, delicata, dell'interrogazione, per individuare e descrivere la varietà impiegata dalle bambine e dai bambini, con escursioni diatopiche e diafasiche; infine, la ricerca di Fabiana Rosi e Margherita Potrich, *Pratiche linguistiche consapevoli per il benessere e l'inclusione in contesti scolastici superdiversi*, descrive gli esiti di un progetto di educazione linguistica inclusiva volto a valorizza-

re la diversità linguistica e il plurilinguismo nella scuola dell'infanzia nel territorio della provincia di Trento.

La sezione *Esperienze didattiche* si apre con il resoconto di Teresa Carbutti *La scrittura giornalistica come strumento di democrazia: un'esperienza didattica*, che ha coinvolto una classe di scuola secondaria di primo grado attraverso il confronto tra testi giornalistici di epoca fascista e articoli contemporanei, per riflettere sulla libertà di espressione e di stampa; la sezione prosegue con la doppia esperienza di Viviana Reda *Dalla lettura alla scena: la didattica della letteratura come laboratorio per l'educazione linguistica*, in cui il testo letterario (da Shakespeare a Collodi, rispettivamente in scuole secondarie di primo e di secondo grado) diventa oggetto di manipolazione e riscrittura, coinvolgendo anche la dimensione diatopica del napoletano di Scampia; si conclude con il contributo di Thomas Vona *Variazione in termini di (s)cortesia nella classe plurilingue. Esperienze didattiche dal progetto PLURIMA*, che si occupa dell'interazione verbale e della comunicazione multimodale nel contesto della didattica del plurilinguismo in due classi di scuola primaria di area campana.

La terza sezione, *Recensioni e segnalazioni*, infine, si sofferma su alcune pubblicazioni che, oltre a toccare il tema al centro di questo numero, soprattutto dal punto di vista generazionale (sia in ottica linguistica, come fa il volume *L'italiano dei giovani e per i giovani. Glottodidattica dell'italiano LS*, sia in ottica letteraria, come propone invece il *Dizionario di letteratura giovanile*), descrivono strategie didattiche al passo con i tempi (*La canzone nell'educazione linguistica. Lingua (inter)cultura e letteratura*) o rivedono l'insegnamento grammaticale alla luce di percorsi sincronici (la nuova edizione del volumetto *Che cos'è la grammatica valenziale* di Cristiana De Santis) e diacronici (il saggio di Valentina Bianchi *La grammatica cambia volto. Osservazioni sui testi scolastici dal Settecento al decennio preunitario*).

Luca Cignetti, Silvia Demartini, Simone Fornara, Vincenzo Todisco

STUDI E RICERCHE

 DIDIT

Una proposta di rilettura dell’“italiano scolastico” con note su tre testi dei fondi speciali SUPSI-DFA/ASP

A Proposal for Rethinking “School Italian” with Notes on Three Texts from the SUPSI-DFA/ASP Special Collections

Laura Baranzini*, Luca Cignetti* e Wolfgang Sahlfeld*

* Osservatorio linguistico della Svizzera italiana – Università della Svizzera italiana

• Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Dipartimento formazione e apprendimento/Alta scuola pedagogica

✉ laura.baranzini@ti.ch; luca.cignetti@supsi.ch; wolfgang.sahlfeld@supsi.ch

Riassunto / L’articolo propone una revisione critica della nozione di ‘italiano scolastico’ – con particolare attenzione al contesto della Svizzera italiana – attraverso l’integrazione dell’approccio descrittivo e teorico con la prospettiva storica, al fine di delineare un modello interpretativo che consideri sia la norma trasmessa sia l’uso concreto. Dopo la presentazione dei materiali conservati nei fondi storici della biblioteca del DFA/ASP della SUPSI, l’analisi di un sillabario e di due libri di lettura impiegati tra gli anni ’20 e ’40 nelle scuole elementari ticinesi consente di mettere in evidenza alcuni possibili tratti della varietà dell’italiano scolastico in un periodo segnato dall’adozione di testi scolastici pubblicati nel territorio. L’indagine intende contribuire alla comprensione dei processi di standardizzazione linguistica nei contesti pluricentrici, promuovere una riflessione critica sull’italiano in uso nella scuola e valorizzare il patrimonio documentario scolastico come risorsa per la storia linguistica e culturale.

Parole chiave: italiano scolastico; italiano della Svizzera italiana; linguistica italiana; libri di lettura; sillabari scolastici.

Abstract / This essay offers a critical review of the concept of ‘school Italian’, with particular attention to the context of Italian-speaking Switzerland. The descriptive and theoretical approach is integrated with a historical perspective in order to outline an in-

© 2025 Laura Baranzini, Luca Cignetti e Wolfgang Sahlfeld. 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 \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

terpretative model that considers both the prescribed norms and their actual use. After presenting the materials preserved in the historical archives of the DFA/ASP library at SUPSI, the analysis of a primer and two reading books used in the elementary schools of Cantone Ticino between the 1920s and 1940s highlights the diversity of school Italian during a period marked by the adoption of locally published educational texts. The study aims to contribute to the understanding of linguistic standardization processes in pluricentric contexts, promote a critical reflection on the Italian used in schools, and emphasize the value of school archival materials as a resource for the linguistic and cultural history.

Keywords: School Italian; Italian of Italian-speaking Switzerland; Italian Linguistics; Reading books; Primers.

1. Introduzione

Quando si parla di ‘italiano scolastico’ ci si riferisce a una varietà linguistica e a una nozione teorica parzialmente sfuggente, utilizzata in letteratura per descrivere più fenomeni appartenenti a diversi periodi temporali. L'espressione nasce in Italia negli anni '70 del Novecento per designare la varietà artificiale di italiano proposta dalla scuola agli allievi, in particolare delle scuole elementari, nell'ambito del processo di acquisizione della lingua nazionale. In origine, il termine assume una connotazione negativa e militante, collocandosi nel più ampio clima di rinnovamento della pedagogia linguistica di quegli anni (Lo Duca, 2003). Si tratta di una varietà – i cui caratteri distintivi si trovano elencati in Moneglia (1982) e Cortelazzo (1995) – che tende a privilegiare forme distanti dalla lingua d'uso quotidiano, con esempi paradigmatici come l'uso di *il quale* in luogo di *che*, l'avversione per i nomi generali (*gente, posto*) e per i verbi generici (*fare*), il rifiuto delle forme regionali, l'uso di sinonimi sostenuti in luogo di parole comuni (*osservare* invece di *guardare*, *rivolgersi* invece di *dire*, *inquietarsi* invece di *arrabbiarsi*), l'avversione per le ripetizioni.

Secondo questa accezione, la varietà risulta strettamente connessa, da un lato, alla particolare condizione sociolinguistica dell'Italia postunitaria e novecentesca – contraddistinta da una prevalente dialettofonia e dal ruolo della scuola dell'obbligo quale principale luogo di contatto con l'italiano standard –

e, dall'altro, a una didattica rigidamente ancorata alla tradizione letteraria¹. Entrambi questi fattori hanno subito profonde mutazioni nell'ultima parte del Novecento, al punto che gli stessi Cortelazzo e Moneglia hanno decretato (sebbene con un certo ottimismo) la fine dell'italiano scolastico tra gli anni '70 e '80; anche nella più prudente periodizzazione proposta da Revelli (2013), che estende la persistenza di questa varietà fino agli ultimi decenni del Novecento, si riconosce agli anni più recenti una maggiore apertura verso registri più sobri e un lessico meno marcato espressivamente.

Negli ultimi anni, l'attenzione costante dedicata all'educazione linguistica ha favorito l'emergere di una concezione più neutra e descrittiva dell'“italiano scolastico”, che oggi è abitualmente inteso come la varietà prodotta nell'ambiente scolastico, dalla scuola primaria alla secondaria superiore. In questa seconda prospettiva, l'accento non è più posto sulla valutazione (critica o addirittura negativa) di un modello linguistico rigido e prescrittivo, bensì sulla descrizione delle pratiche linguistiche effettivamente in uso nel contesto educativo. Tale impostazione consente di analizzare l'italiano scolastico in relazione alle dinamiche comunicative tra insegnanti e studenti, alla variazione di registro nei diversi ambiti disciplinari e all'evoluzione delle pratiche didattiche legate alla scrittura e alla produzione testuale, senza per ciò ignorare i modelli linguistici presentati esplicitamente, che possono ancora rivelarsi parzialmente distanti dall'uso effettivo di studenti e insegnanti.

Anche quest'ultimo approccio, tuttavia, non è pienamente soddisfacente, in quanto non consente di indagare a fondo i rapporti tra il modello normativo – che, in un contesto come quello scolastico, assume un ruolo peculiare e, in certa misura, necessario – e le sue realizzazioni concrete nella lingua d'uso. In tal senso, la Svizzera italiana (e il Cantone Ticino in particolare) offre un caso di studio particolarmente significativo, anche alla luce delle recenti proposte

1 Ricordiamo che una critica pedagogicamente fondata del canone delle antologie scolastiche, sostanzialmente, si ha solo a partire da Ossola (1978).

teoriche che la vedono come polo di irradiazione di un modello di italiano parzialmente autonomo².

Con il presente contributo intendiamo fornire un primo apporto in questa direzione, presentando in primo luogo i fondi conservati nella biblioteca del DFA/ASP della SUPSI, un archivio unico nel suo genere per quanto riguarda l'italiano scolastico (e più in generale la storia della scuola) del Cantone Ticino (par. 2); successivamente, avanzando una proposta di rivisitazione della nozione di ‘italiano scolastico’ e una conseguente prima identificazione dei generi di testi utili per il suo studio nella Svizzera italiana (par. 3); infine, presentando il commento di alcuni esempi della lingua utilizzata in alcuni testi didattici pubblicati nella Svizzera italiana e impiegati nelle scuole del Cantone Ticino del passato (par. 4).

2. I fondi conservati nella biblioteca del DFA/ASP della SUPSI

La biblioteca del DFA/ASP della SUPSI è una biblioteca universitaria ibrida, non un archivio o una biblioteca di ricerca in senso stretto. Tuttavia, essa rappresenta un punto di riferimento essenziale per la comunità accademica, grazie all'ampia offerta di servizi e alle attività di promozione culturale (coordinate dalla responsabile Ornella Monti e dal suo team). Oltre a fornire risorse per l'insegnamento e la ricerca, la biblioteca ospita anche importanti fonti per la storia dell'educazione e della scuola, conservate in appositi “fondi speciali”. Attualmente, la biblioteca ne conserva otto, quattro dei quali rivestono un interesse particolare per lo studio diacronico della lingua italiana³.

Il primo è il *Fondo Gianini*, che comprende circa 2.400 volumi in italiano, metà dei quali pubblicati prima del 1925, con una significativa presenza di testi

2 In merito, si vedano almeno Berruto (2011), Hajek (2012), Muhr (2012b), Pandolfi (2009, 2016), Baranzini et al. (2023), Baranzini & Cignetti (in pubblicazione a), Baranzini & Ricci (2023), Baranzini (in pubblicazione) e Cignetti (2025).

3 Gli ulteriori quattro fondi sono i seguenti: il *Fondo Norberto Bottani*, che documenta per lo più processi decisionali nelle politiche educative internazionali, i fondi *Radiotelescuola*, *Alberto e Alba Norzi e Scuola Capomastri*, che comprendono ciascuno poche decine di documenti, per lo più di natura amministrativa.

stampati in Ticino (circa 220 titoli)⁴. A questi si aggiungono diverse centinaia di documenti manoscritti, tra cui carteggi, quaderni di allievi, appunti di docenti e altro materiale didattico. La costituzione di questo fondo ha una storia singolare: nel 2013, il bibliotecario Elia Martini segnalò a Wolfgang Sahlfeld l'esistenza di materiali librari e cartacei conservati sotto la palestra dell'istituto, dove erano stati depositati nel 2002 durante la transizione dalla Scuola magistrale postliceale all'Alta scuola pedagogica (ASP). Tali documenti si rivelarono di grande valore, comprendendo grammatiche settecentesche e ottocentesche, libri di testo italiani e ticinesi dell'Ottocento e del primo Novecento, oltre a quaderni scolastici della Scuola magistrale. Indagando sull'origine del fondo, si scoprì che uno dei suoi nuclei principali derivava dalla donazione effettuata nel 1910 dalla vedova di Francesco Gianini (1860-1908), vicedirettore della Scuola Normale.

Un altro fondo di rilievo è il *Fondo Antico Magistrale*, proveniente dall'eredità della Scuola magistrale⁵. Esso comprende circa 500 volumi di letteratura italiana, quasi tutti di origine italiana e stampati prima del 1925. Questi testi, inizialmente trasferiti all'Archivio di Stato nel 2002, sono stati successivamente restituiti alla biblioteca del DFA/ASP, una volta riconosciuto che essa era in grado di assicurare una conservazione idonea insieme all'esplorazione scientifica.

Il *Fondo Augusto Ugo Tarabori*, costituito da circa 500 volumi in lingua italiana, include testi di pedagogia, letteratura per ragazzi e narrativa. Tarabori (1891-1969), figura di spicco nel panorama educativo ticinese, ha lasciato in eredità una collezione di libri che, sebbene parzialmente dispersa in varie biblioteche, è stata in parte recuperata grazie alla donazione ricevuta dalla biblioteca del liceo di Locarno.

Infine, il *Fondo ESG* (Edizioni Svizzere per la Gioventù), che raccoglie 450 libretti pubblicati dal 1941 in lingua italiana contenenti storie scritte e illustra-

4 Il fondo, come tutti i fondi speciali, è integralmente catalogato nel sistema *Swisscovery* (<https://swisscovery.slsp.ch>), che tramite la funzione *Ricerca avanzata* permette anche indagini di tipo statistico.

5 *Esposizione scolastica permanente della Svizzera Italiana Locarno: relazione degli anni 1910-1911: catalogo delle collezioni didattiche, catalogo parziale della biblioteca, edilizia scolastica* (<https://aris.supsi.ch/entities/publication/95fce1c4-f600-4c2c-8461-e812738d17b8>).

te da autori svizzeri, rappresenta una fonte di particolare interesse per lo studio della lingua e della letteratura destinata alle giovani generazioni ticinesi e grigionesi. La biblioteca del DFA/ASP è attualmente l'unica istituzione a conservare l'intera collezione in lingua italiana di questo progetto editoriale nato negli anni della “Difesa spirituale della Patria” con intenti tanto politici quanto pedagogici.

Oltre ai materiali cartacei, la biblioteca del DFA/ASP conserva numerosi documenti storici in formato digitale. A oggi, sono digitalizzati 384 documenti di cui 378 in italiano, accessibili in una collezione all'interno della piattaforma ARIS-CRIS⁶. Il corpus comprende tra altre cose documenti di legislazione scolastica (97), libri di testo (82), quaderni o collezioni di quaderni (43) e altri documenti manoscritti (17)⁷. Si tratta, come si vede, di una vera e propria biblioteca digitale, realizzata a partire da 233 documenti dei fondi del DFA e 151 documenti conservati in altre biblioteche e archivi svizzeri, che permette l'esplorazione “a carotaggio” dell'italiano scolastico di vari periodi storici: 145 dei documenti sono precedenti al 1900, 161 del periodo 1900-1949 e i restanti del periodo dal 1950 ad oggi. I documenti sono dotati di metadati e vengono consultati regolarmente per ricerche e tesi di laurea dedicate alla storia della scuola nella Svizzera italiana e all'analisi della lingua veicolata o usata nella scuola⁸. Un'altra risorsa che la Biblioteca del DFA/ASP ha creato è una collezione di 168 libri scolastici e di pedagogia (tra cui abbecedari, sillabari, libri di lettura, atlanti, manuali di pedagogia per le scuole normali ecc.) digitalizzati nella collana *e-rara* (<https://www.e-rara.ch/supsi>). Ambedue le collezioni sono dotate di metadati e interrogabili con il riconoscimento pieno del testo (OCR) che permette ricerche per parola-chiave, analisi lessicali quantitative e molto altro.

6 <https://aris.supsi.ch/>. Per consultare la sola collezione di materiali storici, occorre cliccare nella barra di menu su Pubblicazioni, poi selezionare (a sinistra) in Tipo di pubblicazione il Materiale storico.

7 Per coerenza con l'impianto dell'articolo, incentrato sui testi didattici, non è stato qui approfondito il confronto con le scritture studentesche presenti nei fondi qui citati; un'analisi in tal senso potrebbe tuttavia offrire indicazioni preziose su come la norma proposta nei manuali sia stata recepita e rielaborata nella pratica linguistica degli allievi.

8 Esempi di tesi di laurea ottenute indagando i fondi della biblioteca DFA/ASP sono Beffa (2015), Rossi (2019), Spadetti (2023) e Tiraboschi (2012).

3. L'italiano scolastico nella Svizzera italiana e i suoi testi

Considerato nella sua complessità e nelle sue molteplici manifestazioni, l'italiano scolastico può essere descritto distinguendo, da un lato, un modello (o più modelli) di lingua promosso dalla scuola, inteso come l'insieme di convenzioni formalmente o informalmente prescritte nel contesto educativo, oppure, dall'altro, come l'insieme delle produzioni linguistiche effettivamente realizzate nella scuola stessa dai diversi attori nelle loro pratiche comunicative. Si tratta di due dimensioni strettamente interconnesse, che corrispondono, rispettivamente, a un insieme di convenzioni sociali nel primo caso e alle realizzazioni individuali (felici o infelici) delle stesse nel secondo. L'analisi di questi due livelli, da leggersi come "norme grammaticali" da un lato e "norme discorsive" dall'altro⁹, permette di comprendere meglio, a nostro avviso, le dinamiche dell'acquisizione linguistica in ambito scolastico e il modo in cui la norma prescritta interagisca effettivamente con l'uso degli apprendenti.

Limitandoci in questa sede alle sole varietà scritte, possiamo collocare nel primo insieme i testi didattici, riconducibili a generi quali manuali, grammatiche, antologie e testi a stampa (letterari e non) utilizzati nelle attività didattiche e in altre occasioni di apprendimento formale. Tali materiali veicolano non solo le norme linguistiche, ma anche i modelli testuali e le strutture discorsive che gli studenti (almeno nella tradizionale didattica precedente il 1968) sono chiamati ad assimilare e riprodurre. Nel secondo insieme rientrano tutti gli elaborati scritti dagli studenti, tra cui spiccano i *quaderni scolastici*, una forma testuale che negli ultimi anni è stata a buon diritto rivalutata come fonte privilegiata per

9 Con un parallelismo ardito, qui evocato a soli fini esplicativi, si potrebbero accostare tali dimensioni ai termini dell'opposizione saussuriana *langue* vs *parole*, oppure, con maggiore efficacia, ai livelli di 'norma' e 'uso' suggeriti da De Mauro (1999, pp. 101-102), dove la proposta – formulata come triade 'sistema', 'norma' e 'uso' – compare come adattamento del modello di Hjelmslev (1942). Vd. anche il commento di De Mauro al *Cours* di de Saussure: "La distinzione di *langue* e *parole* ha evidente carattere dialettico [...]: la *langue* [...] è il sistema dei limiti (naturalmente arbitrari, e perciò d'ordine sociale e storico: CLG 99 sgg., 194 sgg.) entro cui si collocano, identificandosi funzionalmente (CLG 150 n. 217), le 'significazioni' e le realizzazioni foniche del parlare [...]: tale sistema regola la *parole*, vige su di essa; e in ciò risiede la sua unica ragione d'essere [...]; cosicché può dirsi che la *langue* vive esclusivamente nel regolare la *parole*" (de Saussure 2005, pp. 385-386, n. 65).

lo studio della scrittura degli apprendenti: i quaderni scolastici rappresentano infatti un corpus di particolare interesse per la ricerca linguistica, in quanto documentano in modo dettagliato i processi di acquisizione della scrittura, le difficoltà degli studenti e le strategie messe in atto per conformarsi alla norma scolastica¹⁰.

Trasversalmente a questi due gruppi, per il loro carattere eterogeneo – in quanto costituiscono al tempo stesso veicoli della norma e realizzazioni linguistiche nel contesto scolastico – si collocano due ulteriori insiemi di testi: da un lato, i materiali didattici autoprodotti dagli insegnanti, un genere che nelle scuole del Cantone Ticino gode di una diffusione particolarmente ampia¹¹; dall'altro, l'insieme di altri testi prodotti dalla scuola, tra cui varie forme di comunicazioni istituzionali e regolamenti. Questi materiali, spesso elaborati per rispondere a esigenze specifiche, rappresentano un'interessante zona di contatto tra il modello linguistico istituzionalizzato e l'uso concreto della lingua nella pratica educativa quotidiana (ivi compresi i suoi aspetti prettamente burocratici, il che permette di studiare un ambito d'uso dell'italiano scolastico che è di grande interesse).

Le fonti scritte dell'italiano scolastico possono essere dunque ricondotte a quattro insiemi principali:

1. *testi didattici*: manuali, grammatiche, libri di testo, testi esemplari ecc.;
2. *scritture degli studenti*: quaderni scolastici, verifiche, diari, produzioni spontanee ecc.;
3. *materiali didattici autoprodotti e scritture degli insegnanti*: schede, esercizi, correzioni, commenti ecc.;
4. *documenti istituzionali*: regolamenti, comunicazioni scolastiche o amministrative ecc.

10 Tra i contributi recenti dedicati ai quaderni scolastici, si vedano almeno Cisternino (2020) e Targhetta (2023).

11 Sull'impiego dei materiali autoprodotti nella didattica dell'italiano per adulti nel Cantone Ticino, si veda Carlevaro (2025).

L'accezione della varietà di “italiano scolastico” e delle sue fonti qui proposta implica dunque un'analisi dettagliata delle interazioni tra norma e uso, tra prescrizione e realizzazione concreta, nonché tra gli strumenti didattici e le produzioni effettive degli apprendenti. L'indagine su tali aspetti, oltre a contribuire all'insegnamento della lingua italiana, offre spunti rilevanti per la riflessione sulla standardizzazione, sulla variazione e sull'evoluzione della lingua in contesto educativo.

Prerogativa dell'“italiano scolastico” così inteso è il suo manifestarsi in un ambiente di apprendimento, come la scuola, in cui la componente prescrittiva e normativa è particolarmente marcata, anzi ne è per alcuni versi il tratto caratterizzante in quanto luogo per elezione di apprendimenti di tipo formale¹². I testi individuati possiedono inoltre una componente normativa con un diverso grado di esplicitezza: massimo nelle grammatiche – in particolare in quelle del passato, di orientamento esplicitamente prescrittivo – e minore in testi proposti a vario titolo come esemplari (per i valori veicolati, lo stile e, appunto, la forma linguistica) e utilizzati come veicoli indiretti di norma.

Nel prossimo paragrafo saranno presi in esame alcuni esempi di produzioni scritte appartenenti al primo insieme, con particolare attenzione per i testi didattici pubblicati in Svizzera all'inizio del Novecento e in uso nelle scuole elementari ticinesi tra gli anni '30 e la prima metà degli anni '40. Il periodo riveste un interesse particolare per la presente indagine, in quanto contraddistinto dall'adozione di manuali didattici autoctoni dovuta all'esigenza di differenziarsi dai testi italiani, allora fortemente permeati di contenuti ideologici¹³. L'analisi si soffermerà in particolare sui tratti linguistici e tematici di rilievo, al fine di evidenziare le caratteristiche ricorrenti dell'italiano scolastico nello specifi-

12 Cfr. Johnson & Majewska (2022), p. 9: “Coombs and Ahmed provide a much-cited definition of formal education as being ‘the institutionalized, chronologically graded and hierarchically structured... system, spanning lower primary school and the upper reaches of the university’ (Coombs & Ahmed, 1974, p. 8). This definition implies that formal learning includes a number of elements. Formal learning involves learning institutions, which also implies a role for defined educators (e.g., teachers)”.

13 Ricordiamo che in Italia il regime fascista impone nel 1929 il libro unico di testo per le scuole elementari. Sul tema vedasi ora Coarelli (2024), pp. 129-137.

co contesto linguistico e culturale della Svizzera italiana¹⁴, nonché il ruolo esercitato da tali testi nella trasmissione e nella fissazione della norma.

4. Analisi di tre testi esemplari

All'interno della classe dei “testi didattici” che contribuiscono a rappresentare quello che abbiamo definito come “italiano scolastico” abbiamo selezionato tre opere: si tratta di un sillabario e di due “libri di lettura”.

Il primo è parte del sillabario per le scuole elementari *Osservo e parlo, leggo e scrivo* (abbiamo scelto di osservarne i volumi II e III, nei quali le parti testuali sono più estese e significative rispetto a quelle molto elementari del primo volume) scritto da Achille Pedroli, “docente di Didattica nella Scuola Normale maschile”, e pubblicato nel 1911 a Bellinzona. Il secondo è il libro di lettura *Il nostro piccolo mondo*, una raccolta di brevi testi narrativi o descrittivi dedicati a vari aspetti della vita quotidiana e sempre indirizzato ad allievi delle scuole elementari (“Per i fanciulli e le fanciulle della IIIa e IVa classe elementare del Cantone Ticino”), pubblicato nel 1914 a Bellinzona; l'autrice è Luigia Carloni-Groppi, maestra di scuola elementare ticinese e autrice di numerosi testi scolastici. Sillabari e libri di lettura della prima età scolare costituiscono un'importante fonte per lo studio della storia della lingua e della didattica: sono infatti veicolo non solo di paradigmi linguistici, ma anche di contenuti ideologici, culturali e morali, offrendo un osservatorio privilegiato sulla norma scolastica in uno specifico contesto geografico e storico. L'ultimo volume considerato è il più datato; anche in questo caso si tratta di una raccolta di testi modello su svariati argomenti: *Per il cuore e per la mente. Libro di lettura ad uso delle scuole primarie ticinesi maschili e femminili* di Patrizio Tosetti, stampato a Bellinzona nel 1903. Mentre il testo di Tosetti non ha conosciuto ristampe (ma molti altri suoi testi sono stampati persino oltre la sua morte, avvenuta nel 1945), nei cataloghi delle biblioteche ticinesi si registrano ristampe del libro della Carloni-Groppi fino al 1922 e di quello di Pedroli addirittura fino al 1952.

14 Tra i numerosi studi dedicati alla particolare realtà linguistica della Svizzera italiana citiamo Bianconi (1980, 2001), Petralli (1990), Berruto (1980, 1984, 2011, 2012), Moretti (2011), Pandolfi (2006, 2009, 2016, 2017), Baranzini & Casoni (2020), Baranzini (in pubblicazione).

I tre testi, risalenti ai primi anni del Novecento, sono dunque stati in uso nella scuola ticinese anche per buona parte dei successivi decenni della prima metà del secolo. A giustificazione della scelta del periodo considerato, è utile ricordare che, se già prima del primo conflitto mondiale parte della manualistica italiana aveva assunto toni di marcato nazionalismo (Sahlfeld, 2014), nel periodo compreso tra il 1925 (anno dell'epurazione dei libri di testo non allineati) e il 1929 (quando fu imposto il libro di testo unico nella scuola elementare) la produzione scolastica italiana venne progressivamente fascistizzata, rendendo di fatto impossibile l'impiego di tali materiali in Svizzera. La lingua che ritroviamo nei tre volumi qui analizzati ha quindi svolto una funzione modellizzante per numerose generazioni di allievi del cantone Ticino – tanto a livello esplicito quanto a livello implicito, cioè anche in quei casi in cui l'uso linguistico non viene direttamente proposto come modello ma compare nelle porzioni di testo esplicative, in cui la lingua non è oggetto di attenzione ma strumento veicolare di insegnamento. Da un lato, la lingua veicolata da questi testi si configura come un modello sensibilmente diverso rispetto a quello dominante nella manualistica italiana coeva, spesso caratterizzata da toni enfatici e retorici. Dall'altro, è lecito chiedersi se tali differenze siano da attribuire unicamente alla dimensione politica del contesto, o se, al contrario, riflettano l'esistenza di un modello linguistico relativamente stabile, che ha trovato continuità nel tempo (basti pensare al fatto che molti libri scolastici ticinesi degli anni '30 furono ristampati e usati nelle scuole ancora per vari decenni dopo la fine del secondo conflitto mondiale) e che possa quindi essere considerato espressione di un italiano scolastico specificamente ticinese¹⁵.

Lo scopo di questa breve rassegna di tratti linguistici caratteristici è, per ovvie ragioni, puramente qualitativo, con tutto ciò che questo approccio comporta. Una parte dei fenomeni osservati potrebbe essere ascrivibile a idiosincrasie degli autori, mentre per altri è già possibile ipotizzare una diffusione più sistematica. Tuttavia, anche nei casi in cui alcuni usi dovessero limitarsi a uno degli

15 Una riflessione distinta andrebbe fatta per la produzione manualistica nel Grigioni italiano: per i primi spunti in merito si veda Lardi (2017).

autori, la scelta di lavorare su testi che hanno goduto di grande e duratura diffusione nelle scuole del Cantone fa in modo che l'intera operazione sia significativa almeno per l'impatto che tali modelli linguistici hanno presumibilmente avuto su un numero importante di giovani ticinesi.

Dal punto di vista della caratterizzazione diatopica, è chiaro che lo studio non mira a isolare e descrivere fenomeni come specifici della varietà svizzera di italiano confrontandoli con testi italiani dello stesso periodo. I tratti diatopici, infatti, sono a rigore indipendenti dal genere testuale e possono manifestarsi anche in contesti discorsivi diversi da quello scolastico; lo studio si concentra pertanto sulla varietà osservata, senza vincoli legati a specifici tipi di testi o pratiche discorsive. Un eventuale confronto sistematico con testi italiani potrà permettere, per esempio, di caratterizzare alcuni fenomeni osservati come marcati diatopicamente.

Una prima considerazione è di carattere più genericamente tematico-culturale che non prettamente linguistica: i testi che abbiamo considerato sono esplicitamente calati in un contesto culturale ticinese, con costanti espliciti riferimenti alla realtà del territorio, agli usi quotidiani della vita ticinese, al paesaggio e alla toponomastica locale. I testi italiani coevi sono invece fortemente permeati di spirito risorgimentale e monarchico¹⁶: una tendenza riscontrabile già prima dell'Unità d'Italia, come dimostra il caso emblematico del *Giannetto* di L.A. Parravicini, probabilmente – secondo Pazzaglia (2007) – il libro scolastico in italiano più diffuso nell'Ottocento.

Nei sillabari e nei libri di lettura ticinesi si trovano espressi i valori universali della libertà e dell'indipendenza, uniti all'esaltazione del comune senso civico. In luogo di figure come Garibaldi, il Re o la Patria, come modello di virtù patriottica viene dunque citato Guglielmo Tell, eroe nazionale elvetico: “Guglielmo Tell colpì il pomo sulla testa di Gualtierino” (Pedroli, 1911, p. 12), o Stefano Franscini, politico ticinese di primo piano (anche a livello nazionale) partico-

16 Lo documenta, su un corpus analogo a quello conservato nei fondi del DFA/ASP della SUPSI, Coarelli (2024). Le implicazioni di tale orientamento ideologico sull'adozione e sull'adattamento dei manuali italiani in Ticino si trovano ampiamente discusse in Sahlfeld (2014).

larmente attivo soprattutto nella promozione dell'educazione pubblica: "Alla parete di faccia ai banchi sono appesi il crocifisso, i ritratti di Stefano Franscini e di Enrico Pestalozzi e una carta del Cantone Ticino" (Tosetti, 1903, p. 21); mentre esempi di attenzione alla realtà locale sono i riferimenti a città: "La città di Bellinzona è la capitale del Cantone Ticino" (Pedroli, 1911, p. 15), "Il clima di Locarno è mite" (Pedroli, 1911, p. 28); a paesaggi e ambienti tipici: "Ella discende ogni mattina dall'alpe e vi risale la sera" (Carloni-Groppi, 1914, p. 27), "Una lezione di geografia" (Carloni-Groppi, 1914, pp. 273-277); o ancora al nome della valuta nazionale: "Il fatto sta che in un momento furono raccolti quindici franchi" (Carloni-Groppi, 1914, p. 33), "I biglietti sono un po' costosi, e spenderemmo cinque franchi" (Tosetti, 1903, p. 68). Altre volte il riferimento è, pur non sempre esplicitato, al dialetto locale: [...] "quando poi s'avvede che il cielo si oscura, va ripetendo a tutti: – *Al cioeuf, al cioeuf* – che, nel suo linguaggio, significa: piove, piove!" (Carloni-Groppi, 1914, p. 12).

Passando alle caratteristiche strettamente linguistiche, possiamo menzionare alcuni tratti interessanti tanto a livello morfologico quanto lessicale. Innanzitutto, osserviamo la presenza forte del modello toscano almeno nell'uso sistematico del termine *babbo* al posto di 'papà', che pure non sembra aver avuto un influsso concreto sulle abitudini linguistiche reali: tra i numerosi esempi riportiamo "Flora consegnò un plico di carte al babbo" (Pedroli, 1911, p. 28), "[...] e noi lo amiamo proprio come se fosse il nostro babbo" (Tosetti, 1903, p. 20), ma soprattutto "Mio babbo mi ha comperato un cappello di paglia" (Pedroli, 1911, p. 17) e "Mio babbo possiede un bel podere" (Pedroli, 1911, p. 20), due casi in cui l'adozione della forma lessicale toscana letteraria sembra però inserita in un calco morfosintattico tipicamente settentrionale, dove i due sintagmi *il mio papà* e *mio papà* sono entrambi in uso, e dove la versione senza determinante viene percepita come meno colloquiale perché più vicina alla forma non familiare, ovvero *mio padre*, che non consente la presenza dell'articolo; nel libro di lettura di Carloni-Groppi *babbo* è infatti alternato a quest'ultima forma: "Mio padre è nel fiore della virilità" (Carloni-Groppi, 1914, p. 7), "“Altro che l'aviatore!” – gli disse un giorno il babbo" (Carloni-Groppi, 1914, p. 9).

La vicinanza al modello letterario toscano può essere testimoniata anche dalla presenza della forma dittongata (anche fuori accento) di alcune parole:

“Non giuocate mai sulla sponda del fiume!” (Pedroli, 1911, p. 26), “Durante la ricreazione tutti gli scolari giuocano allegramente, e nessuno si permette di fare dispettucci ai compagni” (Pedroli, 1911, p. 36), “Tutti gli sguardi si volsero a lui, e il piccolo boscaiulo sorrise, sbarrando due occhioni pieni di meraviglia e di gioia” (Carloni-Groppi, 1914, p. 31), “[...] ci mostra le spighe dorate che crescono a vista d’occhio, i fagiuoli che, dal mattino precedente, si sono allungati sulle frasche, una buona spanna” (Carloni-Groppi, 1914, p. 284), “Spesse volte, egli ci chiama i suoi figliuoli” (Tosetti, 1903, p. 20), così come da alcune specifiche scelte lessicali: “I ciuchi, poveretti, si pigliano in santa pace le busse e non si rivoltano” (Tosetti, 1903, p. 62), “[...] ora che siamo a Ceppo son tutto contento di sapervi scrivere una letterina proprio da me” (Tosetti, 1903, p. 75), “Chetatevi, per l’amor di Dio!” (Tosetti, 1903, p. 78, a breve distanza, nella stessa pagina, da “Quando i ragazzi si furono quietati”).

Non è necessariamente ascrivibile al modello toscano l’uso dell’articolo davanti ai nomi propri di persona, che è tratto caratteristico anche di molti dialetti e italiani regionali settentrionali; è interessante notare, tuttavia, come l’uso sia riservato ai nomi femminili, mentre il modello dialettale sarebbe applicato senza distinzione di genere: “La Linda ha una bambola che muove le gambe” (Pedroli, 1911, p. 14), “La Maria è già grandicella e talvolta sa fare la mamma” (Pedroli, 1911, p. 41) ma “Giuseppe zappa il giardino” (Pedroli, 1911, p. 17), “Ho incontrato Giulio, il piccolo orfanello” (Pedroli, 1911, p. 41) o “La Rosa e Ginetto osservarono attentamente le diverse piante e ne impararono i nomi” (Tosetti, 1903, p. 53). Nello stesso autore l’uso può oscillare, come mostra il passaggio, nello stesso testo, da “Basta avvicinare l’Ada per vedere qual tesoro di belle doti può offrire un animo di fanciulla” (Carloni-Groppi, 1914, p. 25) a “Ada invece l’accolse festosamente, fino dal primo giorno” [...] (Carloni-Groppi, 1914, p. 26).

Sopravvivono forme arcaiche come la *i* prostetica, poi totalmente scomparsa (a eccezione di casi di formule più longeve come *in Svizzera* o di quelle ormai fissate nello standard nella loro forma con la *i*, come *per iscritto*): “Tutti gli scolari hanno l’obbligo di stare quieti in iscuola” (Pedroli 1911, p. 28), “Quando ti trovi in istrada, bada di schivare a tempo i carri, le vetture, i velocipedi e le automobili” (Pedroli, 1911, p. 30), “[...] e tenendo a mente queste parole, non isbaglia mai” (Tosetti, 1903, p. 94).

Si osservano poi tracce di una certa polimorfia in alcune forme verbali, per esempio del verbo *uscire* e dei suoi composti: “Ma nessuno dei cinque riusciva a far qualche cosa di buono” (Pedroli, 1911, p. 44) vs. “Esso uscì dal bosco in cerca di tenere erbetto, per far colazione” (Pedroli, 1911, p. 58). Anche a livello ortografico le scelte non sono sempre coerenti, come mostra l’alternanza tra forme con accento grafico (*dò*) e senza (*do*): “Ma ti dò più del perdono”; “ti do l’assicurazione d’un affetto imperituro” (Carlioni-Groppi, 1914, p. 293)¹⁷.

Nei tre autori le preposizioni articolate compaiono ancora di preferenza nella loro forma contratta anche con le preposizioni *per* e *con* (*colla*, *collo*, *pel* ecc.), e sono ancora attestate forme apocope di forte connotazione poetico-letteraria (*a’*, *ne’*, *de’*). Per la preposizione semplice *su*, Carlioni-Groppi sceglie sistematicamente, davanti a vocale, la forma *sur* (“sur una china erbosa”, p. 295, “sur un albero”, p. 300 ecc.).

Quanto al sistema interpuntivo, si citano di seguito alcuni usi non isolati che emergono nei tre testi – benché, anche in questo caso, le osservazioni non intendano per questo interpretarli come diffusi e generalizzati o come certamente ascrivibili alla varietà ticinese. In primo luogo, non si osserva una sistematica ininterrompibilità dei gruppi soggetto-predicato e predicato-complemento oggetto, che in tutte le opere consultate compaiono facilmente separati da una virgola, soprattutto (ma non solo) nei casi in cui il sintagma con funzione di soggetto sia fonosintatticamente appesantito dalla presenza di un altro complemento o di una subordinata (che potrebbero essere quindi interpretati come casi di mancanza della prima virgola dell’inciso): “Francesco mentre camminava sul ghiaccio, stramazzo e si ferì alla testa” (Pedroli, 1911, p. 31), “Carletto invece di avviarsi subito verso la scuola, andò per la campagna in cerca di maggiolini” (Pedroli, 1911, p. 37), “Il pranzo senza di lui, è triste e spiccio” (Carlioni-Groppi, 1914, p. 8), “[...] voi m’avete insegnato che la vita per molti, è una serie di guai [...]” (Carlioni-Groppi, 1914, p. 303), “Nessun odore, è il miglior odo-

17 A proposito della corretta grafia di *do*, così scrive Giuseppe Malagoli nel suo celebre *Ortoepia e ortografia italiana moderna*, pubblicato pochi anni prima del testo di Carlioni-Groppi: “Si scrivono pertanto senz’accento così *mi*, *ti*, *le*, *a*, *o*, ecc. di loro natura *átoni*, come *me*, *te*, *fu*, *fa*, *sta*, *do*, *vo* (*vado*), *su*, *re*, ecc., che son veramente accentati” (Malagoli, 1905, p. 83).

re” (Tosetti, 1903, p. 43). Se nella frase viene introdotto un elenco, la sequenza predicato-complemento oggetto può essere separata anche dai due punti, anche se questa scelta non è sistematica, come dimostrano le due frasi seguenti che compaiono a brevissima distanza nello stesso testo: “Nel frutteto i bambini videro: meli, peri, noci, peschi, ciliegi, fichi, albicocchi e diverse altre piante da frutta” (Pedroli, 1911, p. 61) vs “Nell’orto erano coltivati cavoli, ravanelli, piselli, fagiuoli, diverse qualità d’insalata e molte altre erbe mangerecce” (Pedroli, 1911, p. 61).

Analogamente, non è sistematico il ricorso alla virgola nei frequenti casi di intensificazione aggettivale o avverbiale tramite ripetizione: “Carletto sta mogio, mogio davanti alla porta della scuola” (Pedroli, 1911, p. 37), “I piedini guardavano fuori rossi, rossi” (Pedroli, 1911, p. 47) vs. “Il vento sbatteva forte forte la camiciuola e i capelli di questo bimbo solo” (Pedroli, 1911, p. 48), “Adagio adagio, mogio mogio, col mio braccio sinistro appoggiato alla cintura, giunsi finalmente a casa” (Carloni-Gropi, 1914, p. 296).

Il grado di minore sistematizzazione a livello interpuntivo è rappresentato dalle modalità di introduzione del discorso diretto che – nello stesso autore – possono variare dai due punti (“Aveva fame e la mamma gli disse: Enrico oggi non posso darti colazione”, Pedroli, 1911, p. 47) alle virgolette (“‘Ho freddo, regalami la tua giacca e il tuo cappello’ disse il ragazzo”, Pedroli, 1911, p. 48) o al trattino lungo (“– Maria, chi ha rotto il vaso che si trovava sulla caminiera?”, Pedroli, 1911, p. 50). La coerenza interna osservata in Tosetti (1903), dove il discorso diretto è introdotto in modo sistematico dai due punti e dal trattino lungo, sembra tuttavia suggerire che si tratti di una caratteristica personale. Notiamo inoltre, en passant, la presenza in più di un autore dei puntini di sospensione anche dopo un altro segno interpuntivo forte, o in sovrannumero, e l’uso dei due punti al posto della virgola o del punto e virgola (per esempio in Tosetti, 1903, p. 49: “La Luisa si rasserenò tutta: corse nella camera attigua: vi si rinchiuse”).

Come anticipato introducendo questa panoramica di tratti che caratterizzano i tre testi analizzati, non è possibile generalizzare le osservazioni attribuendo questi tratti a una varietà omogenea e diffusa di italiano scolastico della Svizzera italiana dei primi decenni dello scorso secolo: in una direzione c’è infatti

il rischio di considerare diffusi fenomeni tipici di un solo autore o occasionali e, nell'altra, di associare alla sola Svizzera italiana fenomeni più ampiamente diffusi o addirittura panitaliani. Nonostante queste doverose cautele, è possibile iniziare a formulare alcune considerazioni preliminari che possono guidare nella riflessione sulla natura stessa dell'italiano scolastico: nella prima metà del Novecento, tre testi didattici dedicati all'insegnamento della lingua italiana attraverso esempi di frasi, brevi testi e racconti più estesi mostrano una sostanziale vicinanza al modello letterario toscano, senza visibili fenomeni di contatto con i dialetti locali o con la lingua istituzionale ed eventuali gallicismi o germanismi. La natura fortemente “standard” di questi testi è tuttavia una caratteristica strettamente linguistica perché, come abbiamo visto, non sono invece evitati i riferimenti – in alcuni casi anche molto numerosi – alla vita, alla realtà e alle abitudini locali. La permanenza di diversi tratti arcaici è sicuramente da analizzare in ottica contrastiva, per poter valutare se ci siano differenze significative con i testi coevi utilizzati in Italia; la varietà attuale di italiano della Svizzera italiana è infatti spesso descritta come più conservativa in ragione della sua maggiore perifericità rispetto ai centri di emanazione e di cambiamento dinamico della lingua, ma questa considerazione non può essere applicata troppo rapidamente anche a una varietà di italiano estremamente meno vitale e meno parlata come quella di inizio Novecento, che dipendeva in modo molto più forte da un modello scritto letterario e si presentava quindi come più omogenea sull'intero territorio italofono.

5. Conclusioni

Con questo contributo abbiamo inteso proporre una revisione critica della nozione di “italiano scolastico”, con particolare riferimento al Cantone Ticino e ai materiali conservati presso i fondi della biblioteca del DFA/ASP della SUPSI, da cui abbiamo attinto per una prima analisi linguistica di alcuni testi esemplari¹⁸. La nostra proposta prevede l'integrazione della prospettiva storica con un ap-

18 In questa prospettiva, si veda anche Baranzini & Cignetti (in pubblicazione b), dove è documentata una selezione lessicale di impieghi dell'italiano scolastico nella Svizzera italiana.

proccio descrittivo e teorico, in modo da fornire un modello interpretativo che tenga conto tanto delle dimensioni normative e prescrittive quanto delle loro realizzazioni concrete nelle attività educative. Tale approccio ha il vantaggio di mettere in luce la complessità e la stratificazione interna al fenomeno, che si configura come un insieme eterogeneo di pratiche, testi e convenzioni soggetti a mutare in modo anche significativo in relazione al tempo, allo spazio e all'ambito pedagogico-culturale in cui si inserisce.

Per quanto riguarda il contesto della Svizzera italiana, i fondi conservati presso la biblioteca del DFA/ASP della SUPSI hanno offerto una base documentaria eccezionalmente ricca, in quanto permettono di accedere a un'ampia varietà di testi, molti dei quali non disponibili altrove, che coprono un esteso arco cronologico riflettendo le specificità del territorio. L'analisi linguistica di tre testi didattici adottati nelle scuole elementari del Cantone Ticino tra gli anni '20 e '40 del Novecento ha permesso di osservare – senza ambizioni di completezza né di rappresentatività – alcuni tratti significativi dell'italiano veicolato dalla scuola in un periodo caratterizzato dall'adozione massiva di opere pubblicate nel territorio.

Le implicazioni della ricerca sono molteplici: sul piano linguistico, offre un contributo all'analisi e alla comprensione dei processi di standardizzazione e diffusione della lingua italiana in contesti pluricentrici, come quello elvetico; in particolare, la documentazione ticinese mostra come la scuola abbia agito da filtro selettivo per modelli linguistici elaborati altrove, favorendone la circolazione, ma anche reinterpretandoli alla luce delle esigenze locali: un fenomeno che conferma la natura dinamica dei fenomeni di standardizzazione in aree pluricentriche. In ambito educativo, l'indagine fornisce strumenti utili per una riflessione critica sulla didattica della lingua, valorizzando il ruolo delle pratiche d'aula nella formazione linguistica; infine, sul piano archivistico, consente di mettere in luce l'importanza della conservazione e valorizzazione delle fonti scolastiche storiche, che rappresentano una risorsa preziosa – per quanto talvolta ancora trascurata – per lo studio della storia linguistica e culturale di un territorio.

Bibliografia

- AA.VV. (1982). *La lingua italiana in movimento*. Accademia della Crusca.
- Antonelli, Q., & Becchi, E. (a cura di) (1995). *Scritture bambine*. Laterza.
- Ballini, P.L., & Pécout, G. (2007). *Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento. Modelli, pratiche, eredità nuovi percorsi di ricerca comparata*. Istituto veneto di scienze, letteratura e arte.
- Baranzini, L. (in pubblicazione). Italian in Switzerland. In A. Ledgeway & M. Maiden (a cura di), (in pubblicazione).
- Baranzini, L., & Casoni, M. (2020). L'italiano della Svizzera di lingua italiana. *Treccani magazine Lingua italiana*. https://www.treccani.it/magazine/lingua-italiana/articoli/scritto_e_parlato/Europa4.html
- Baranzini, L, Casoni, M., & Christopher S. (a cura di) (2025). *Le lingue pluricentriche: il caso dell'italiano*. PCL-PRESS.
- Baranzini, L., & Cignetti, L. (in pubblicazione a). Note sulla promozione della riflessione sociolinguistica in ambito didattico: le voci *stabilo*, *trottinette*, *sore/soressa* nell'uso scolastico della Svizzera italiana. In Corino et al. (in pubblicazione).
- Baranzini, L., & Cignetti, L. (in pubblicazione b). *Repertorio di voci scelte della Svizzera italiana in uso nella scuola*.
- Baranzini, L., Cignetti, L., Manetti, E.D., & Fornara, S. (2023). Quale italiano in classe? Un questionario sulla percezione dei regionalismi scolastici della Svizzera italiana. *Forumlettura.ch*, 2023(1). https://www.forumlettura.ch/sy-Modules/obxLeseforum/Artikel/787/2023_1_it_baranzini_et_al.pdf.
- Baranzini, L., & Ricci, C. (2023). TV news in Italian-speaking Switzerland Linguistic authorities and standard-setting. In R. De Ridder 2023 (pp. 197-219). <https://pcl-press.org/wp-content/uploads/2023/03/Onesize-fits-all-chapter-9-Baranzini.pdf>

- Beffa, J. (2015). *La grammatica italiana per le Scuole maggiori e i Ginnasi di Bruno Migliorini e Giuseppe Mondada: uno studio di caso*. Master thesis, SUPSI.
- Berruto, G. (1980). *Alcune considerazioni sull'italiano regionale ticinese*. Dipartimento della Pubblica Educazione, Quaderni IUM.
- Berruto, G. (1984). Appunti sull'italiano elvetico. *Studi linguistici italiani*, 10, 76-108.
- Berruto, G. (2011). Italiano lingua pluricentrica? In Overbeck et al. 2011 (pp. 15-26).
- Berruto, G. (2012, 8 novembre). *L'italiano degli svizzeri*. Presentazione alla Nuit des langues. <http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DCSU/OLSI/documenti/BER-RUTO-2012-Italiano-degli-svizzeri-Berna-conferenza.pdf>
- Bianconi, S. (1980). *Lingua matrigna*. Il Mulino.
- Bianconi, S. (2001). *Plurilinguismo in Val Bregaglia*. Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.
- Castelli, G. (1905). *Nuove letture per gli alunni della prima classe elementare. Dopo l'Alfabeto*. Società Editrice Dante Alighieri.
- Castro Mallamaci, S., & Fornara, L. (a cura di) (2024). "Provvedere buoni maestri e maestre". *Per una storia della formazione magistrale tra Otto e Novecento*. DFA/ASP SUPSI.
- Cerruti, M., Crocco, C., & Marzo, S. (a cura di) (2017). *Towards a new standard. Theoretical and empirical studies on the restandardization of Italian*. De Gruyter.
- Cignetti, L. (2024). L'italiano scolastico nel passato e nel presente: quale modello per la Svizzera italiana?. In Castro Mallamaci & Fornara 2024 (pp. 117-127).
- Cignetti, L. (2025). Mappetta, foglio a brutta, bocciare. Osservazioni sull'impiego di alcuni 'isitismi' scolastici nel Canton Ticino. In Baranzini et al. (2025).

- Cignetti, L., Baranzini, L., Manetti, E.D., & Fornara, S. (2024). How is the usage of the Swiss variety of Italian perceived in the educational context? First outcomes of the project. In G. Giusti, P. Mura & C. Procentese (a cura di), *Language attitudes and bi(dia)lectal competence* (pp. 179-191). Edizioni Ca' Foscari. <https://edizionicafoscari.it/en/edizioni4/libri/978-88-6969-802-6/how-is-the-usage-of-the-swiss-variety-of-italian-p/>
- Cisternino, S. (2020). L'italiano scolastico in un corpus diacronico di produzioni scritte di alunni della scuola elementare (1933-2016). *Italiano a Scuola*, 2(1), 39-102.
- Coarelli, R. (2024). “È tutta Italia la Patria mia”. *Libri scolastici e altre testimonianze di scuola (1860-1960)*. Ronzani.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help. A Research Report for the World Bank Prepared by the International Council for Educational Development*. International Council for Educational Development.
- Corino, E., Cerruti, M., & Onesti, C. (in pubblicazione). *La formazione linguistica tra passato e presente. testi e metodi. Atti del XVII Congresso della Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana* (Torino, 22-24 maggio 2024). Cesati.
- Cortelazzo, M. (1995). Un'ipotesi per la storia dell'italiano scolastico. In Q. Antonelli & E. Becchi (a cura di), *Scritture bambine* (pp. 237-252). Laterza.
- D'Achille, P. (2010). *Norma linguistica*. In Simone 2010 (pp. 961-965).
- De Ridder, R. (a cura di) (2023). “One size fits all”? *Linguistic standards in the media of pluricentric language areas*. PCL-PRESS.
- De Mauro, T. (1999). *Capire le parole*. Laterza.
- de Saussure, F. (2005 [1922]). *Corso di linguistica generale. Introduzione, traduzione e commento di Tullio De Mauro*. Laterza.

- Giusti, G., Mura, P., & Procentese, C. (a cura di) (2024). *Language Attitudes and Bi(dia)lectal Competence*. Ca' Foscari.
- Hajek, J. (2012). *(Non-)dominant varieties of a (non-)pluricentric language? Italian in Italy and Switzerland*. In Muhr 2012 (pp. 155-166).
- Johnson, M., & Majewska, D. (2022). *Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them?* Cambridge University Press & Assessment Research Report.
- Lardi, G. (2017). Uno sguardo ai testi didattici nostrali dell'Ottocento e alcuni spunti di storia scolastica grigione. *Quaderni grigionitaliani*, 86(2), 65-93.
- Ledgeway, A. & Maiden, M. (a cura di) (in stampa). *The Oxford Handbook of the Italian Language*. Oxford University Press.
- Lo Duca, M.G. (2003). *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Carocci.
- Lo Giudice, F., & Cleis, F. (a cura di) (2007). *Luigia Carloni-Groppi. La signora maestra narratrice*. Ulivo.
- Masoni, G. (2019). *Rapsodia del sapere scolastico: storia del manuale e dei suoi attori nel Canton Ticino (1830-1914)* (Doctorat ès lettres). Université de Lausanne.
- Moneglia, M. (1982). *Sul cambiamento dello stile della lingua scritta: scrivono i bambini*. In AA.VV. 1982 (pp. 230-276).
- Moretti, B. (2011). Italiano di Svizzera. In R. Simone 2010 (Vol. 2, pp. 1435-1438).
- Muhr, R. (a cura di) (2012a). *Non-dominant varieties of pluricentric languages. Getting the picture. In memory of Michael Clyne*. Peter Lang.
- Muhr, R. (2012b). Linguistic dominance and non-dominance in pluricentric languages. A typology. In R. Muhr (a cura di), *Non-dominant varieties of pluricentric languages: Getting the picture. In memory of Michael Clyne* (pp. 23-48). Peter Lang.

- Ossola, C. (a cura di) (1978). *Brano a brano: l'antologia d'italiano nella scuola media inferiore*. Il Mulino.
- Overbeck, A., Schweickhard, W., & Volker, H. (a cura di) (2011). *Lexikon, Varietät, Philologie*. De Gruyter.
- Pandolfi, E.M. (2006). *Misurare la regionalità*. Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.
- Pandolfi, E.M. (2009). *LIPSI. Lessico di frequenza dell'italiano parlato nella Svizzera italiana*. Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.
- Pandolfi, E.M. (2016). L'italiano in Svizzera: aspetti del pluricentrismo. *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, 40(3), 439-452.
- Pandolfi, E. M. (2017). Italian in Switzerland: the dynamics of polycentrism. In M. Cerruti, C. Crocco, & S. Marzo (a cura di), *Towards a new standard: Theoretical and empirical studies on the restandardization of Italian* (pp. 321-362). De Gruyter.
- Parravicini, L.A. (1859). *Giannetto* (vol. IV). Presso Carlo Turati Editore.
- Pazzaglia, L. (2007). *I libri di testo: il caso del Giannetto di Parravicini*. In Ballini & Pécout 2007 (pp. 141-188).
- Revelli, L. (2013). *Diacronia dell'italiano scolastico*. Aracne.
- Rossi, F. (2019). *L'italiano nella scuola ticinese attraverso le grammatiche ottocentesche* (Mémoire de maîtrise universitaire ès lettres). Université de Lausanne.
- Sahlfeld, W. (2014). Libri di lettura italiani nella scuola ticinese dell'Ottocento: i casi del Giannetto e del Sandrino. *Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 21, 219-233.
- Sahlfeld, W. (2016). Abecedario, Sillabario, primo libro di lettura – Les premières lectures de l'élève en Suisse italienne, fin XIX et début XX siècle. *Formulettura.ch*, 2016 (2). https://www.forumlettura.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/574/2016_2_Sahlfeld.pdf.

- Sahlfeld, W., Cook, Y., Falcade, R., Monti, O., & Targhetta, F. (2023). *Leggere vecchi quaderni scolastici. Un'introduzione con letture di quaderni di allievi e maestri (1880-1920)*. DFA/ASP SUPSI. <https://www.supsi.ch/it/web/dfa/leggere-vecchi-quaderni-scolastici>.
- Simone, R. (a cura di) (2010). *Enciclopedia dell'italiano*. Istituto dell'Enciclopedia italiana.
- Spadetti, C. (2023). *Imparare a insegnare: la formazione docenti di scuola dell'infanzia nel campo dell'insegnamento dell'italiano nel corso del '900* [Bachelor thesis]. DFA/ASP SUPSI.
- Targhetta, F. (2023). Il quaderno scolastico come fonte per gli studi storico-educativi. In W. Sahlfeld, Y. Cook, R. Falcade, O. Monti, & F. Targhetta (a cura di) *Leggere vecchi quaderni scolastici. Un'introduzione con letture di quaderni di allievi e maestri (1880–1920)* (pp. 9-26). DFA/ASP SUPSI.
- Tiraboschi, A. (2012). “Non feci, per ciascun brano, tutte le osservazioni che potevano cader opportune”: il caso Leopardi nelle antologie della Svizzera italiana (1888-1950) [Master thesis]. DFA/ASP SUPSI.

Costruire la competenza sociolinguistica e discorsiva nelle interrogazioni di storia in terza primaria

Building sociolinguistic and discursive competence in history interrogation in the third primary school

Elisa De Roberto e Sabrina Rizzello¹

Università Roma Tre

✉ elisa.deroberto@uniroma3.it; sabrina.rizzello@uniroma3.it

Riassunto / Il presente articolo si propone di analizzare un piccolo corpus di italiano parlato in contesto educativo, relativo alle interrogazioni di storia sostenute da bambine e bambini di terza classe primaria. Sulla scorta di precedenti studi, volti alla descrizione dell'italiano parlato puerile, lo studio si prefigge di individuare e descrivere la varietà impiegata dalle bambine e dai bambini ed eventuali escursioni diatopiche e diafasiche, tenendo conto sia delle specificità dell'italiano accademico e del discorso storico, sia del contesto interazionale in cui bambine e bambini manifestano le loro scelte linguistiche.

Parole chiave: parlato dei bambini; interazione in classe; competenza sociolinguistica; italiano parlato; repertorio dei bambini.

Abstract / This paper analyses a small corpus of Italian spoken in an educational setting, focusing on oral history examinations conducted with third-grade primary school children. Building on previous studies of children's spoken Italian, the present research seeks to identify and describe the variety of Italian used by the pupils, along with its possible

- 1 A Elisa de Roberto si deve la stesura dei paragrafi 1, 2, 3 e 5; a Sabrina Rizzello del paragrafo 4. Ringraziamo Piera Margutti, che ha letto una versione preliminare del lavoro, offrendoci importanti suggerimenti, e gli anonimi revisori, per le osservazioni e le proposte di modifica. Di eventuali imprecisioni o errori restiamo ovviamente le sole responsabili.

© 2025 Elisa De Roberto e Sabrina Rizzello. 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 \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

diatopic and diaphasic variation. Particular attention is given to the interplay between the features of academic Italian and historical discourse, and to interactional context in which the children's linguistic choices emerge.

Keywords: children's speech; classroom verbal interaction; sociolinguistic competence; spoken Italian; children's repertoire.

1. Oggetto e metodi della ricerca

Tra le pratiche scolastiche più radicate nell'immaginario collettivo italiano² l'interrogazione orale detiene senz'altro un posto di primo piano, tanto da costituire uno dei "generi" più rappresentativi dell'interazione verbale in classe. Pur oggetto di critiche nell'ampio dibattito che riguarda la valutazione didattica nelle scuole di ogni ordine e grado³, l'interrogazione rimane, come osserva Desideri (1992, p. 2), "in un quadro fortemente diadico, l'evento linguistico più coinvolgente per il partecipante-allievo", nonché una pratica verbale che richiede all'alunno di gestire il parlato monologico, dimostrando di saper comprendere la domanda dell'insegnante, di conoscere i contenuti disciplinari e di esporli in un discorso pianificato esteso, servendosi del registro e del sottocodice disciplinare adeguati alla particolare situazione didattica.

Il presente contributo si propone di analizzare questo tipo di pratica sulla base dei dati raccolti in due classi terze di una scuola primaria di Valmontone (provincia di Roma), nel quadro del progetto PRIN 2022 CHIC-AS "Children's interactional competence at school: conversational social norms, participation

2 Come noto, altri sistemi scolastici, tra cui quello anglosassone, prediligono formati valutativi scritti.

3 Cfr. Brasca e Ravizza (2000, pp. 120-121) e Nigris (2009). Le critiche all'interrogazione si ricollegano anche all'assenza nella scuola italiana di una vera e propria didattica del parlato (di una sorta di rifiuto del registro del parlato si discute in Bazzanella, 1980, p. 12) e di una valorizzazione delle abilità di produzione orale: cfr. Sobrero (1993, pp. 49-50), Lavinio (2004), De Renzo e Tempesta (2014), Voghera (2019).

forms and language structures”⁴. Dopo un sintetico inquadramento dell’interrogazione nella dimensione più ampia dell’interazione in classe (§2), osserveremo i contributi delle bambine e dei bambini allo scopo di isolare problematiche e pratiche ricorrenti nella gestione del sottocodice o microlingua del discorso storico e di offrire una caratterizzazione dei registri e della varietà impiegata (§3). Da ultimo (§4) ci soffermeremo sulle reazioni delle bambine e dei bambini di fronte agli interventi integrativi o correttivi dell’insegnante.

I dati che commenteremo sono stati raccolti in una campagna di 31 ore di videoregistrazioni integrali, effettuate nei mesi di dicembre 2024 e gennaio 2025 in due classi terze della scuola primaria Sant’Anna di Valmontone. Le due classi oggetto dell’indagine sono poco numerose (15 e 12 alunne/-i), sono composte per lo più da bambini e bambine nativi italofofoni; i pochi bambini con background migratorio presentano una competenza dell’italiano pressoché nativa.

Le riprese sono state condotte mediante quattro videocamere e altrettanti registratori audio. Due videocamere sono state collocate ai due lati dietro la cattedra in modo da riprendere l’intero spazio della classe; una videocamera è stata collocata in fondo all’aula così da riprendere l’insegnante di fronte e le bambine e i bambini di spalle; una videocamera è stata posizionata sul lato destro o sul lato sinistro dell’aula ed è servita a riprendere lateralmente i bambini.

I criteri di trascrizione (esposti sommariamente nella n. 19) seguono le convenzioni di Jefferson (2004)⁵; gli elementi multimodali sono stati restituiti come commenti del trascrittore tra doppie parentesi tonde in corsivo.

L’attività oggetto del presente studio, che occupa complessivamente 3 delle 31 ore di registrato, si è svolta durante le ore di storia: su sollecitazione dell’insegnante (la stessa nelle due classi) i bambini e le bambine presenti (9 e 7 nel-

4 Il progetto, finanziato dall’Unione europea – “Next Generation EU”, Missione 4 Componente 1 (CUP: F53D23004600006), vede la partecipazione di 4 unità: Modena-Reggio Emilia (capofila), Bologna, Bolzano e Roma Tre. Per i primi risultati del progetto cfr. Margutti, Pugliese e Veronesi (in pubblicazione).

5 La trascrizione non restituisce nel dettaglio gli aspetti fonetici e fonologici, a eccezione dei casi in cui i tratti regionali siano particolarmente marcati (v. *invesce* nell’estratto 6, che restituisce la pronuncia romana dell’affricata prepalatale sorda).

le due classi quel giorno) hanno ripetuto a turno la lezione del libro di testo⁶ relativa al Cenozoico, al Quaternario e alla comparsa dei primi ominidi sulla terra sino all'avvento dell'*homo habilis*. Le varie “repliche” della lezione offerte da ciascun interrogato presentano elementi tematici e formulazioni inevitabilmente comuni, ma anche caratteri di forte individualità e aspetti critici che si reiterano in quasi ogni produzione.

Nel contesto italiano gli usi linguistici dei bambini L1 o di competenza *native-like* non sono stati oggetto di molte ricerche, soprattutto in prospettiva sociolinguistica e variazionale. Importanti contributi relativi al comportamento comunicativo dei bambini di età compresa tra i 5 e i 10 anni di età si segnalano nel quadro della psicologia dello sviluppo⁷ (Aprile, 2010 e D'Amico e Devescovi, 2013) e degli studi di analisi della conversazione dedicati all'interazione in classe e alle sue dinamiche (Orletti, 1981, 1994 e 2000, Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio, 2004, Margutti, 2021), molti dei quali relativi all'acquisizione di norme linguistiche, sociali e pragmatiche nei bambini apprendenti L2 e in contesti di plurilinguismo (Margutti, 2004 e 2018, Pugliese, 2017 e 2020, Nasi, 2024), anche in termini di educazione inclusiva (Veronesi e Demo, 2020). Un filone di ricerca consiste inoltre nello studio del repertorio della classe (Arici et al., 2020 sugli indici di bilinguismo dei bambini delle scuole primarie di Trento). Negli studi più orientati alla descrizione delle strutture e degli usi verbali si registra una maggiore attenzione per l'analisi delle produzioni scritte dei bambini (Dovigo e Re, 2013 sull'ortografia nei dettati e Rosi e Borelli, 2014 sulla coesione) o per l'elaborazione di modelli teorici di didattica dell'italiano (Whittle, 2015, Setti, 2019, Ujcich, 2020 e 2021).

Sono invece specificamente dedicati al parlato delle bambine e dei bambini in età scolare, e dunque termini di confronto particolarmente utili ai fini del nostro studio, il volume miscellaneo di Corno e Janner (2009) e il contributo di Demartini (2012), che, postulando l'esistenza di una varietà di parlato puerile, ne

6 Il libro di testo adottato nelle due classi è *Girafiore. Letture, grammatica e scrittura, e discipline*, Ardea Edizioni.

7 In tale quadro sono stati anche realizzati corpora di parlato di bambini, raccolti però in contesto domestico (cfr. i vari sottocorpora di *Childes*: <http://childes.talkbank.org/access/>).

descrivono gli aspetti grammaticali e lessicali più salienti, a partire da dati raccolti nelle classi terza, quarta e quinta primaria di Novara e del Canton Ticino, grazie all'uso di un testo-esca (la fiaba *Giovannin senza paura*), sottoposto a manipolazione e completamento da parte delle bambine e dei bambini. Il trattamento dei dati raccolti ha prodotto come risultato il Thesaurus del LIPPISD (*Lessico del Parlato Puerile in Situazione Didattica*).

Il presente studio, che costituisce una prima tappa di una ricerca più ampia sul parlato dei bambini e sulle varietà da essi impiegate in situazione didattica mediante il confronto tra attività diverse e scuole variamente dislocate nel territorio laziale, si ricollega idealmente al lavoro di Corno e Janner (2009). Il nostro scopo è quello di considerare il parlato espositivo dei bambini nel suo progressivo sviluppo e incremento, come campo in cui si incontrano diverse varietà: da una parte, l'italiano colloquiale e l'italiano regionale, che i bambini normalmente frequentano e usano nelle loro attività quotidiane; dall'altra, l'italiano standard, e in particolare quell'italiano accademico o lingua dello studio⁸, che invece apprendono in maniera guidata nella classe, mediante il confronto con il parlato dell'insegnante, con i materiali educativi impiegati e con lo scritto del libro di testo. Le enunciazioni dei bambini, prodotte in una specifica situazione didattica (quella dell'interrogazione di storia), saranno dunque esaminate ricorrendo agli strumenti della linguistica descrittiva (con particolare riferimento alla dimensione testuale e discorsiva §3.1. e 3.2., del lessico §3.3 e della morfosintassi §3.4) e della sociolinguistica variazionale (Berruto, 2012², Fiorentino, 2018): si è infatti tenuto conto del repertorio della classe e del contesto socio-geografico da cui provengono i dati, anche mediante l'osservazione di eventuali fenomeni di alternanza o mescolanza di codice (§3.5). Nel corso dello studio, e in particolare nel §4, si è ritenuto opportuno integrare nell'analisi l'osservazione del contesto di interazione in cui le scelte linguistiche dei bambini si manifestano: la mutuazione del metodo di raccolta dati e di alcune categorie analitiche dall'analisi della conversazione (cfr. il §2)

8 Si tratta del registro di italiano funzionale alla scolarizzazione e alla trasmissione di contenuti culturali e tecnologici complessi. Per una discussione di tale categoria cfr. Mastrantonio (2021). Cfr. anche l'etichetta di CALP (*Cognitive/Academic Language Proficiency*) formulata da Cummins (1979).

ha permesso di concepire l’“interrogazione di storia”, come attività risultante dalla costruzione di norme e relazioni che i partecipanti realizzano e gestiscono nel corso dell’interazione.

2. Interazione in classe e interrogazione

Lo studio della comunicazione in classe costituisce un vasto campo di indagine, su cui convergono discipline, metodi e interessi di studio diversi. La lezione in classe può essere intesa come un genere di discorso, che comprende schemi di interazione verbale ricorrenti, cioè “attività linguistiche che non sono ricreate ex-novo ogni volta dai partecipanti allo scambio, ma tendono a seguire regolarità a cui i parlanti si adeguano” (Bosc e Minuz, 2013, p. 95)⁹. Queste regolarità, o norme discorsive, arrivano a essere apprese e condivise dalla comunità discorsiva o gruppo di pratica¹⁰ che partecipa all’evento (in questo caso il gruppo classe).

La lezione rappresenta però anche un evento interazionale (Fele e Paoletti, 2003), faccia a faccia, di tipo istituzionale e asimmetrico, cioè contraddistinto da ruoli partecipativi “sbilanciati”, posto che il ruolo di regia è nelle mani dell’insegnante. Secondo la prospettiva conversazionale,

il comportamento verbale e non verbale di insegnanti e studenti è condizionato dalle azioni sociali che sono compiute in classe. Ogni attività in classe – come fuori della classe – è organizzata in conformità a presupposizioni e inferenze specifiche (il senso comune) che i partecipanti condividono riguardo ai compiti che devono svolgere nella situazione specifica.

(Margutti, 2004, p. 31)

La sequenza base di questo evento è la tripletta IRE (*Initiation-Reply-Evaluation*), individuata già dallo studio di Sinclair e Coulthard (1974)¹¹, una sequenza di tre turni avviati e conclusi dall’insegnante, in cui si incassa il contributo dell’allunno.

9 Cfr. anche Margutti (2004).

10 Swales (1990) per il concetto di comunità discorsiva, Wenger (1998) per il concetto di comunità di pratica.

11 Cfr. anche McHoul (1978).

Le diverse attività svolte in classe possono essere descritte in base a parametri che riguardano la struttura della conversazione (numero, estensione e gestione dei turni), le azioni svolte dai partecipanti, i formati selezionati e le risorse comunicative mobilitate (che coinvolgono anche la dimensione multimodale). In tale quadro l'interrogazione è un'attività che sollecita l'esposizione orale da parte dell'alunno di un argomento di una certa estensione: nella sua declinazione prototipica e ideale è l'alunno a parlare, restituendo le sue conoscenze su un determinato tema, precedentemente appreso da un testo scritto (il manuale). Normalmente ci si attende che lo scambio sia limitato alla coppia alunno-insegnante: la classica interrogazione non prevede co-parlanti (anzi sanziona l'intervento di persone diverse dall'interrogato, v. Fasulo e Girardet, 2002, p. 69). Tuttavia, l'insegnante può intervenire con domande (cfr. Lumbelli, 1990b), con ricapitolazioni e riprese-eco di quanto il bambino ha detto, che funzionano come conferme implicite oppure, se formulate in tono interrogativo, come inviti a ripensare a quanto detto e a correggere il tiro¹². Dal canto loro, gli alunni, collocando richieste di aiuto durante l'interrogazione, possono soddisfare i loro bisogni di apprendimento¹³.

Le interrogazioni espositive non sono state oggetto di molti studi: oltre a Lumbelli (1990a) e Carli (1996, pp. 198-208) sull'interrogazione di italiano, si segnala il lavoro di Berruto, Finelli e Miletto (1983). Attraverso lo studio di un corpus di interrogazioni condotte nella scuola secondaria e nella primaria italiane, gli autori sono giunti a rivedere alcune ipotesi di Sinclair e Coulthard (1975), evidenziando un'eccessiva rigidità nelle descrizioni della tripletta IRE sino a quel momento condotte¹⁴. Studi più recenti stanno apportando ulteriori contributi in tal senso: Margutti (2021), in particolare, evidenzia come nella seconda po-

12 Sull'importanza della "competenza interrogativa" nell'apprendimento cfr. Weinrich (1989) e Capelli e Stacul (1997). Cfr. anche Corno (1992) per una classificazione nozionale delle domande.

13 Rilevante in tale ambito è la distinzione tra *summative assessment* e *formative assessment* (Harlen e James, 1997).

14 Cfr. anche Orletti (1981) sull'alternanza di due modelli conversazionali in classe (uno più rigido, tipico degli scambi centrati su contenuti didattici ed educativi, uno più simile a quello delle conversazioni quotidiane, in cui i partecipanti si trovano a ridefinire i propri ruoli, a esprimere le loro opinioni e la loro personalità).

sizione dell'IRE possano inserirsi anche domande, commenti o risposte da parte dei bambini non selezionati dall'insegnante¹⁵. Pur nella diversità dei loro diritti partecipativi, le bambine e i bambini realizzano iniziative autonome per richiedere delucidazioni o per introdurre nuovi temi di discorso o attività (Margutti, in pubblicazione).

La prospettiva conversazionale risulta cruciale nel comprendere come le azioni degli interagenti concorrano a modellare il contesto: nel caso dell'interrogazione i "partecipanti [...] anche all'interno delle regole che costituiscono l'evento [...] possono localmente creare contesti diversi: trasformare l'interrogazione in un interrogatorio di terzo grado, o in una piacevole conversazione o, ancora, in un'esibizione del sapere dell'insegnante" (Zorzi, 1996, p. 13).

3. Il parlato espositivo delle bambine e dei bambini nell'ora di storia tra parlato puerile e italiano accademico

L'analisi delle produzioni delle bambine e dei bambini prenderà avvio dalla struttura testuale dei loro interventi, soffermandosi sulle operazioni cognitivo-discorsive più frequentemente elaborate, anche sulla scorta della particolare disciplina affrontata, la storia, e degli strumenti linguistici appositamente dedicati alla loro realizzazione. La disciplina oggetto della lezione condiziona il tipo di linguaggio usato, il ricorso a specifici formati testuali e a elementi linguistici funzionali alla realizzazione di specifiche operazioni discorsivo-cognitive. Il discorso storico presenta infatti proprie specificità, tra le quali rientrano l'uso di un vocabolario piuttosto variegato, che attinge dal lessico politico, da quello giuridico, economico, geografico, sociologico, ma anche biologico e scientifico, la rilevanza della dimensione temporale, che si riflette nel ricco uso di tempi del passato, di connettivi e determinazioni temporali, e del ragionamento di tipo implicativo (la narrazione degli eventi è cioè organizzata su nessi cronologici e di causa-effetto e presenta un orientamento teleologico, in quanto ogni sto-

15 Cfr. anche Demo e Veronesi (2019). Mediante un'analisi statistica sequenziale Molinari, Mameli e Gnisci (2013) mostrano il diverso significato acquisito dalle sequenze triadiche a seconda del numero di movenze e partecipanti che le caratterizzano.

ria viene costruita a partire da un punto di focalizzazione posteriore agli eventi che si narrano)¹⁶.

Si procederà in un secondo momento all'esame del livello lessicale e morfosintattico (anche grazie all'ausilio del software di analisi testuale TaLTaC2¹⁷), così da fornire una caratterizzazione del parlato dei bambini. Nel corso dell'analisi ci serviremo come termine di confronto della lista di tratti e fenomeni tipici del parlato puerile individuati da Corno e Janner (2009, pp. 85-146), cercando di notare differenze e costanti.

3.1 L'articolazione informativa

Un aspetto molto evidente della testualità degli interventi dei bambini è la tendenza a servirsi della progressione tematica lineare¹⁸ per l'introduzione di nuovi oggetti di discorso e della progressione a tema costante nell'esposizione di fatti o dati relativi a uno stesso referente o concetto. Tra le strategie tematizzanti adottate la ripetizione lessicale svolge un ruolo di primo piano.

Nel turno di ELI, dopo una sorta di titolo, si osserva un primo enunciato che comincia un elemento di quadro (un circostante temporale: *verso la fine dell'era terziaria*) a cui segue un verbo pronominale (*si aggiunsero*) e un referente di nuova introduzione *le scimmie*; nell'unità frasale successiva si assiste alla tematizzazione del referente mediante aggettivo dimostrativo e ripresa lessicale (*queste scimmie*)¹⁹:

16 Le ricerche sulla lingua della storia nella didattica hanno interessato soprattutto l'italiano impiegato nei manuali, anche in ottica diacronica (Deon, 1987 e 1997, Grassi, 2002, Cacia, 2014). Sull'insegnamento e sull'apprendimento della storia si veda anche Coluccio (2011).

17 *Trattamento Automatico Lessicale e Testuale per l'Analisi del Contenuto*, release 4.0 (Bolasco, De Gasperis, Buonanno e Salutari, 2020).

18 Sui vari tipi di progressione tematica cfr. Ferrari e De Cesare (2009).

19 Chiariamo qui la funzione dei simboli impiegati nelle trascrizioni: il punto fermo indica un'intonazione discendente, la virgola un'intonazione debolmente ascendente, il punto interrogativo segnala un'intonazione ascendente, i due punti indicano un allungamento di suono, il trattino un'interruzione nella realizzazione di una parola o di un suono. La pronuncia enfatica di sillabe o intere parole è segnalata con il sottolineato. Il parlato accelerato o rallentato è segnalato con virgolette basse. I momenti in cui due o più parlanti si sovrappongono sono indicati mediante parentesi quadre, mentre le parentesi tonde riportano le pause, espresse in secondi e decimi di secondo. Indichiamo i bambini con le prime tre lettere di nomi assegnati casualmente.

(1)

- 1 ELI okey. (1.3) >dalle scimmie antropomorfe agli ominidi.< (.) verso la fine dell'era
2 terziaria nelle foreste africane (0.4) si: (.) aggiunsero delle scimmie. (XX)
3 ovvero le scimmie antropomorfe. (0.5) **queste scimmie**, cominciarono a- a: a
4 cam(me)- a camminare sulle zampe posteriori.

Un caso simile si ha nei due estratti seguenti, dove la tematizzazione avviene di nuovo mediante il dimostrativo di prossimità usato in unione a ripresa lessicale in (2) e a iperonimo (*mammifero*) in (3):

(2)

- 1 ANN la storia della terra [è divisa in cinque lunghi periodi]=
2 SAM [(xxx)]
3 ANN = chiamate ere geologiche. (1.0) **queste ere**,
4 (1.3) ((*un bambino si alza e va da INS*))
5 ANN sono durate milioni di anni.

(3)

- 1 LUI il chitto- il chi- (.) **il chittocerato. questo mammifero** doveva (.) somigliare
2 adaun- ad un'antilope con le corna disposte in modo bizzarro.

Nei testi delle bambine e dei bambini si osserva una forte tendenza a esplicitare lessicalmente, mediante sintagmi nominali definiti e determinati da articoli o dimostrativi, il tema. Nel caso seguente ogni menzione dell'elemento tematico è seguita da pause, che in un caso superano il secondo:

(4)

- 1 SAM eh: (2.0) **l'uomo habili-** (0.9) era vissuto nell'af- (0.3) nell'africa. circa due
2 milioni e mezzo di anni fa.
3 INS sì
5 SAM **questo uomo habilis.** (1.1) si dice, (0.4) l'uomo abile. l'hanno chiamato uomo
6 abile <perché era il primo, a lavorare la pietra.>
7 INS bene
8 (1.0)
9 SAM **l'uomo habilis** (0.3) aveva un cervello più sviluppato dell'australopiteco.

- 10 INS sì
11 SAM e quindi ha inventato un primo strumento. il **chopper**. (0.5) **questo chopper**
12 veniva- (0.4) veniva costruito con della selce, e una pietra molto- .H molto facile
13 da rompere.

In tutti gli estratti la ripresa lessicale è preceduta dal determinante dimostrativo *questo*, che segnala la salienza del tema di discorso.

Il discorso può anche essere costruito intorno a un ipertema (cioè un tema composito o plurimo), che viene scomposto in singoli temi: le bambine e i bambini in questo caso si avvalgono di nomi tassonomici complessi come *tipologia* (in 5 le due proforme *quello/quelli* riprendono la sequenza *tipologia di mammifero*):

- (5)
1 ARI c- c'erano due- **due tipo- due tipologie** di mammiferi. (1.5) quello **carnivoro** e
2 quello **erbivoro**. (0.2) quello erbivoro sono (.) cavalli ippopotamo (0.4)
3 l'elefante, (2.3) e il mammut.
4 ((bisbiglii in sottofondo tra altri bambini))
5 quelli invece sono. (1.5) il cane, il: (0.7) il lupo la tigre il leone,

Non sempre questa pratica di categorizzazione in classi più ristrette va a buon fine: nel caso seguente si anticipa una distinzione in sottotemi al momento sbagliato:

- (6)
1 ELI i **mammiferi** erano ricoperti di peli. (.) e partorivano e allattavano i propri
2 cuccioli. (0.6) **altri** invece mangiavano, (0.6) ^carne e- (0.3) ehm: r- radici e
3 foglie.
4 [...]
5 i mammiferi si svilupparono- si svilupparono in °due gruppi.° i mammiferi **erbivori**
6 e °i mammiferi **carnivori**.°
7 INS s[ì
9 ELI [i **mammiferi erbivori** sono.
10 (1.2) tutti i- i mammiferi che appunto (.) mangiano foglie e radici

- 11 INS sì
12 ELI invece (.) ne:: **nei mammiferi carnivori**, (3.1) .H mangiavano carne e altri
13 predatori.

Nonostante l'erronea categorizzazione iniziale (che finisce col contrapporre due classi disomogenee, i mammiferi e gli onnivori), possiamo constatare come la bambina dia rilevanza alla distinzione in categorie dell'ipertema *mammiferi*, recuperando la distinzione coerente tra carnivori ed erbivori, che diventano sottotemi alle rr. 5 e 6.

Si conferma dunque la tendenza alla ripetitività e all'uso di proforme pesanti, che anche Corno e Janner (2009, p. 48) individuano come tipiche del parlato puerile.

Piuttosto usuale è il ricorso a determinazioni temporali in posizione di quadro, cioè di attacco di turno e di enunciato: *verso la fine dell'era terziaria, in questa era, nell'era quaternaria, alla fine delle glaciazioni*. Gli alunni danno prova di saper gestire gli eventi di primo piano e sfondo mediante l'uso dei tempi verbali adeguati (passato remoto e imperfetto). Più in generale, rispetto all'uso di modi verbali tipici delle varietà più elaborate (si pensi al condizionale per l'espressione del futuro nel passato o al congiuntivo nella subordinazione completa, anche come marca evidenziale, De Roberto, 2023, pp. 111-115) si deve osservare una netta prevalenza dell'indicativo (dovuta in parte alla strutturazione sintattica degli enunciati dei bambini, cfr. §3.3): il congiuntivo è pressoché assente, il condizionale compare in 2 occorrenze.

3.2 Segnali discorsivi (e operazioni cognitive)

Il testo espositivo e il discorso didattico storico si caratterizzano per l'ampio ricorso a operazioni cognitivo-discorsive orientate a spiegare, a chiarire e a precisare i contenuti e la stessa designazione referenziale. Le bambine e i bambini riproducono tali aspetti, impiegando riformulazioni, parafrasi, esemplificazioni e analogie, con cui termini tecnici e concetti astratti vengono glossati e ricondotti a una sfera più familiare e concreta.

Tale orientamento si traduce nell'ampio ricorso a segnali di riformulazione, anche tipici di registri più formali. Troviamo infatti *ovvero*, usato in 5 occorrenze per introdurre delle glosse metalinguistiche, come nell'estratto (7) e (8):

(7)

- 1 ELI si: (.) aggiunsero delle scimmie. (XX) **ovvero le scimmie antropomorfe**. queste
2 scimmie cominciarono ad evol- (.) ad evolversi nelle scimmie **antropomorfe**
3 ovvero simili all'uomo.

(8)

- 1 SAM **nell'era quaternaria. ovvero che siamo l'era ch- che che siamo (0.4) l'era**
2 **che arriva all'uomo sapiens**

Contestualmente, il connettivo *ovvero* può caricarsi di altre funzioni: nell'es. (7) ELI se ne serve per specificare il referente di nuova introduzione, dilazionando quindi l'informazione in due segmenti: *delle scimmie, ovvero le scimmie antropomorfe*. È probabile che qui la bambina sovraestenda una strategia discorsiva presente nel libro di testo. Nell'estratto (8) *ovvero* non introduce una glossa metalinguistica ma sostanzia il concetto di era quaternaria introducendo un riferimento cronologico: l'impiego di una relativa costruita sul locativo crea evidenti difficoltà al bambino, che produce un'autoriparazione cambiando progetto sintattico e optando per la formulazione di una relativa costruita sul soggetto (cfr. anche il § 3.3).

Sequenze autoriformulative possono essere avviate naturalmente anche da *cioè*²⁰, che appare più frequente rispetto a *ovvero* (con 24 occorrenze), e non ricorre, se non in un caso (15), come indicatore di esitazione o pianificazione (*che si- cioè neve e ghiacci*). Anche il connettivo *cioè* consente la glossa di termini tecnici, come *unicellulari*:

(9)

- 1 GIO ed erano organismi, (0.2) unicellulari. (0.8) f- **cioè formati da (.) un- una sola**
2 **cellula.**

20 Manzotti (1999), Geddo (2023).

Il connettivo *cioè* è spesso seguito da un *che* (v. [Allegato 1](#)²¹, ess. a-b):

(10)

- 1 GIO .H era onn- onnivoro, come noi umani. **cioè che mangiava di tutto** come radici:
2 insetti e bacche.

Non è facile definire lo statuto di questo *che*: a prima vista sembrerebbe trattarsi di un *che* polivalente, ma potrebbe anche introdurre una normale relativa, analoga a quelle che ricorrono nelle formule definitorie che dizionari, glossari e libri di testo impiegano tipicamente per chiarire gli aggettivi riferendole ad antecedenti nominali generici non espressi ([essere/individuo] *onnivoro, cioè che si nutre di...*).

In (11) l'inserzione del connettivo riformulativo costituisce un'autoriparazione e un cambiamento di progetto: emerge una particolare attenzione per l'impiego di marche esplicite di riformulazione, fra le quali possono rientrare anche sequenze proposizionali avviate da *vuol dire*:

(11)

- 1 ANN questi esseri unicellulari si unirono tra loro, (1.6) e formarono delle cellule (.)
2 pluricellulari (0.2) **vuol dire** formati da più cellule.

Una funzione glossatoria può essere svolta dalle relative appositive. In (12) l'esitazione *che s:on*, la ripetizione *che sono* e la successiva riparazione (*che significa*) dopo una breve pausa evidenziano il tentativo del bambino di specificare la funzione della relativa, che non è semplicemente un'aggiunta informativa, ma un preciso intervento metalinguistico che richiede di considerare l'antecedente *ominidi* come segno linguistico:

21 Rimandiamo all'[Allegato 1](#) affinché il lettore possa consultare altri estratti relativi a fenomeni di cui per motivi di spazio non è stato possibile fornire qui ulteriori esempi.

(12)

- 1 SAM po:i (0.9) pote- queste scimmie, (0.5) si evolero a- in ominidi,
- 2 (1.3)
- 3 **che s:on- che sono (.) che significa antenati dell'uomo.**

Osserviamo nella realizzazione morfosintattica di questo processo un riassestamento: il verbo della relativa inizialmente formulato al plurale viene corretto sia a livello morfologico (con la scelta del singolare) sia a livello lessicale (con la selezione di un verbo più specifico), così da rendere evidente l'intenzione del parlante. Si coglie qui l'esitazione nel gestire un riferimento anaforico non coreferenziale²² (la relativa, infatti, rinvia anaforicamente al significante *ominidi*, non al referente extralinguistico).

Il procedimento inverso si coglie in (13): inizialmente il bambino sembra orientato verso una riformulazione di tipo glossatorio rispetto al termine *glaciazioni*; dopo una breve pausa la riparazione riconfigura l'aggiunta, grazie all'uso del connettivo *perciò*, come l'esplicitazione di una conseguenza:

(13)

- 1 ANN in questa era
- 2 (1.3)
- 3 c:i furo(no) delle glaciazioni (.) e **c:io- che perciò** <abbassarono le temperature>
- 4 e provocò neve e ghiacci.

Non sempre l'operazione glossatoria è affidata a marche specifiche: può accadere infatti che le bambine e i bambini introducano la definizione servendosi di un generico *che*:

(14)

- 1 STE l'uomo habilis (0.29 era onnivo- era onnivoro. (0.8) **che mangiava sia carne**
- 2 **che vegetali.** (0.2) era nomadi **che andava in cerca di- di cibo**, si spostava da
- 3 una parte all'altra, (0.4) e cercava rifugio dentro, (0.6) alle caverne.

²² Sulle anafore non coreferenziali e sui *lazy pronouns* cfr. Conte (1991).

Altre relazioni discorsive ampiamente realizzate dalle bambine e dai bambini sono l'analogia (*i cavalli erano grandi come cani*) e l'esemplificazione, per lo più realizzata mediante il *come*:

(15)

- 1 ELI cioè abbassamenti della temperatura. **come** nevi e ghiacci che si- cioè neve e
- 2 ghiacci >su (gran parte)< della terra

Le bambine e i bambini ricorrono molto spesso anche all'approssimatore *tipo* (Voghera, 2014), un tratto diffuso nel linguaggio giovanile e nell'italiano colloquiale, che conta 9 occorrenze nel nostro corpus, anche in combinazione con *come* (v. [Allegato 1](#), es. f):

(16)

- 1 INS il basilosaurus che cos'era?
- 2 ARI (0.5)
- 3 era (.) **tipo una:: cioè era**, (0.3) mh: una balena. con (0.4) ^due pinne
- 4 ^((segna due con le dita))
- 5 grandi davanti, e due pinne piccole dietro.

Non troviamo invece approssimatori originati da nomi tassonomici, come *specie* o *sorta*.

Quando l'approssimazione riguarda la dimensione quantitativa, le bambine e i bambini ricorrono a *circa* (21 occorrenze) e, in un solo caso, a *barra*, collocato fra due cifre per indicare un *range* di oscillazione nell'altezza degli esemplari di *homo habilis*:

(17)

- 1 STE l'uomo habilis è vissuto circa due milioni e mezzo di anni fa. (0.9) nell'Africa.
- 2 (1.2) l'uomo habilis era alto **circa** centoventicinque **barra** centotrentacinque
- 3 centimetri. (0.7) pesava tre:n tase (.) tte o quaranta (.) chili,

Il fenomeno può essere annoverato tra i condizionamenti esercitati dalla grafia sul parlato: *barra* costituisce infatti la verbalizzazione del segno di punteggiatura “/” (*barra, slash*). Nell’italiano contemporaneo il nome *barra* sta andando incontro a un processo di grammaticalizzazione: è infatti sempre di più usato con valore di congiunzione disgiuntiva (‘o, oppure’, D’Achille, 2019, p. 213) o di connettivo non esaustivo (Fiorentini e Mila, 2020), per indicare una gamma aperta di opzioni. Nel caso specifico *barra* sembrerebbe usato come approssimatore, in concorrenza con la costruzione *da x a y*, strategia canonica per indicare che una data misura va intesa entro un continuum di cui si fornisce il valore minimo e quello massimo. Nello stesso contesto si riscontrano anche formulazioni diverse, che vanno dalla semplice giustapposizione dei due numerali all’uso concomitante della congiunzione *o* e dell’approssimatore *circa* (come in 18, dove però l’insegnante si sovrappone inserendo a sua volta l’approssimatore *all’incirca*; altro es. in [Allegato 1](#), g):

(18)

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | MAR | (hh) (1.6) era alto ci(d)a centoventicinque, o c- cento (.) trenta: (0.7) no |
| 2 | | trentacinque, (0.5) centimetri. |
| 3 | INS | sì |
| 4 | MAR | e pesava circa tren- (1.0)tre(h)ntasette chili, [o- |
| 5 | INS | [all’incirca.= |
| 6 | MAR | =[ca- |
| 7 | INS | [[tre- o quaran[ta.] |
| 8 | MAR | [ta] |

Altro aspetto ricorrente è l’uso di estensori generali (*general extenders*, Fiorentini, 2018): questo particolare tipo di approssimatori viene tipicamente impiegato negli elenchi di sequenze esemplificative. I bambini usano *eccetera*, anche reduplicato:

(19)

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | MAR | alcuni animali si adattarono (2.4) al freddo, |
| 2 | INS | s[ì] |
| 3 | MAR | [come (1.6) i- il due muschio= |

- 4 INS =bu:e muschiato
5 MAR il bue muschiato (1.9) i: l'orso delle caverne,
6 INS sì
7 (1.5)
8 MAR la tigre a: denti sciabola **eccetera eccetera**.

L'uso di estensori generali rappresenta un utile espediente discorsivo: consente infatti di chiudere una lista, segnalandone l'ideale prosecuzione, e di realizzare così una classe semantica di referenti non specificata lessicalmente ma in grado di comprendere i referenti già menzionati ed altre entità simili lasciate implicite. In (19) MAR parla degli animali che furono capaci di adattarsi agli stravolgimenti climatici dell'era terziaria ed esemplifica il concetto avviando un elenco di animali (*il bue muschiato, l'orso delle caverne, la tigre dai denti a sciabola*): l'estensore generale consente di estendere il riferimento a entità affini, cioè alla classe creata sul momento degli animali capaci di adattarsi alle mutate condizioni climatiche.

Nel parlato delle bambine e dei bambini risulta chiara l'opacità dell'estensore generale *eccetera*, non solo nella già vista reduplicazione (ormai tratto piuttosto comune), ma anche nell'inserzione della congiunzione *e* (*eccetera e eccetera*):

- (20)
- 1 SIM i mammiferi sono erbivori come il- i rinoceronti lanosi, e:: elefanti ippopo-
2 cavalli,=
3 INS =eh
4 (0.9)
5 SIM e:: carnivori (.) come lu:pi tigri dai denti a sciabola cani e gatti.
6 INS [bravissimo
7 SIM [**eccetera e eccetera**

In occasione dello stesso passaggio ANN ricorre a una strategia diversa "quantificatore + indefinito" (*molti altri*):

(21)

- 1 ANN e invece alcuni riuscirono a restare .H come il mammut, (1.0) la tigre dai denti a
2 sciabola il rinoceronte lanoso .H **e molti altri.**

In un caso viene prodotto una sorta di incrocio fra i due tipi *così via* ed *ec-cetera*:

(22)

- 1 LUI i mammiferi erbivori e i mammiferi carnivori i mammiferi ma- (.) eh e:rbivori
2 sono il rinoceronte lanoso, (0.2) le sci- i pri- eh i primi elefa:nti, i primi cavalli **e**
3 **così 'ccetera.**

Un altro esempio di estensore generale si ha nel contributo di SAM: in un primo momento il bambino sembra voler avviare un elenco, ma decide poi di impiegare un estensore generale (*queste cose*) per evitare di incappare in ulteriori difficoltà di designazione:

(23)

- 1 SAM gli ominidi. (0.6) le scimmie (1.4) s svilupparono con la- la po- la posizione eretta
2 che permise loro di
3 (1.8)
4 <vedere> i predatori e nascondersi de- e nascondersi dentro i cespugli. (0.8) POI
5 co- col- (.) col pollice opponibile potevano prende (.) i frutti **e queste- e queste**
6 **cose.**

L'uso di estensori generali è una competenza non scontata: specificare infatti quel che appartiene a una data classe di elementi non è un'operazione priva di rischi, come mostra l'estratto seguente. SAM sta parlando delle scimmie antropomorfe e della loro capacità di piegarsi per raccogliere cibo da terra: per dare concretezza alla sua affermazione SAM avvia un'esemplificazione mediante *come*:

(24)

- 1 SAM QUESTE scimmie antropomorfe si potevano pie- si potevano piegare per
2 raccogliere ba:cche, (0.7) bacche.
3 (2.1)
4 SAM potevano raccogliere il cibo da per terra .H **come BACCHE** (0.6) **FRUTTI**
5 **(1.0) o more.**
6 INS [(xx) sono sempre frutti di bosco]
7 SAM [e- e (.) e vivevano sugli alberi],

L'avverbio *come* introduce un'esemplificazione ed è seguito dal nome *bacche*, ma subito dopo il bambino inizia a esitare, produce la parola *frutti*, si ferma poi per un secondo e aggiunge in tono più basso il nome *more*; la maestra gli fa notare che si tratta sempre di frutti di bosco. L'elenco è anomalo perché contiene nomi dalla diversa estensione semantica (più ampia in *bacche* e *frutti*, più ristretta in *more*). Si osserva qui in particolare la ricerca della terna, elemento che già Jefferson (1990, pp. 65-68) rilevava come tipico delle liste nelle conversazioni naturali: i parlanti tendono a creare elenchi di almeno tre membri. Non sempre però il parlante dispone del terzo componente; può allora inserire un elemento incongruo o optare per un iperonimo, come nel caso seguente:

(25)

- 1 FED eh di (.) mammiferi erano carnivori ed altri erbivori.
2 ((LUI sussurra all'orecchio di SIM))
3 INS sì
4 FED quelli erbivori mangiavano foglie,
5 (1.8) degli alberi,
6 INS sì=
7 FED =e:rba e:: **tutte le cose naturali.**

Il bambino formula un estensore generale ricorrendo alla categoria generale di cosa *naturale*, dove probabilmente con *naturale* vuole intendere *vegetale* (è chiaro, infatti, che anche i carnivori mangiavano cose naturali, e non sintetiche o industriali).

A livello pragmatico, è interessante osservare la scarsa presenza di modalizzatori epistemici: unica eccezione è rappresentata dall'uso di *praticamente*, impiegato in 4 occorrenze, per segnalare “una riduzione della precisione rispetto al contenuto proposizionale e la volontà di non volersi impegnare completamente a sostenerne la verità o l'appropriatezza”²³. In due casi i bambini usano un elemento evidenziale: a proposito del chiptocerato LUI nell'es. (3), già commentato, dice che *doveva somigliare ad un'antilope con le corna disposte in modo bizzarro*. La perifrasi “*dovere* + infinito” modalizza il contenuto proposizionale in senso evidenziale-inferenziale, facendo intendere che l'identificazione del chiptocerato con una specie di antilope è frutto di una deduzione (e non di una evidenza diretta, di tipo percettivo, ad esempio). Anche un altro bambino, a proposito dello stesso passaggio, impiega la perifrasi “*dovere* + infinito”, ma stranamente la fa precedere dall'avverbio *ovviamente*. In realtà, che il chiptocerato somigli a un'antilope tanto ovvio non è, dal momento che il bambino non ricorda il nome dell'antilope (e un compagno interviene a suggerirglielo):

(26)

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | GIO | =il chiptocerato (0.6) ovviamente doveva assomigliare a un- a::: |
| 2 | | (1.7) |
| 3 | INS | a un? |
| 4 | | (2.2) |
| 5 | GIO | °non mi ricordo il nome (di) quello° |
| 6 | TIZ | [antilope |
| 7 | INS | vabbè vai av[anti |
| 8 | GIO | [eh un'antilope |

L'uso di *ovviamente* stride in questo contesto (ci si attenderebbe invece *evidentemente* o anche *probabilmente*, come mitigatore epistemico). L'avverbio forse serve al bambino a prendere tempo, ma ci si potrebbe chiedere se GIO abbia colto il reale valore della perifrasi evidenziale o se piuttosto non l'abbia caricata di una sfumatura di obbligatorietà o necessità.

23 Cfr. Bazzanella (2001², pp. 255-257).

3.3 La sintassi

In genere le bambine e i bambini usano frasi brevi, costruite per lo più mediante modalità additive (la congiunzione *e* è al primo rango di frequenza nel nostro corpus) e strutture presentative (introdotte da *esserci* e *starci*), con cui si immettono nuovi temi di discorso: *poi ci sono i mammiferi carnivori, poi ci sono le scimmie, in questa era ci sono forme di vita più complesse, poi ci stava anche lo scimpanzé*. Tra le strutture subordinanti ricorrono con maggiore frequenza le relative, usate sia come modificatori sia come strumenti di aggiunta e progressione informativa, le causali (introdotte soprattutto da *perché*, presente in 39 occorrenze) e le temporali introdotte da *quando* (13 occorrenze). In 3 occorrenze si riscontra l'uso del gerundio aggiunto libero, che codifica relazioni causali o di contemporaneità.

In genere le relative sono costruite sul soggetto (posizione più facilmente relativizzabile), non mancano però casi di relativizzazione più complessa, che le bambine e i bambini risolvono in maniera paratattica o ricorrendo a strategie di relativizzazione non standard²⁴. Nell'estratto seguente SAM è alle prese con un problema sintattico: dopo l'antecedente *terremoti* formula dapprima il *che*, poi l'enunciazione si arresta. Alla r. 3 il bambino sembra voler proseguire costruendo una relativa sul circostanziale avvalendosi di un relativo analitico (forse *coi quali?*), si interrompe e poi cambia progetto ripetendo il sintagma *co' tanti terremoti*:

(27)

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | SAM | nell'Africa orientale ci furono molti terremoti. (1.1) CHE |
| 2 | | (0.6) ((<i>FRA si volta verso SAM</i>)) |
| 3 | | co' (qua-) co' tanti terremoti si formò una grossa spaccatura che dà origine a |
| 4 | | un lungo- una lunga valle la Rif: (0.5) |

24 Sulla relativizzazione nell'italiano contemporaneo e sulle relative non standard cfr. De Roberto (2023, pp. 133-137).

In (28) la relativa *che molte di esse camminavano sulla posizione eretta* relativizza un antecedente con funzione di partitivo nella subordinata: SAM non usa il pronome relativo standard (*di cui/delle quali molte*), ma ricorre al “*che + ripresa pronominale*”, decumulando funzione sintattica e anaforica (*che molte di esse*):

(28)

- 1 SAM **molte spesie- molte specie di scimmie. che molte di esse camminavano** sulla
- 2 **posizione eretta.**

La strategia del “*che + ripresa*” non è però limitata ai casi in cui l’antecedente occupa una posizione bassa nella gerarchia di accessibilità alla relativizzazione: SAM produce anche relative costruite sul soggetto con la stessa modalità:

(29)

- 1 SAM [...] gli ominidi che significa(no) antenati dell’uomo **che (0.2) pure questi s-**
- 2 **hanno sviluppato la posizione eretta** e si potevano piegare.

Il ricorso alla ripresa sembra qui motivato dal cotesto sintattico: SAM riferisce all’antecedente *ominidi* due relative giustapposte con funzioni discorsive diverse. La prima glossa l’antecedente, che è inteso al livello del significante; la seconda invece aggiunge un’informazione riguardante lo sviluppo fisico del referente ominidi. La ripresa anaforica *pure questi* potrebbe essere funzionale a una migliore gestione di questo duplice piano della referenza (meta- ed extra-linguistica).

Una difficoltà di ordine sintattico si riscontra anche nel caso seguente: MAR costruisce la prima relativa selezionando il pronome relativo coerente con la funzione sintattica che l’antecedente svolge nella subordinata, tuttavia si interrompe per riformulare l’antecedente: la marca sintattica si sposta prima della testa e il *cui* viene sostituito dal *che*. A quel punto l’insegnante viene in aiuto formulando la relativa standard:

(30)

- 1 MAR nell'era quaternaria, (1.2) c'è l'uomo sapiens. (1.6) (HH) **a cui noi ap-** all'uomo
2 **che noi apparteniamo.=**
3 INS =a cui appa- è la specie a cui appart[eniamo
4 MAR [°apparteniamo°

Al livello morfosintattico, va rilevato il pronome debole obliquo *loro* (*permi-se loro di vedere i predatori*), un tratto oggi per lo più diffuso nello scritto e nei registri molto formali.

3.4 Il lessico

Le enunciazioni delle bambine e dei bambini presentano interessanti dinami-che dal punto di vista lessicale: si osserva infatti un costante sforzo di adesione alla terminologia specifica veicolata dal libro di testo, inoltre le frequenti glosse e parafrasi sono il sintomo di una particolare attenzione dei bambini (proba-bilmente sollecitata dall'insegnante) verso la comprensione dei termini “diffi-cili” e nuovi che incontrano durante le lezioni. Compaiono nel linguaggio delle bambine e dei bambini termini scientifici (anche inglesi) relativi al lessico della paleontologia e dell'antropologia:

- nomi: *ominide, dinosauro* (quest'ultimo di alta disponibilità, v. De Mauro, 2000, s.v.), *mammuto, tigre dai denti a sciabola, era terziaria/quaternaria, gla-ciazione, posizione eretta, organismo, temperatura utensile*; ingl. *chopper, clan*;
- latinismi: *homo habilis, homo sapiens, basilosaurus*;
- aggettivi di relazione: *prensile, terrestre, marino, pluricellulare*;
- composti neoclassici: *antropomorfo, chiptocerato, (era) geologica, mammi-fero, erbivoro, carnivoro, onnivoro, megacero, australopiteco, ramapiteco, paleolitico*;
- verbi specifici: *evolversi, estinguersi*.

Una quota significativa di voci è rappresentata da parole astratte tipiche del testo descrittivo-espositivo: *caratteristica, dimensione, caratterizzare, sviluppa-*

re, comparire... Si segnala l'uso di aggettivi che entrano in collocazioni pressoché fisse: le temperature sono *miti*, le dimensioni *modeste*, con *miti* e *modeste* che esprimono una quantificazione di grado medio-basso. Interessante il ricorso a *importanti* in unione a *temperature*, riferito al clima delle glaciazioni, che sembra recepire la tendenza piuttosto netta nell'italiano di oggi all'uso sovraesteso di questo aggettivo (Antonelli, 2020, p. 22-25).

Nonostante qualche incertezza nella pronuncia di termini molto specifici e di bassa frequenza²⁵, le bambine e i bambini si sforzano di ricordare e usare i nomi di particolari specie, fenomeni o animali, tanto che la ricerca di parola può causare un'interruzione dell'esposizione, come nel caso seguente. ARI sta introducendo le scimmie antropomorfe, nomina gli scimpanzè e vorrebbe evidentemente menzionare anche gli oranghi, ma non ricorda il nome. Si interrompe per quasi ventidue secondi, finché la maestra la invita a proseguire con il segnale discorsivo *dai* e un direttivo esplicito:

(31)

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | ARI | avevano delle- delle zampe lunghe (.) e forti per aggrapparsi da- tra un ramo e |
| 2 | | l'altro. (0.8) poi ci stava anche (0.8) l- (1.0) lo: scimpanzè, |
| 3 | INS | s[i |
| 4 | ARI | [eh: |
| 5 | | ((ARI guarda in alto, espressione pensierosa)) |
| 6 | | (21.8) |
| 7 | | ((LUI si alza di nuovo e gira tra i banchi)) |
| 8 | INS | °dai(h)° (1.2) se non ti viene la parolina vai avanti. |
| 9 | ARI | °lo scim- lo scimpanzè.° |

Una maggiore approssimazione invece si coglie nell'uso di alcuni verbi: le bambine e i bambini tendono a usare verbi comuni al posto di soluzioni più specifiche come *estinguersi*, *apparire*, *sopravvivere* ecc. Molti degli interventi dell'insegnante, infatti, riguardano proprio la scelta del verbo più appropriato. In (32) ANN usa verbi generici come *restare* per *sopravvivere* e *andarsene* per *estinguersi*:

25 Non consideriamo qui le difficoltà lessicali idiosincratice: una bambina ad esempio, parlando degli elefanti, generalizza il nome *corna* al posto di *zanna*, ma si tratta di un caso isolato.

(32)

- 1 ANN alla fine delle glaciazioni (1.0) quegli animali che **erano restati se ne andarono**
2 per il troppo caldo e comparvero dei- degli o- dei mammiferi speciali gli
3 ominidi- cioè gli ominidi gli antenati dell'uomo.
4 INS bene. (.) però non **dobbiamo dire se ne andarono si estinsero**. va bene?

L'insegnante ricorre a una correzione esplicita, suggerendo la forma corretta e sanzionando quella prodotta dall'alunno.

Anche ELI non riesce a formulare autonomamente i verbi *estinguersi* e *adattarsi*, ricorrendo ai più generici *scomparire* e *riuscire a resistere*. L'intervento correttivo dell'insegnante è prospettato come un incremento glossatorio, ed è tuttavia accompagnato da un feedback positivo sul contenuto, che è comunque coerente (*bene si adattarono*). Al termine della sequenza, la maestra formula un invito a usare il termine giusto:

(33)

- 1 INS [quindi che] succede? alcuni animali, (1.3) che non ha- non- non esistevano a
2 quelle temperature che cosa succede?
3 ELI **scomparvero**
4 INS <**scomparvero si estinsero vero?**>
5 ELI °si°. (1.0) però alcuni riuscirono a resistere
6 INS **bene [si adatt]arono**
7 ELI [e sono-] °si adatt-°
8 INS **diciamo il termine giusto. (.) si adattarono e riuscirono a=**
9 ELI =°resi[stere°
10 INS [ad andare avanti.

I suggerimenti lessicali forniti dall'insegnante non vengono sempre raccolti nelle interrogazioni successive: anche FRA impiega un meno appropriato *abituarsi* al posto di *adattarsi*:

(34)

- 1 FRA e:: (3.0)
2 il:: (3.2)
3 il rinoceronte, **si bi- si (bituarono)** là (0.7) perché er- c'era- avevano tanta
4 pelliccia.
5 INS **sì quindi si adattarono** a vivere [nel freddo.

Una parola del lessico fondamentale problematica per le bambine e i bambini è *organismo*: dovendo far riferimento a organismi unicellulari e pluricellulari i bambini sembrano ricordare o comunque padroneggiare meglio l'aggettivo di relazione, forse per la sua natura di derivato aggettivale denominale che lo rende più trasparente:

(35)

- 1 TOM le prime forme di vi- di vita chia- .H **unicellulari**. cioè [(da-)
2 INS [organismi un[icellulari]
3 TOM [°unicellulari°] cioè formati d d da una sola- da una sola cel
4 cellula.

In tutti gli estratti riportati (v. anche [Allegato 1](#), ess. h e i) le bambine e i bambini dimostrano di attribuire particolare salienza agli aggettivi *unicellulare* e *pluricellulare*, che vengono glossati mediante riformulazione, ma non si appropriano, ripetendolo, del termine *organismo*, ignorato totalmente.

Non sempre è facile determinare se l'errata realizzazione di una parola attesa sia dovuta a un'effettiva difficoltà lessicale o a difficoltà di pronuncia (magari anche transitorie): è il caso dell'aggettivo *prensile*, riferito alle dita delle scimmie, che viene realizzato come *pensile* da un bambino, e *ornivoro* per *onnivoro*. Osserviamo comunque che l'insegnante non rileva queste forme né le corregge.

In alcuni casi le bambine e i bambini mostrano esitazioni a livello morfologico: le incertezze riguardano le forme dei verbi irregolari, come il passato remoto del verbo *estinguersi* (in un caso reso con *estistero*) o come l'infinito di *apparire*, ricostruito analogicamente sul tema del passato remoto:

(36)

- 1 SAM alla fine dell'era terziaria ne- nelle foreste africa- (0.5) afaricane com-
- 2 cominciarono **ad apparì- ad apparvere**,
- 3 INS ad apparire

Una componente analogica interessa anche la forma del passato remoto *evolvero*, probabilmente suggerita da forme come *comparvero*, *apparvero*, ecc.:

(37)

- 1 SAM [...] poi a- andare avanti con gli anni queste scimmie **si evolvero** (0.2) in scimmie
- 2 antropomorfe

Ancora il passato remoto del verbo *evolversi* è oggetto di una ricerca di parola nell'estratto (38):

(38)

- 1 LUI le (0.6) con- le: le scimmie appartenenti dodici milioni di anni fa appartè-
- 2 appartenevano al <ramapiteco.> (0.5) che:: (0.3) con la sua evoluzione formò le
- 3 gran- g(h) **si evol- evolv- si evolù**
- 4 (0.4)
- 5 INS [si evo-]
- 6 LUI [in-] (.) **evolve**,

In un primo momento LUI formula la frase in modo da usare la nominalizzazione *con la sua evoluzione*; in séguito cambia progetto tentando di produrre il passato remoto di *evolvere*. Il bambino passa in rassegna diverse possibilità fino a individuare la forma corretta, dopo una parziale imbeccata dell'insegnante, che più che suggerire la forma giusta segnala la presenza di una criticità invitando a una diversa formulazione. Si direbbe che il bambino desidera mettersi alla prova e arrivare a realizzare quella specifica forma verbale.

Nell'ambito delle preposizioni si nota una generalizzazione della preposizione *su*, usata al posto di preposizioni più specifiche, come *contro* (v. [Allegato 1](#), es. j):

(39)

- 1 SIM questo c- (0.3) è: realizzato con la selce, una pietra che si rompeva, (0.9) che si
2 rompeva facilmente, sbattendolo **su un'altra pietra.**
3 INS contro un'altra p[ietra sì]
4 SIM [>contro un'altra] pietra.<

Passando a esaminare il lessico delle bambine e dei bambini da un punto di vista quantitativo, si conferma il diverso comportamento di nomi e verbi (v. la tabella dei lessemi nominali e verbali con le relative occorrenze nell'Allegato 2). A fronte di 233 lessemi nominali si registrano 135 verbi. Se confrontiamo i nostri dati con quelli presenti nel *Thesaurus del LIPPID* limitatamente alla classe terza della sezione novarese²⁶ (Corno e Janner, 2009, pp. 149-246), è possibile riscontrare una corrispondenza nel campo verbale di 62 lessemi verbali su 135²⁷ (45,9% di sovrapposizione), mentre nel campo dei nomi la corrispondenza è solo di 44 item su 233 (18,9% di sovrapposizione). Tali dati sembrano confermare come nel dominio verbale il lessico delle bambine e dei bambini si avvicini di più a quello del vocabolario di base ed esibisca invece una maggiore specificità e definitezza nell'ambito nominale. In tale quadro la tendenza del discorso scientifico a privilegiare la componente nominale e le nominalizzazioni non sembra giocare un ruolo decisivo: la consultazione del libro di testo rivela infatti una serie di verbi e locuzioni verbali più specifici o di registro più alto a cui i bambini sono esposti ma che sostituiscono con lessemi più correnti (che indichiamo fra tonde), come ad esempio *assumere* (*prendere*), *attribuire*, *compiere* (*fare*), *comunicare* (*parlare*), *conciare* (*lavorare*), *costituire* (*formare*), *dare origine*, *dedicarsi* (*occuparsi*), *essere proprio*, *estrarre* (*togliere*), *fabbricare* (*fare*), *fungere* (*servire*), *individuare* (*trovare*), *percuotere*, *presentare* (*avere*), (*sbattere*), *praticare* (*fare*), (*costruire*), *rendere* (*fare*), *ricavare* (*ottenere*), *scheggiare* (*rompere*), *sconvolgere*, *scorgere* (*vedere*), *svolgere* (*fare*).

26 Si tratta delle voci della tabella nell'[Allegato 2](#) evidenziate in grigio.

27 Il *Thesaurus* comprende 386 lemmi verbali e 446 lemmi nominali, non tutti però ricorrono nel parlato dei bambini di terza.

L'analisi del comparto avverbiale restituisce risultati interessanti, perché nelle interrogazioni i bambini impiegano gli avverbi in *-mente*, ritenuti tipici dei registri più formali e dei sottocodici²⁸. Nel corpus Corno e Janner (2009, p. 113) in effetti compaiono pochissimi avverbi in *-mente* nel parlato dei bambini di terza (*direttamente, normalmente, praticamente, sicuramente, veramente*), che sembrerebbero impiegati come avverbi di frase, e dunque in funzione modalizzante e pragmatica, piuttosto che come avverbi di predicato (con funzione di modificazione del processo verbale). Il nostro corpus offre dati soltanto parzialmente simili: i bambini usano avverbi di frase come *ovviamente* o *praticamente*, ma anche modificatori di predicato, che servono ad arricchire l'informazione veicolata dal verbo: *continuamente, facilmente, principalmente, rapidamente*.

3.5 Coerenza stilistica, scarti e variazione di registro

Il parlato delle bambine e dei bambini sembra molto sorvegliato: anche se a livello fonologico e prosodico non mancano realizzazioni regionali, dal punto di vista morfosintattico e lessicale non si registrano fenomeni di rilievo. I bambini sono attenti alla veste formale della loro esposizione: ad eccezione dei fenomeni notati sopra (l'esemplificatore *tipo*, l'episodico ricorso a relative non standard) non si colgono deviazioni di particolare portata. Eppure, come si può facilmente immaginare, non è questo il registro che le bambine e i bambini sperimentano normalmente (cfr. De Roberto e Rizzello, in pubblicazione sullo *style shifting* nella lezione dialogata e nei lavori in piccolo gruppo): se infatti osserviamo le sequenze laterali che si aprono nel corso delle interrogazioni possiamo notare il ricorso a un italiano regionale più marcato, coincidente con quello romano²⁹, dove abbondano le apocopi negli infiniti, generalmente evitate nel parlato delle interrogazioni, e forme clitiche come *me, te* ecc. Nell'esempio seguente LUI spiega alla maestra le ragioni del vocìo:

28 Storicamente gli avverbi in *-mente* si originano come cultismi nel processo di elaborazione dei volgari italo-romanzi scritti: in sincronia appaiono tipici delle lingue standardizzate, e "in particolare dei registri medio-alti delle varietà scritte" (De Cesare Greenwald et al., 2017, p. 4).

29 Sulla diffusione delle varietà regionali di italiano di Roma oltre il Grande Raccordo Anulare, si rimanda a D'Achille (2007).

(40)

- 1 INS qual è il problema? qual è [il problema?
2 LUI [che lui se vuole spostà .Hma io me sò spostato solo
3 perché non c'ho il libro?=
4

Questi fenomeni si ritrovano più spesso nella comunicazione tra pari, pertanto li riportiamo cursoriamente: *lo stavo a avvisà se lo fa lo fa sò problemi sua; Federò però se non posso legge tu non puoi disegnare; mo s'arrabbia, ma deve ancora spiegà; non avè paura; non sto a copià te lo giuro; posso prende la matita che mi è caduta?; posso andà a prende un fazzoletto per soffiarmi il naso?*³⁰.

Nell'interazione con l'insegnante un minore controllo da parte delle bambine e dei bambini può interessare la "regia conversazionale", cioè le sequenze di presa o mantenimento del turno. Nell'estratto in (41) la maestra formula una valutazione, ma LUI sovrapponendosi segnala che ha ancora un'informazione da aggiungere:

(41)

- 1 INS [va bene bravo Luigi.]
2 LUI [ah (devo) di l'ultima]cosa che che: ^che ci mostra che gli australopitechi
3 camminava su due gambe
4 ^((si alza e va da INS con il libro))

Lo stesso abbassamento di registro può caratterizzare i turni relativi ad attività "pratiche". Alla fine della sua esposizione ANN chiede alla maestra se debba avvicinarsi alla cattedra per avere la trascrizione del voto sul libro, producendo un approssimativo *vengo a mette il voto?* (per *vengo a farmi mettere il voto*). In solo due casi troviamo l'infinito apocopato nell'interrogazione vera e propria (v. [Allegato 1](#), ess. k e l).

30 Queste richieste non sono rivolte all'insegnante ma al bambino "capoclasse", che in un caso la maestra incarica di controllare gli altri bambini durante una sua brevissima assenza.

Alcune varianti regionali sembrano prodotte inconsapevolmente: è il caso della sequenza *dai studiosi* (per *dagli studiosi*), probabilmente dovuta all'interferenza con il romanesco:

(42)

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | SIM | l'uomo habilis (1.7) o- o uomo a:bile. (.) è così chiamato dai studiosi [perché- |
| 2 | INS | [dagli studiosi= |
| 3 | SIM | =°dai studiosi° perché sviluppò la cate caratteristica, (0.4) di lavorare la pietra. |

Realizzazioni di questo tipo – che ricorrono anche in altri casi – sono abbastanza normali nei parlanti di area laziale, sia perché il romanesco non conosce la forma dell'articolo *gli* (ma solo *li*), sia perché foneticamente tende a realizzare la laterale palatale come *jod*. Va rilevato che il feedback correttivo dell'insegnante non è preso in carico dal bambino, che non sembra cogliere la differenza fra le due realizzazioni e ripete la forma *dai*.

4. Trattamento del feedback

Finora ci siamo soffermati sul parlato “monologico” delle bambine e dei bambini, ma sembra importante considerare anche gli aspetti interazionali che emergono nel corso dell'interrogazione. L'esame del comportamento dei partecipanti e della costruzione dei turni rivela infatti una minore monodirezionalità dell'evento rispetto a quanto ci si aspetterebbe. Non solo l'insegnante interviene a conferma, supporto e correzione dell'alunno interrogato, ma anche altri bambini possono ritagliarsi uno spazio comunicativo, producendo suggerimenti o richieste di spiegazione. Se i primi sono a volte sanzionati dall'insegnante, le seconde realizzano l'apertura di sequenze esplicative, che interrompono momentaneamente l'interrogazione. Tali aspetti non solo limitano la monologicità delle esposizioni dei bambini, ma ne condizionano anche la pianificazione, sia perché il bambino deve “monitorare” l'insegnante e tener conto dei suoi interventi (che possono richiedere un cambiamento di progetto), sia perché gli altri bambini possono autoselezionarsi o prendere parola in maniera autonoma.

Di séguito procederemo all'osservazione dei feedback dell'insegnante e del loro trattamento da parte delle bambine e dei bambini: le opzioni fornite

dall'insegnante molto spesso riguardano proprio aspetti diafasici o diatopici, non sempre chiaramente percepiti dai bambini. Per motivi di spazio non ci occuperemo invece della gestione dei turni da parte dei bambini, né delle iniziative con cui offrono suggerimenti o chiedono spiegazioni alla maestra³¹, né delle richieste di valutazione finali che alcuni di loro avanzano esplicitamente³².

Abbiamo già evidenziato come molti degli interventi dell'insegnante riguardino il lessico e in particolare la terminologia del linguaggio disciplinare. Questo tipo di feedback correttivo è in genere accettato e replicato dai bambini nel turno immediatamente successivo, anche se non sempre permane nel lungo termine: non è raro, cioè, che i bambini riproducano errori che sono stati già corretti nelle interrogazioni precedenti. L'insegnante fornisce altri tipi di feedback: molto spesso produce segnali di conferma (*sì*) o di valutazione (*bene, benissimo*), che hanno anche la funzione di invito alla prosecuzione, costituendo al tempo stesso dei segnali di attenzione. In altri casi invece il suo intervento sembra mirato all'esplicitazione di un implicito: le domande dell'insegnante sono, cioè, orientate al controllo della comprensione³³. Nell'estratto seguente la maestra formula, tramite il connettivo *e quindi*, un invito a sviluppare un pas-

31 Sulle iniziative dei bambini nell'interazione plenaria in classe, cfr. Garton (2012), Margutti (in pubblicazione).

32 Osserviamo soltanto che l'insegnante non stabilisce un ordine rigido nel "giro" di interrogazioni, ma accoglie le richieste degli alunni, che spesso entrano in competizione per essere ascoltati per primi (ma non manca chi chiede di "poter venire dopo" e prendersi un po' di tempo per ripassare). Alla fine dell'esposizione i bambini si recano dall'insegnante con il libro per farsi mettere il voto (sul libro stesso). Tali dinamiche sembrano indicare che le interrogazioni si svolgono in un clima piuttosto rilassato (rimproveri e valutazioni negative sono pressoché assenti e riguardano aspetti relativi alla condotta degli studenti o, in un caso, la scarsa attenzione prestata al registro di classe e il non aver rispettato la consegna dei compiti).

33 Sul formato delle domande dell'insegnante esiste un'ampia letteratura. Lumbelli (1990b) distingue la domanda aperta o, meglio, pseudoaperta (in quanto mira a ottenere una risposta ben precisa, v. Barnes, Britton e Rosen, 1969); chiusa o disgiuntiva, che prevede una risposta affermativa o negativa o la selezione di un'opzione fra alternative prospettate dall'insegnante; suggestiva, che contiene il percorso utile per arrivare alla risposta corretta; interrotta (imbeccata in Fasulo e Girardet, 2002, p. 64), che richiede il completamento della frase o della parola da parte dell'alunno. Su quest'ultimo fenomeno, noto nella letteratura internazionale come *Designedly Incomplete Utterances* (DIUs), cfr. Koshik (2002) e Margutti (2010).

saggio che era rimasto in ombra (vale a dire il progressivo abbandono della vita sugli alberi) per poi fornire la risposta attesa:

(43)

- 1 ELI potevano arrampicarsi sugli alberi.
2 INS sì
3 (1.1)
4 ELI alcune di: queste scimmie (cominciare) a camminare (.) su due zampe
5 INS **sì**
6 **(2.2)**
7 **e quindi?**
8 ELI e quindi [comi-
9 INS [scesero **dagli al[beri no?**
10 ELI [dagli alberi.]
11 INS eh
12 ELI e cominciarono a mettersi nella posizione eretta.
13 INS brava
14 ELI com'è l- come l'uomo

Nel turno 8 la bambina riprende le parole dell'insegnante, che servono da sollecitazione a continuare, mentre nel turno alla riga 10 sembra completare, sovrapponendosi, il turno dell'insegnante *dagli alberi*. Nel turno 12 riprende il filo narrativo, continuando a parlare della posizione eretta.

Nell'estratto (44) l'insegnante si inserisce con domande aperte che richiedono una risposta specifica (rr. 5 e 20), fra le quali si collocano anche una domanda a risposta chiusa (r. 12) e una domanda interrotta (r. 16):

(44)

- 1 ELI com'è l- come l'uomo
2 (3.1)
3 INS bene.
4 (3.0)
5 **di che cosa si nutrivano che cosa mangiavano?**
6 ELI sì- sì nutrivano (tra) insetti e piccoli animali.
7 INS sì
8 ELI °vivevano sugli alberi°.

- 9 (2.0)
10 >la posizione eretta,< per- permise loro di- (.) di vedere se arrivavano i predatori
11 così potevano nascondersi nei cespugli.
12 INS benissimo. (0.7) **e in questo modo l'evoluzione andò avanti perché vivevano**
13 **più a lungo vero?**
14 ELI sì
15 (1.4)
16 INS **allora (0.6) questa è l'era?**
17 (1.0)
18 ELI ehm:: è l' (xxx) (0.6) (°l'era terziaria°-) dopo l'era terziaria.
19 (1.4)
20 INS **e invece? nell'era quaternaria che cosa succede?**

Nell'economia dell'interrogazione questa pratica stimola l'alunno a recuperare un dettaglio che aveva omissso, ma sembra anche aiutarlo a superare un momento di stallo. Le domande dell'insegnante, infatti, seguono una pausa della bambina, di 3,1 secondi alla riga 2 e di 1,4 alle rr. 15 e 19.

Anche nell'estratto successivo il quesito dell'insegnante, che si configura come imbeccata o domanda interrotta, segue una pausa di 2 secondi. La bambina dà una risposta parziale, l'insegnante procede dunque alla correzione (*la terra e l'aria*), non solo fornendo la risposta mancante (*e l'aria*), ma spiegando il motivo del suo intervento (i mammiferi popolano la terra, gli uccelli l'aria):

- (45)
1 MAR con la scomparsa dei dinosauri i mammiferi e gli uccelli diventarono più
2 numerosi.
3 (2.0)
4 INS **e popolarono quindi?**
5 MAR la terra.
6 INS **la terra e l'aria. (0.9) gli uccelli in aria no?**
7 (1.1)
8 MAR i primi mammiferi erano modesti, (0.6) modeste (0.8) d dimensioni.

L'insegnante interviene nuovamente a integrare l'esposizione di un'altra bambina:

(46)

- 1 ARI e (0.3) ci stava pure i- [il-]
2 INS [c'era] [anche
3 ARI [c'era anche il basilosaurus.
4 INS a- quindi ci siamo spostati adesso? <nel mare> vero?
5 (0.5)
6 ARI ((*annuisce*))

Alla r. 2 suggerisce l'uso del più standard *esserci* in luogo di *starci*, che negli italiani regionali centrali tende a essere sovraesteso; al tempo stesso corregge il *pure* usato dalla bambina con *anche* (probabilmente ritenuto meno regionale). ARI ripete la formulazione della maestra sovrapponendosi, ma non è chiaro se sia consapevole del motivo della correzione. Il secondo intervento alla r. 4 serve invece a esplicitare un implicito: nominando il *basilosaurus* ARI sta introducendo un altro ambiente, quello marino, ma non mette in rilievo il passaggio.

Come si è visto, l'insegnante sfrutta le pause delle bambine e dei bambini per inserirsi con domande-aiuto, domande disgiuntive e richieste di completamento; dal canto loro, si è già anticipato a proposito di (38) come i bambini in corrispondenza di ricerche di parola tendano a interrompersi oppure procedano per tentativi, sino a quando non interviene l'insegnante a etero-riparare³⁴. Sono invece molto sporadici i casi in cui i bambini verbalizzano apertamente la difficoltà. Un caso è stato discusso sopra a proposito dell'estratto (26). Vediamone ora un altro:

(47)

- 1 ARI alcun- ah e- (.) i mammiferi divè- diventarono la (0.6) eh::
2 (3.3) ((*si porta le mani sulla fronte*))
3 **la:: (0.7) non mi: °(aspetta)°**
4 (1.3)
5 **maestra non mi ricordo diventavano tipo il::**
6 (2.4)
7 **della terra °aspe(tta)°**

34 Sul fenomeno delle auto- ed etero-riparazioni cfr. il fondamentale studio di Schegloff, Jefferson e Sacks (1977).

- 8 ((ARI solleva la mano poggiando le dita sulla fronte e il pollice sulla guancia))
9 INS i dominatori [della terra.
10 ARI [i dominatori del[la terra ((*annuisce*))

Che ARI si stia sforzando di ricordare un'espressione esatta (la testa della collocazione *dominatori della terra*) è indicato non solo dalle richieste di tempo (*aspetta*) e dalla produzione ellittica "*tipo il* (pausa di 2.4 secondi) *della terra*", ma anche dalla gestualità: la bambina porta le mani alla fronte, poi le dita di una mano sulla tempia e il pollice sulla guancia, quasi a volersi spremere le meningi. Una volta ottenuto il suggerimento dell'insegnante, ripete l'intera espressione. Certo, la ricerca di parola crea qui un blocco a livello comunicativo, ma possiamo presumere che la priorità della bambina sia il recupero e l'uso nel contesto adeguato di un'espressione percepita come adeguata, rilevante ed efficace.

5. Conclusioni

L'analisi del piccolo corpus di riprese audio e video delle interrogazioni di storia condotte in due terze primarie di Valmontone ha permesso di individuare fenomeni e difficoltà ricorrenti nelle esposizioni dei bambini. In generale gli ottenni mostrano di saper costruire il discorso avvalendosi di elementi tematizzanti e di un'articolazione informativa lineare, ricorrendo a frasi brevi e caratterizzate da una struttura argomentale chiara ed esplicita, a collegamenti coordinativi e a strutture temporali e causali. Indubbiamente il loro eloquio tende ad aderire a quello del libro di testo, ma mostrano comunque di saper trovare strategie alternative per la costruzione del periodo, ricorrendo a cambi di progetto e riformulazioni più semplici e concrete. Di particolare interesse è l'insistenza con cui le bambine e i bambini realizzano alcune operazioni discorsive, come la glossa metalinguistica e la parafrasi, l'approssimazione e l'estensione generica, ricorrendo a segnali discorsivi specifici (*cioè, eccetera, così via*, anche in accumulo). Tale attenzione è in parte riconducibile alla cura con cui tentano di restituire le appropriate designazioni lessicali, assumendo termini specifici del discorso storico (e in parte biologico e geologico, dato l'argomento affrontato). L'esame delle ricerche di parola e delle pause sembrano confermare

questo orientamento: le bambine e i bambini sacrificano la fluenza dell'esposizione per dare prova della loro competenza lessicale, specialmente nel campo dei nomi. Rimangono invece maggiormente ancorati a realizzazioni tipiche del parlato colloquiale e del parlato puerile nell'ambito dei verbi: le ricerche di parole che interessano elementi verbali si orientano infatti all'aspetto morfologico e flessivo più che a quello lessicale. Questo dato sembrerebbe in linea con le ricerche di linguistica acquisizionale, che evidenziano una più precoce acquisizione dei nomi rispetto ai verbi (D'Odorico et al., 2001).

Un aspetto che emerge dal confronto tra le varie interrogazioni è inoltre la costante presenza di una componente dialogica, che meriterebbe di essere approfondita, considerando anche la partecipazione del resto della classe.

Complessivamente, nelle interrogazioni i bambini e le bambine sembrano orientarsi verso realizzazioni neostandard, molto semplificate nella sintassi, ma comunque attente all'accuratezza formale. Confrontando questi risultati con altre evidenze che sembrano emergere dall'analisi del parlato in differenti situazioni didattiche (De Roberto e Rizzello, in pubblicazione), è possibile intravedere il costituirsi di una competenza sociolinguistica, ancora in fase di sviluppo e più spiccata per alcuni ambiti della lingua, ma comunque significativa proprio per la tendenza a contenere le escursioni di registro e ad allinearsi all'uso di forme e strategie tipiche delle varietà più formali e della microlingua oggetto di studio.

Bibliografia

- Antonelli, G. (2020). *Il mondo visto dalle parole: Un viaggio nell'italiano di oggi*. Solferino.
- Aprile, L. (2010). *Psicologia dello sviluppo linguistico*. Giuffrè.
- Arici, M., Cordin, P., Masiero, G., Vender, M., & Virdia, S. (2020). Che lingue conosci, ascolti, parli? Una ricerca sugli usi linguistici dei bambini plurilingui. *Italiano LinguaDue*, 1, 307-329.
- Barnes, D., Britton, J., & Rosen, H. (1969). *Language, the Learner and the School*. Penguin.

- Bazzanella, C. (1980). *La sociolinguistica in classe. Problemi e ricerche nella scuola media dell'obbligo*. Bulzoni.
- Bazzanella, C. (2001²). Segnali discorsivi. In L. Renzi, G. Salvi & A. Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione* (III, pp. 225-257). Il Mulino.
- Berruto, G., Finelli, T., & Miletto, A.M. (1983). Aspetti dell'interazione verbale in classe: due casi italiani. In F. Orletti (a cura di), *Comunicare nella vita quotidiana* (pp. 175-204). Il Mulino.
- Berruto, G. (2012²). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Carocci.
- Bolasco, S., De Gasperis, G., Buonanno, L., & Salutari, A. (2020). *TaLTaC (Version 4.0)*. <https://www.taltac.com/>
- Brasca, L., & Ravizza, G. (2000). Didattica dell'italiano: le abilità linguistiche. In D. Corno (a cura di), *Insegnare italiano: un curriculum di educazione linguistica* (pp. 88-173). La Nuova Italia.
- Cacia, D. (2014). Una lingua per la storia: confronto diacronico sull'italiano dei manuali di storia per la scuola primaria. In A. Colombo & G. Pallotti (a cura di), *L'italiano per capire* (pp. 331-332). Aracne.
- Capelli, M.C., & Stacul, M. (1997). Interrogare ed interrogarsi: domande e risposte di insegnanti e studenti. In L. Corrà & V. Deon (a cura di), *Maxima debetur puero reverentia: esperienze d'interazione verbale in classe* (pp. 129-158). La Nuova Italia.
- Carli, A. (1996). *Stili comunicativi in classe*. FrancoAngeli.
- Castelli, F. (2019). L'insegnamento-apprendimento della storia nella scuola plurilingue. *Italiano LinguaDue*, 1, 284-296.
- Colombo, A. (1992). Problemi valutativi nei curricoli di Italiano e Storia. *Progettiamo*, 13, 11-13.

- Coluccio, M. (2011). Insegnamento e apprendimento della storia in una classe plurilingue e multiculturale. *Italiano LinguaDue*, 3(1), 159-176.
- Conte, M.-E. (1991). Anafore nella dinamica testuale. In P. Desideri (a cura di), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, Quaderni del Giscel (pp. 25-43). La Nuova Italia.
- Corno, D. (1992). A domande risponde. *Italiano & Oltre*, 1, 5-7.
- Corno, D., & Janner, B. (2009). *Come parlano i bambini a scuola. La varietà del parlato puerile della lingua italiana*. Mercurio.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters, *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- D'Achille, P. (2007). *Le "varietà romane" di italiano*. In P. D'Achille & A. Viviani (a cura di), *La lingua delle città. I dati di Roma, Latina, L'Aquila e Catania* (pp. 25-44). Aracne.
- D'Achille, P. (2019²). *L'italiano contemporaneo*. Il Mulino.
- D'Amico, S., & Devescovi, A. (2013). *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Il Mulino.
- De Cesare Greenwald, A.-M., Alborn, A., & Cimmino, D. (2017). Avverbi in “-mente” nelle lingue romanze e didattica dell’intercomprensione. *Studi Italiani di Linguistica Teorica ed Applicata*, 45(1), 61-94.
- Demartini, S. (2012). Come parlano i bambini a scuola: ascoltare per educare. Spunti di linguistica educativa a partire da un’analisi del parlato puerile (8-10 anni) in situazione didattica. In *Linguistica educativa*. Atti del XLIV Congresso internazionale di studi della Società di linguistica italiana (SLI), Viterbo, 27-29 settembre 2010 (pp. 425-433). Bulzoni.
- De Mauro, T. (2000). *Nuovo vocabolario di base della lingua italiana*. Paravia.

- Demo, H., & Veronesi, D. (2019). Universal Design for Learning nelle interazioni in classe, tra pedagogia speciale e analisi della conversazione. In D. Ianes (a cura di), *Didattica e Inclusione Scolastica: Ricerche e pratiche in dialogo* (pp. 31-50). FrancoAngeli.
- Demo, H., & Veronesi, D. (2020). Whole-Class Interaction and Inclusion in Primary School: A Case Study. *Italian journal of special education for inclusion*, 8(1), 274-290.
- Deon, V. (1987). Analisi linguistica di alcuni manuali di storia per la scuola dell'obbligo. In S. Cargnel, F. Colmelet & V. Deon (a cura di), *Prospettive didattiche della linguistica del testo* (pp. 183-204). La Nuova Italia.
- Deon, V. (1997). I manuali di storia tra divulgazione, parafrasi e storia generale. In R. Calò & S. Ferreri (a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica* (pp. 41-60). Quaderni del GISCEL, La Nuova Italia.
- De Renzo, F., & Tempesta, I. (a cura di) (2014). *Il parlato a scuola. Indicazioni per il primo ciclo d'istruzione*. Aracne.
- De Roberto, E. (2023). *La sintassi della frase complessa*. Il Mulino.
- De Roberto, E., & Rizzello, S. (in pubblicazione). Variation and sociolinguistic competence in children's talk at school. In P. Margutti, R. Pugliese & D. Veronesi (a cura di), *The other half of the classroom: children's interactional resources and practices to participate in whole-class and small group activities*, numero speciale di *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 20(2).
- Desideri, P. (1992). Lo statuto linguistico della lezione: tecniche e operazioni pragmatiche nell'interazione verbale in classe. In L. Brasca & M.L. Zambelli (a cura di), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola* (pp. 187-199). La Nuova Italia.
- D'Odorico, L., Carubbi, S., Salerni, N., & Calvo, V. (2001). Vocabulary development in Italian children: a longitudinal evaluation of quantitative and qualitative aspects. *Journal of Child Language*, 28, 351-72.

- Dovigo, V., & Re, A.M. (2013). Errori di ortografia di bambini a rischio ADHD e a sviluppo tipico in un compito di copia e di dettato. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 17(3), 511-520.
- Fasulo, A., & Girardet, H. (2002). Il dialogo nella situazione scolastica. In C. Bazzanella (a cura di), *Sul dialogo: contesti e forme di interazione verbale* (pp. 59-72). Guerini.
- Fele, G., & Paoletti, I. (2003). *L'interazione in classe*. Il Mulino.
- Ferrari, A., & de Cesare, A.M. (2009). La progressione tematica rivisitata. *Vox Romanica*, 68, 98-128.
- Fiorentini, I., & Miola, E. (2020). Disjunctive/conjunctive/whatever: the development of Italian barra ('slash') as a non-exhaustive connective. *Language Sciences*, 81, 101-234.
- Fiorentini, I. (2018). Eccetera eccetera e così via di seguito. I general extenders dell'italiano contemporaneo. *CLUB Working Papers in Linguistics*, 2, 20-39.
- Fiorentino, G. (2018). *Variabilità linguistica: temi e metodi della ricerca*. Carocci.
- Gardner, R. (2012). Conversation Analysis in the Classroom. In J. Sidnell & T. Stivers (a cura di), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 593-610). Wiley-Blackwell.
- Garton, S. (2012). Speaking out of turn? Taking the initiative in teacher-fronted classroom interaction. *Classroom Discourse*, 3(1), 29-45.
- Geddo, C. (2023). Parafrasare, ripetere, riformulare: il caso di *cioè/cè* nel parlato contemporaneo. In D. Mastrantonio, V. Bianchi, M. Marrucci, O. Paris, I. Abdelsayed & M. Bellinzona (a cura di), *Repetita iuvant, perseverare diabolicum. Un approccio multidisciplinare alla ripetizione* (pp. 57-70). Edizioni Università per Stranieri di Siena.
- Grassi, R. (2002). Educazione linguistica nella scuola plurilingue: la microlingua della storia nei libri di testo per la scuola media. *Linguistica e Filologia*, 14, 195-212.

- Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365-379.
- Jefferson, G. (1990). List-construction as a task and a resource. In G. Psathas (a cura di), *Interaction Competence* (pp. 63-92). University Press of America.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. Lerner (a cura di), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation* (pp. 3-23). Benjamins.
- Koshik, I. (2002). Designedly incomplete utterances: A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences. *Research on Language and Social Interaction*, 35, 277-309.
- Lavinio, C. (2004). *Comunicazione e linguaggi disciplinari*. Carocci.
- Lumbelli, L. (1990a). Un approccio alla valutazione formativa: per una metodologia dell'interrogazione orale. *Scuola e Città*, 41(1), 8-18.
- Lumbelli, L. (1990b). Per una fenomenologia di atti linguistici congruenti con l'intenzione di saperne di più. *Scuola e Città*, 41(2), 67-78.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Manzotti, E. (1999). Spiegazione, riformulazione, correzione, alternativa: sulla semantica di alcuni tipi e segnali di parafrasi. In L. Lumbelli & B. Mortara Garavelli (a cura di), *Parafrasi. Dalla ricerca linguistica alla ricerca psicopedagogica* (pp. 169-206). Edizioni dell'Orso.
- Margutti, P. (2004). *Comunicare in una lingua straniera. Dalla teoria alla pratica*. Carocci.
- Margutti, P. (2010). On Designedly Incomplete Utterances: What Counts as Learning for Teachers and Students in Primary Classroom Interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 43(4), 315-345.

- Margutti, P. (2018). Insegnare l'italiano a bambini bilingui nella scuola elementare: alcune proposte. In P. Bonifacci (a cura di), *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali* (pp. 250-276). Carocci.
- Margutti, P. (2021). Challenging the triadic dialogue format: Pupils' interactional work in answering questions in whole-class interactions. In L. Caronia (a cura di), *Language and Social Interaction at Home and School* (pp. 257-294). John Benjamins Publishing Company.
- Margutti, P. (in pubblicazione), Children's autonomous initiatives and their orientation to the rules of conducts in whole-class activities in Italian third-year primary schools: doing "being a pupil". *Civitas*.
- Margutti, P., Pugliese, R., & Veronesi, D. (a cura di) (in pubblicazione). *The other half of the classroom: children's interactional resources and practices to participate in whole-class and small group activities, numero monografico di Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 20(2).
- Mastrantonio, D. (2021). L'italiano scritto accademico: problemi descrittivi e proposte didattiche. *Italiano LinguaDue*, 1, 348-368.
- McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language and Society*, 7, 183-213.
- Molinari, L., Mameli, C., & Gnisci, A. (2013). A sequential analysis of classroom discourse in Italian primary schools: the many faces of the IRF pattern. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 414-30.
- Nasi, N. (2024). *Children's Peer Cultures in Dialogue: Participation, hierarchy, and social identity in diverse schools*. Benjamins.
- Nigris, E. (2009). *Le domande che aiutano a capire*. Mondadori.
- Orletti, F. (1981). Classroom verbal interaction: a conversational analysis. In H. Parret, M. Sbisà & J. Verschueren (a cura di), *Possibilities and Limitations of Pragmatics* (pp. 531-549). John Benjamins.

- Orletti, F. (1983). *Comunicare nella vita quotidiana*. Il Mulino.
- Orletti, F. (1986). “Professoressa ci stavo prima io”. L’interazione comunicativa in classe. *Italiano e oltre*, 1(1), 30-32.
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M., & Zucchermaglio, C. (2004). *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*. Carocci.
- Pugliese, R. (2017). Tradurre per la compagna di banco: child language brokering e interazioni costruttive nella classe plurilingue. In L. Corrà (a cura di), *Educazione linguistica in classi multietniche*. Atti dei workshop GISCEL di Udine 2014 e Malta 2015 (pp. 63-86). Aracne.
- Pugliese, R. (2020). In italiano e in altre lingue, a casa e a scuola: le interazioni tra pari nella socializzazione linguistica. *Lend*, 1, 25-39.
- Rosi, F., & Borelli, C. (2015). Il processo di produzione scritta: la coesione verbale in testi di scuola primaria. *Italiano LinguaDue*, 6(2), 247-268.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361-382.
- Setti, R. (2019). *La scoperta della lingua italiana. Linguistica per insegnare nella scuola dell’infanzia e primaria*. Franco Cesati Editore.
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford University Press.
- Sobrero, A.A. (1993). Il parlato a scuola. In D. Corno (a cura di), *Vademecum di educazione linguistica* (pp. 49-50). La Nuova Italia.
- Ujich, V. (2020). *Grammatica dei bambini: le parole*. Carocci.
- Ujich, V. (2021). *Grammatica dei bambini: la lingua*. Carocci.
- Voghera, M. (2014). Da nome tassonomico a segnale discorsivo: una mappa delle costruzioni di *tipo* in italiano contemporaneo. *Studi di grammatica italiana*, 23, 197-221.

- Voghera, M. (2019). Modalità parlata e scritta in classe. In B. Moretti, A. Kunz, S. Natale & E. Krakenberger (a cura di), *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate*. Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Berna, 6-8 settembre 2018) (pp. 419-432). SLI.
- Weinrich, H. (1989). Verso la costituzione di una competenza interrogativa. In Id., *Vie della cultura linguistica* (pp. 287-297). Il Mulino.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge.
- Whittle, A. (2015). Focalizzare la forma: sviluppo della competenza linguistica nella classe multilingue della scuola primaria. *Italiano LinguaDue*, 2, 13-35.
- Zorzi, D. (1996). Contributi dell'analisi della conversazione all'insegnamento dell'italiano L2. In M. Maggini & M. Salvaderi (a cura di), *Atti del III convegno ILSA* (pp. 11-39). Comune di Firenze.

Pratiche linguistiche consapevoli per il benessere e l'inclusione in contesti scolastici *superdiversi*

Language-aware practices for wellbeing and inclusion in *superdiverse* educational contexts

Margherita Potrich e Fabiana Rosi

Università degli Studi di Trento

✉ margherita.potrich@gmail.com; fabiana.rosi@unitn.it

Riassunto / Il presente contributo presenta una proposta di educazione linguistica inclusiva, mirata alla valorizzazione della *diversità linguistica* e del *plurilinguismo* nella scuola dell'infanzia nell'ambito del Progetto *Growing in Languages* (GIL), che promuove l'introduzione del tedesco e dell'inglese nella fascia 0–6 anni nel territorio della Provincia Autonoma di Trento. Dopo aver illustrato i principali riferimenti teorici alla base del Progetto, si presenterà la struttura delle attività inclusive calibrate sui bisogni e le potenzialità dell'età prescolare dei destinatari. In linea con quanto evidenziato dalla letteratura, il Progetto ha riscontrato effetti positivi sul piano del *benessere* relazionale nel gruppo di apprendenti e dell'*inclusione* delle bambine e dei bambini con bisogni educativi speciali, offrendo spunti per un'educazione linguistica più attenta alla diversità nei contesti educativi della prima infanzia.

Parole chiave: Plurilinguismo; superdiversità; prima infanzia; educazione linguistica inclusiva.

Abstract / This contribution presents a proposal for inclusive language education, aimed at enhancing *language diversity* and *plurilingualism* in early childhood education, within the framework of the *Growing in Languages* (GIL) Project, which promotes the introduction of German and English for children aged 0–6 in the territory of the Autonomous Province of Trento. After presenting the Project's theoretical framework, the contribution illustrates how inclusive activities are structured to align with the specific needs and

© 2025 Margherita Potrich e Fabiana Rosi. 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.it) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](http://www.alta scuola pedagogica dei grigioni.it). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

capacities of preschool children. According with the literature, the Project has shown positive effects in terms of relational *wellbeing* within the learners' group and the *inclusion* of children with special educational needs, offering insights for a language education approach that is more aware of diversity in early childhood educational contexts.

Keywords: Plurilingualism; superdiversity; early childhood; language inclusive education.

1. Introduzione¹

Nell'attuale contesto educativo, le classi, sin dai primi livelli d'istruzione, si contraddistinguono sempre più per una condizione di superdiversità, un concetto introdotto per descrivere i recenti flussi migratori di persone con background socioculturali estremamente eterogenei fra loro (Vertovec, 2023). Si tratta di una nozione particolarmente significativa nel contesto italiano, così come nel panorama europeo nel suo complesso, dove la mobilità di individui da differenti aree geografiche del pianeta ha trasformato profondamente la composizione della popolazione, dando origine ad ambienti scolastici sempre più diversificati dal punto di vista linguistico e culturale.

Appare evidente, dunque, che questo elevato grado di diversità richieda l'adozione di strategie educative e pratiche linguistiche differenti rispetto a quelle tradizionalmente fondate su un approccio monolingue (Kirsch & Seele, 2022), orientandosi verso una prospettiva improntata al multilinguismo e al plurilinguismo.

Tali concetti costituiscono, insieme ai principi dell'educazione linguistica inclusiva, la base teorica per lo sviluppo di pratiche linguisticamente consapevoli, soprattutto in relazione alle situazioni di svantaggio linguistico. Nel contesto italiano,

Una delle situazioni di svantaggio linguistico, che spesso si traduce in svantaggio sociale, è quella in cui si viene a trovare colui che non parla la lingua ufficiale o mag-

1 Per quanto riguarda la redazione del testo, sono da attribuirsi a Margherita Potrich le sezioni 1, 2, 3 e 4, a Fabiana Rosi la sezione 5.

gioritaria del paese in cui vive. Il primo caso che viene alla mente è il caso dello svantaggio linguistico di coloro che non parlano o parlano poco la lingua del paese in cui vivono, nei casi di immigrazione o di coloro che sono nativi di una lingua minoritaria. (Bonvino & Fiorenza, 2021, pp. 40-41)

Come noto, l'educazione linguistica inclusiva si fonda sull'assunzione e la promozione di atteggiamenti equi e non discriminatori nei confronti della diversità, includendo in modo esplicito anche quella linguistica. In tale prospettiva, essa incoraggia una maggiore valorizzazione e integrazione delle lingue madri presenti nei contesti educativi, riconoscendole come risorse fondamentali per l'apprendimento e la partecipazione attiva di tutte le alunne e gli alunni (Giannini, 2024).

Tuttavia, mentre numerosi studi hanno evidenziato i benefici delle pratiche plurilingui nei contesti di istruzione primaria e secondaria, la ricerca relativa alla prima infanzia presenta ancora significative lacune (Zheng et al., 2021). Ciò risulta particolarmente rilevante se si considera che le scuole dell'infanzia costituiscono un contesto privilegiato per l'implementazione di pratiche di educazione linguistica inclusiva, in quanto rappresentano il primo incontro formale delle bambine e dei bambini con l'educazione scolastica e, spesso, un punto di riferimento per le famiglie provenienti da altri paesi nel percorso di integrazione. Nella scuola della prima infanzia le bambine e i bambini vivono le prime esperienze dirette con la diversità, sia culturale che linguistica. Queste esperienze precoci possono avere un impatto significativo nel modellare le loro percezioni e i loro atteggiamenti nei confronti della diversità negli anni a venire. Studi recenti (Kirsch & Seele, 2022; Kultti, 2022) hanno dimostrato che, se attentamente progettate e implementate, le pratiche di educazione linguistica inclusiva nei contesti di educazione della prima infanzia possono rivelarsi strumenti efficaci di inclusione sociale e benessere, favorendo lo sviluppo di competenze interculturali, cognitive e linguistiche. Risulta necessario ricordare anche che gli anni prescolari sono estremamente formativi per le bambine e i bambini, che acquisiscono il linguaggio e le competenze necessarie per interagire nella società in cui vivono, sviluppando al contempo consapevolezza di sé e fiducia nel proprio ruolo (Cummins, 2001).

Il presente contributo propone alcune riflessioni su un'esperienza didattica di educazione linguistica inclusiva realizzata nel territorio della Provincia Autonoma di Trento a partire dal 2017: il progetto *Growing in Languages* (GIL), che promuove l'acquisizione dell'inglese e del tedesco nella fascia 0-6 anni. In mancanza dell'autorizzazione delle scuole a registrare le attività e a raccogliere dati con le/i partecipanti, non è possibile fornire un'analisi dettagliata dei risultati, bensì si descrivono le ricadute positive riscontrate nella didattica a seguito del Progetto, che confermano i benefici delle pratiche plurilingui fin dalla scuola dell'infanzia.

2. L'educazione linguistica inclusiva nella scuola dell'infanzia

L'educazione linguistica inclusiva si fonda sull'assunto che la promozione del multilinguismo e del plurilinguismo debba procedere di pari passo con la valorizzazione della comunicazione interculturale e con il sostegno all'apprendimento linguistico, in un'ottica integrata e coerente con la complessità dei contesti educativi contemporanei, caratterizzati da una superdiversità. Al fine di prevenire l'esclusione sociale delle bambine e dei bambini provenienti da contesti culturali e linguistici diversi, è fondamentale offrire incentivi positivi all'apprendimento e all'interazione con altre lingue, trasmettendo il messaggio che la conoscenza e l'acquisizione di più lingue rappresentano un valore significativo per il successo ed il benessere nella vita (Lanza & Curdt-Christiansen, 2018).

L'efficacia delle pratiche di educazione linguistica inclusiva nella scuola dell'infanzia è legata alle strategie didattiche specifiche per questo segmento scolastico. Nello specifico, è bene che le attività didattiche siano incentrate sul gioco, rispondano in modo flessibile alle dinamiche ludiche, risultino emotivamente coinvolgenti e si integrino in modo naturale nelle *routines* quotidiane della sezione dell'infanzia, permettendo così di apprendere in un ambiente privo di aspetti negativi come la pressione o l'ansia.

Le finalità e le funzioni del gioco nello sviluppo infantile sono state oggetto di indagine per oltre un secolo (Whitebread et al., 2012), in particolare per il legame che il gioco possiede con la realtà percepita e rielaborata dalle bambine e dai bambini. Allo stesso modo, anche il legame tra i processi cognitivi

dell'apprendimento ed il coinvolgimento emotivo è ampiamente riconosciuto (Hascher, 2010; Liu et al., 2024). Un altro punto di forza per lo sviluppo di attività funzionali all'interno di contesti di prima infanzia sono i momenti di routines quotidiane, le quali acquisiscono forte rilevanza poiché forniscono alle bambine e ai bambini piccoli contesti stabili, funzionali e soprattutto prevedibili, favorendo così l'interiorizzazione di nuove competenze (Woods et al., 2004).

Per via di tali specificità, gli approcci sopra delineati si configurano come fondamento metodologico per recenti sviluppi nell'ambito dell'educazione multilingue nella prima infanzia (Pramling et al., 2019; Kultti, 2022), finalizzati a promuovere e consolidare ambienti di eteroglossia nelle pratiche linguistico-educative. L'adesione a tali principi consente alle educatrici e agli educatori di costruire contesti di apprendimento linguistico più inclusivi ed efficaci, in grado di sostenere e valorizzare il percorso di crescita di tutte le bambine e i bambini.

Dalla letteratura emergono utili indicazioni metodologiche per l'educazione linguistica inclusiva, presentate in dettaglio nelle sezioni seguenti:

- la creazione di uno spazio classe visivamente orientato all'inclusività linguistica (*setting*);
- l'utilizzo dello *storytelling* come strumento di espressione ed apprendimento;
- l'impiego di pratiche musicali e sonore come supporto linguistico;
- l'integrazione della danza e del movimento nei percorsi educativi;
- la valorizzazione di approcci a carattere culturale;
- l'adozione di metodologie *task-based*, come il gioco di ruolo e i laboratori artistico-manuali.

2.1 Il *setting* della classe

Per la creazione di un ambiente inclusivo è importante progettare lo spazio classe in modo che rifletta visivamente la diversità delle bambine e dei bambini, creando un'atmosfera in cui possano vedersi rappresentati. Ciò include elementi come poster, biblioteche multilingui e decorazioni che rappresentano diverse lingue, culture e tradizioni. Sebbene molte bambine e bambini nell'educazione prescolare non siano ancora in grado di leggere, risulta comunque importante

etichettare gli oggetti presenti nella classe utilizzando le lingue parlate nei contesti familiari, in modo che queste etichette aiutino i bambini a connettersi con il loro ambiente di apprendimento e forniscano agli educatori uno strumento utile per incoraggiare lo sviluppo linguistico.

2.2 Attività di *storytelling*

Lo *storytelling* ha da sempre rappresentato uno strumento educativo di grande valore, essendo una delle forme di comunicazione più diffuse e radicate in tutte le culture umane. Nella fascia di età prescolare, l'approccio narrativo costituisce un mezzo fondamentale per favorire la comprensione del mondo circostante e delle dinamiche sociali. Le bambine e i bambini, infatti, si avvicinano spontaneamente alla lettura, alla scrittura e all'ascolto di storie, attività che non solo stimolano lo sviluppo linguistico, ma anche la comprensione dei valori sociali e culturali (Phillips, 2000). In particolare, l'inclusione di narrazione e drammatizzazione nei curricula prescolari si è rivelata di fondamentale importanza per il benessere emotivo, lo sviluppo cognitivo e la costruzione di un ambiente educativo inclusivo, come dimostrato dagli studi di Vivian Paley (1993) e da altre ricerche sul tema (Wright et al., 2008; Flewitt et al., 2016). La lettura ad alta voce di storie di diverse tradizioni letterarie e la narrazione creativa su più culture contribuiscono significativamente alla formazione dell'identità e della consapevolezza infantili, favorendo un dialogo su esperienze umane complesse e facilitando il confronto tra diverse realtà culturali (Cremin et al., 2016). Inoltre, l'accesso a libri multilingui, intesi sia come volumi nelle lingue madri delle bambine e dei bambini, affiancati a quelli in lingua dominante nella biblioteca di classe (Hadaway & Young, 2018), sia come testi che integrano due o più lingue all'interno dello stesso libro (Naqvi et al., 2013), è ormai riconosciuto come una questione di giustizia sociale, in quanto consente di riflettere la pluralità culturale e garantire pari opportunità di apprendimento.

2.3 Pratiche musicali e sonore

Musica e lingua sono due sistemi simbolici fondamentali che gli esseri umani utilizzano per comunicare attraverso il suono. Studi provenienti da diverse discipline, come l'antropologia e la psicologia cognitiva, evidenziano una stretta

relazione nello sviluppo di abilità linguistiche e musicali (Chen-Hafteck & Mang, 2018). Nei primi anni di vita, le bambine e i bambini sembrano possedere una certa facilità nell'elaborare e apprendere sonorità e linguaggi anche provenienti da culture diverse dalla propria. L'esposizione a suoni linguistici diversi durante l'educazione della prima infanzia è essenziale, anche poiché le esperienze sonore precoci favoriscono la flessibilità cognitiva e culturale (Eimas, 1985). Le pratiche sonore e musicali, comprendenti l'integrazione di canzoni, filastrocche e melodie, così come l'uso di strumenti musicali provenienti da diverse tradizioni culturali supportano la consapevolezza fonologica, facilitando il riconoscimento dei suoni in lingue diverse (Adachi, 2012; Rowe et al., 2023). Inoltre, l'esposizione a canzoni multilingui può incrementare l'interesse per la diversità linguistica e culturale, offrendo un'esperienza educativa immersiva.

2.4 Attività a base culturale

Gli elementi culturali specifici, come la gastronomia, la flora e la fauna locali o i simboli tradizionali, costituiscono risorse preziose per permettere ai bambini di esplorare e condividere le proprie radici, alimentando al contempo la curiosità verso altre culture. La cucina, ad esempio, non rappresenta soltanto un'occasione per scoprire nuovi sapori, ma diventa anche uno strumento di conoscenza: i piatti raccontano feste religiose e ricorrenze familiari, oppure rivelano la presenza di ingredienti che testimoniano contatti e scambi commerciali stratificati nella storia dei Paesi di provenienza. Allo stesso modo, l'esplorazione della flora e della fauna locali, attraverso attività artistiche, la creazione di mappe o passeggiate nella natura, contribuisce a sviluppare nei bambini una maggiore consapevolezza geografica e un più profondo apprezzamento della diversità degli ambienti naturali. La coltivazione di piante autoctone e non autoctone, così come attività di giardinaggio che integrano specie provenienti da diverse aree del mondo, rafforzano ulteriormente il legame con le tradizioni agricole globali e arricchiscono l'esperienza educativa con pratiche ecologiche condivise. Infine, l'introduzione al simbolismo e al folklore offre l'opportunità di esplorare i nessi tra tradizione, identità culturale e significato, aiutando le bambine e i bambini a comprendere come storie, miti e simboli costituiscano un patrimonio essenziale di ogni cultura (Edilsultanovna et al., 2021).

2.5 Attività a base di danza e movimento

Le attività di danza si basano su quattro elementi principali: movimento delle parti del corpo, spazio, tempo ed energia (Stinson, 1988), in modo da favorire lo sviluppo motorio, la consapevolezza spaziale, la comprensione dei ritmi e la capacità di esprimere emozioni. La danza rappresenta un'importante opportunità per stimolare la creatività nelle bambine e nei bambini, poiché consente loro di esprimersi fisicamente, scoprendo allo stesso tempo nuovi elementi musicali, culturali e linguistici. Secondo Bicenturk (2024), il movimento spontaneo si trasforma in danza quando è strutturato consapevolmente, collegando l'espressione fisica alla comunicazione verbale, ad esempio ai canti, favorendo al contempo l'apprendimento del vocabolario e l'insorgere di consapevolezza culturale. Nelle scuole dell'infanzia, la danza permette di integrare tematiche diverse, come il tempo, gli animali, i trasporti e i colori, che possono essere presentate utilizzando anche lingue e tradizioni culturali differenti.

2.6 Approcci *task-based* nella prima infanzia: il gioco di ruolo e i laboratori

Le attività *task-based*, intese come compiti significativi e autentici ispirati ad azioni del mondo reale che le/gli apprendenti devono essere in grado di svolgere nella lingua bersaglio, come leggere una storia, chiedere qualcosa o collaborare in un gioco con un obiettivo comune, si basano su un approccio che pone l'uso comunicativo della lingua al centro del processo di apprendimento (Long, 2015). Pur essendo talvolta considerate complesse nel contesto dell'educazione prescolare, si rivelano strumenti efficaci per favorire l'inclusione linguistica e promuovere l'interazione tra bambine e bambini di origini linguistiche diverse. Queste attività possono stimolare l'uso delle lingue madri per affrontare compiti condivisi, favorendo non solo lo sviluppo delle competenze linguistiche, ma anche l'acquisizione di strutture linguistiche in contesti socialmente significativi (Bialystok & Martin, 2004). Nei contesti multilingui, per esempio, il gioco di ruolo, se correttamente guidato e implementato, può supportare la fluenza linguistica di bambine e bambini multilingui, potenziando le competenze cognitive e sociali ed esaltando la loro identità linguistica e culturale (García, 2011). In particolare, il gioco di ruolo consente di praticare e sperimentare strutture linguistiche all'interno di scenari sociali significativi e rappresentativi della re-

altà che ritroveranno al di fuori del contesto di classe (Early Years Works, 2024)

Anche i laboratori artistico-manuali costituiscono una forma di apprendimento linguistico altamente efficace, poiché attraverso la creazione di oggetti culturali e l'impiego di materiali naturali o decostruiti, si può espandere il proprio vocabolario e affinare le proprie competenze cognitive. Queste attività, che stimolano l'espressione creativa, offrono anche l'opportunità di esplorare diversi significati culturali, contribuendo alla costruzione di una comprensione condivisa delle esperienze e delle tradizioni umane (Gibbons, 2002). L'arte e la manualità, in quanto modalità di apprendimento esperienziale, si rivelano particolarmente efficaci nel promuovere l'integrazione linguistica e culturale, favorendo una partecipazione attiva e consapevole.

3. I benefici di pratiche linguistiche inclusive nella scuola dell'infanzia

Per garantire un'esperienza educativa equa, inclusiva ed efficace per tutte le bambine e i bambini nei contesti di educazione della prima infanzia, è essenziale implementare strategie che non solo riconoscano le differenze culturali e linguistiche, ma le valorizzino come punti di forza. In questo modo, tali differenze possono essere utilizzate per trasformare l'aula in un ambiente favorevole alle lingue, che favorisca l'inclusione e il supporto per tutti gli apprendenti. Questo approccio getta le basi per risultati educativi positivi, assicurando che ogni bambina e bambino abbia l'opportunità di prosperare in un contesto variegato e plurilingue.

Tra i benefici di queste pratiche possiamo riscontrare lo sviluppo precoce di competenze interculturali², descritte da Barrett (2012) come un insieme di atteggiamenti, abilità, conoscenze e comportamenti che permette agli individui di interagire efficacemente tra culture diverse. Infatti, secondo il modello di Veliz-Rojas et al. (2019) l'interculturalità implica una posizione epistemologica

2 L'interculturalità implica apertura, curiosità ed empatia verso persone di altre culture e l'uso di questa consapevolezza per relazionarsi e collaborare, consentendo di agire "come mediatori tra persone di culture diverse, per spiegare e interpretare prospettive differenti" (Byram, 2009, p. 6, traduzione dell'autrice).

con una visione positiva della differenza, considerandola motore di sviluppo umano e sociale, e rappresentandola come elemento centrale nei processi educativi orientati alla costruzione di società più giuste, inclusive e partecipative.

Le pratiche linguisticamente inclusive non solo potenziano le competenze interculturali, ma favoriscono anche una maggiore predisposizione all'apprendimento delle lingue (Shao et al., 2019): creando un clima di benessere e favorendo l'insorgere di emozioni positive promuovono apertura verso culture diverse e stimolano la motivazione e il desiderio di esplorare ulteriormente queste dimensioni anche negli anni successivi. Inoltre, occorre ricordare il contributo significativo che tali approcci possono offrire alle bambine e ai bambini con profili specifici e Bisogni Educativi Speciali³, ancora insufficientemente esplorati dalla letteratura (Dash, 2018). In questa sede la nozione di BES è intesa in senso ampio e comprende non solo disturbi dell'apprendimento e dello sviluppo, ma anche condizioni di svantaggio linguistico, culturale o sociale: rientrano quindi le figlie e i figli di famiglie migranti, di provenienza minoritaria o bambine e bambini esposti a traumi e situazioni avverse.

Per rispondere in maniera efficace a queste specifiche esigenze, è necessario adottare strategie didattiche differenziate che integrino materiali multilingui, gruppi di lavoro flessibili e prospettive multiculturali e interculturali nei percorsi curricolari (Raud & Orekhova, 2020). Queste metodologie favoriscono non solo lo sviluppo linguistico, ma anche l'acquisizione di *soft skills*, come le competenze di problem solving e l'autoregolazione emotiva, grazie all'effetto amplificatore delle emozioni positive e all'impiego di pratiche linguistiche che aiutano le bambine e i bambini a "scansionare rapidamente una pluralità di possibili soluzioni" (Hamers & Lambert, 1977, p. 15, traduzione dell'autrice).

In tale prospettiva, l'esposizione a contesti multilingui sembra non aggravare, ma piuttosto attenuare le difficoltà comunicative delle bambine e dei bambi-

3 Con Bisogni Educativi Speciali (BES) si fa riferimento alla definizione introdotta dalla Direttiva MIUR del 27/12/2012, che include tre grandi aree: disabilità, disturbi evolutivi specifici e situazioni di svantaggio socio-economico, linguistico e culturale. Nel presente contributo il termine è utilizzato in senso estensivo, per ricomprendere anche altri profili educativi caratterizzati da bisogni diversificati.

ni con disturbi del neurosviluppo⁴, favorendo l'interazione tra pari e rafforzando autostima e identità culturale (Ward & Sanoudaki, 2021; Veliz & Chen, 2024). Analogamente, per coloro che hanno vissuto esperienze infantili avverse (ACE⁵), la costruzione di un ambiente linguisticamente e culturalmente inclusivo costituisce un prerequisito essenziale per lo sviluppo di legami di fiducia e per il sostegno della resilienza (Kamis et al., 2024; Strekalova-Hughes, 2017).

Per le bambine e i bambini provenienti da famiglie migranti, il mantenimento della lingua madre nel contesto educativo, oltre l'ambito familiare, contribuisce a rafforzare il senso di appartenenza e facilita l'acquisizione della lingua del Paese ospitante, configurandosi come un elemento imprescindibile per l'integrazione scolastica e sociale (Skutnabb-Kangas, 1989; Fielding et al., 2024). Allo stesso tempo, la promozione e la tutela delle lingue minoritarie in ambito prescolare rappresentano un ulteriore pilastro dell'inclusione: politiche e pratiche dedicate alla trasmissione delle lingue a rischio di estinzione contribuiscono a valorizzare il patrimonio culturale delle comunità (Skutnabb-Kangas, 2009; Bessie, 2018).

Nel loro insieme, queste considerazioni sottolineano la necessità di un progetto educativo che integri la diversità linguistica nelle sue molteplici forme, così da costruire ambienti di apprendimento autenticamente equi, partecipativi e rispettosi delle identità di tutte le bambine e tutti i bambini.

4. Un caso di studio: il Progetto *Growing in Languages*

Il progetto *Growing in Languages* (GIL), attivato nel 2017 da CiEffe e Isit nell'ambito del Piano Trilinguismo della Provincia Autonoma di Trento si propone di

-
- 4 I disturbi del neurosviluppo sono disabilità del sistema neurologico, che emergono principalmente nella prima infanzia e influenzano lo sviluppo cognitivo, comportamentale e motorio. Tra i più comuni ci sono la disabilità intellettiva, disturbi da deficit di attenzione/iperattività, disturbi dello spettro autistico, disturbi della comunicazione, disturbi specifici dell'apprendimento e disturbi motori (Francés et al., 2022).
 - 5 Le *Adverse Childhood Experiences* (ACEs) comprendono eventi traumatici come abuso, violenza, suicidio in famiglia e condizioni ambientali che minano la sicurezza del bambino, come problemi legati alla salute mentale, all'uso di sostanze o alla separazione dei genitori, le quali possono avere effetti profondi sullo sviluppo del bambino (Boullier & Blair, 2018).

promuovere il plurilinguismo come pratica educativa nei nidi e nelle scuole dell'infanzia attraverso l'esposizione alla lingua tedesca e inglese di bambine e bambini dai 18 mesi ai 6 anni. Finanziato nell'ambito del Programma FSE+ 2021-2027, questa iniziativa coinvolge 110 strutture educative pubbliche della Provincia Autonoma di Trento e prevede l'offerta di oltre 25.000 ore annue di attività linguistiche. La realizzazione delle attività è supportata da personale qualificato, tra cui gli Incaricati del Servizio di Accostamento Linguistico (ISA), il cui compito è favorire un'esperienza di apprendimento linguistico naturale ed inclusivo.

Il progetto è concepito per favorire un'interazione spontanea con le lingue altre⁶ e segue una struttura ben definita e articolata in diverse fasi da svolgere durante l'intero anno. La pianificazione temporale è attentamente allineata alle esigenze e alla programmazione dei servizi per la prima infanzia del territorio trentino, permettendo un'integrazione fluida all'interno degli orari e degli obiettivi educativi già esistenti. Questa struttura consente al progetto non solo di promuovere un'esposizione naturale alla lingua, ma anche di rispondere alle specificità dei singoli contesti educativi, assicurandone l'efficacia e la sostenibilità.

Le attività previste dal progetto si suddividono in attività dirette, attività strutturate e attività connesse, ciascuna con un ruolo specifico nell'ambito dell'educazione linguistica in età prescolare.

Le attività dirette comprendono i momenti di routine quotidiana, fondamentali per stabilire un legame tra l'azione e l'espressione linguistica, in quanto si inseriscono in contesti naturali e familiari. Questi momenti, come i saluti matutini, il cosiddetto "cerchio"⁷, il gioco libero, la merenda e il pranzo (inclusa la

6 All'interno del Progetto, vengono considerate lingue "altre" tutte quelle diverse dalla lingua nazionale (in questo caso, l'italiano). La scelta del termine "altre" è intenzionale e mira a sostituire "straniere", espressione semanticamente più marcata e potenzialmente escludente.

7 Il momento del cerchio rappresenta una routine significativa nella scuola dell'infanzia: bambini e insegnanti si dispongono in cerchio per favorire l'ascolto reciproco e la comunicazione. Questa pratica, conosciuta anche come "circle time", si configura come uno spazio educativo dedicato alla condivisione di esperienze, emozioni, racconti e proposte, in un clima partecipativo e inclusivo (Mosley, 1996).

preparazione dei tavoli), l'igiene personale, la lettura di storie e le transizioni (vestirsi, svestirsi, riordinare) favoriscono un'esposizione spontanea alla lingua, sia essa verbale che non verbale.

Le attività strutturate mirano invece al consolidamento delle competenze linguistiche attraverso esperienze ludiche e stimolanti, come drammatizzazioni, progetti artistici, laboratori manuali, attività motorie, produzione di materiali visivi e memorizzazione di canzoni e melodie.

Infine, le attività connesse includono incontri preliminari e finali promossi dall'Amministrazione Provinciale, riunioni di pianificazione nelle scuole dell'infanzia, incontri con le famiglie, monitoraggi del progetto e aggiornamenti, programmazioni individuali e iniziative formative sia di base che metodologiche. Tali momenti rappresentano uno strumento essenziale per garantire coerenza, continuità e qualità al percorso educativo, promuovendo una sinergia efficace tra tutti gli attori coinvolti.

Per la spontaneità delle interazioni e la celebrazione delle diversità, così come per le modalità di attuazione, le attività svolte all'interno del Progetto GIL rappresentano un caso significativo di educazione linguistica inclusiva, in quanto introducono la presenza di lingue diverse nei contesti dell'educazione della prima infanzia attraverso pratiche che tendono all'innovazione e al continuo approfondimento di tematiche rilevanti nel contesto classe, quali una maggior considerazione e valorizzazione della diversità in tutte le sue forme.

Il Progetto, nonostante venga principalmente improntato all'introduzione e al consolidamento della lingua tedesca e inglese come mezzo di comunicazione tra personale e apprendenti, crea molteplici occasioni di episodi interculturali e plurilingui. Questi si manifestano sia attraverso l'uso di codici linguistici diversi da quello dominante, sia in momenti di consapevolezza, riflessione o discussione condivisa su lingue e culture differenti.

4.1 Una proposta di *storytelling* inclusivo

Viene qui riportato un esempio di proposta di attività linguistica inclusiva basata sullo *storytelling* sviluppata per la fascia 3-6 anni, che presenta spunti di riflessione sul plurilinguismo ed elementi strategici rilevanti per la realizzazione in un contesto di scuola dell'infanzia. Come descritto precedentemente,

un'introduzione attenta e intenzionale di testi narrativi può migliorare in modo significativo la capacità delle bambine e dei bambini di comprendere il mondo linguistico e culturale che li circonda, al di là della loro esperienza immediata, aiutandoli a riconoscere l'eterogeneità di spazi, luoghi ed esperienze.

L'attività si basa sulla lettura del libro illustrato *Moon – A Peek-Through Picture Book*, scritto da Patricia Hegarty e illustrato da Britta Teckentrup (Little Tiger Press Group, 2018). Il racconto segue l'apparizione della luna in diversi ambienti naturali del pianeta, dalle foreste agli oceani, dai deserti alle montagne e ai ghiacciai, osservata da animali che si muovono, cacciano o nuotano durante la notte. Ogni pagina presenta brevi versi in rima in lingua inglese, che accompagnano le illustrazioni e conferiscono al testo un ritmo sonoro capace di catturare l'attenzione dei bambini. Sebbene non sia redatto nelle lingue d'origine delle/dei partecipanti, il libro si presta a stimolare interazioni multilingui, offrendo l'opportunità di nominare elementi naturali e animali in più lingue, favorendo il confronto tra suoni linguistici diversi.

A partire da questo stimolo narrativo, l'attività si propone di introdurre i chi ascolta a una rappresentazione ricca e suggestiva dei paesaggi del mondo e delle creature che li abitano, come tartarughe, orsi, pesci, giraffe, volpi, offrendo spunti per riconoscere luoghi familiari o già incontrati nella propria esperienza.

Un ulteriore obiettivo è quello di suscitare curiosità verso le culture e i modi di vivere associati ai diversi paesaggi rappresentati, promuovendo al contempo una riflessione sull'universalità della luna come elemento comune a tutte le esperienze geografiche e culturali. In questo senso, la narrazione diventa strumento per sviluppare una visione più ampia, inclusiva e rispettosa della pluralità che li circonda. Inoltre, l'attività incoraggia l'uso della lingua d'origine, invitando le bambine e i bambini a descrivere gli ambienti riconosciuti attraverso il proprio repertorio linguistico, in un clima di valorizzazione delle differenze e delle risorse linguistiche individuali.

L'attività è pensata per durare fra i 20 e i 25 minuti e la sua progettazione comprende tre fasi principali. Nella prima si effettua una lettura preliminare del libro per familiarizzare con la storia e individuare gli elementi di diversità in essa contenuti. Nella seconda fase, si prepara un vocabolario chiave nelle lingue d'origine presenti, con l'obiettivo di favorire il collegamento tra stimoli

visivi di carattere culturale e naturale e il linguaggio, promuovendo un coinvolgimento attivo e consapevole. Nella terza, si preparano le fotocopie di ciascuna pagina del libro da utilizzare nei laboratori successivi alla lettura ad alta voce, con l'obiettivo di favorire attività di rielaborazione e approfondimento.

La realizzazione si articola in sei fasi:

1. Il personale ISA legge il libro alla classe durante un momento tranquillo, solitamente dopo il pranzo, usando un tono coinvolgente che alterni sussurri ed esclamazioni entusiastiche con un tono di voce più elevato. Durante la lettura, la classe viene incoraggiata a indicare la luna nelle diverse pagine, sottolineando il tema ricorrente del libro.
2. Il personale ISA fa una seconda lettura, chiedendo l'aiuto delle bambine e dei bambini per sfogliare le pagine e descriverle (*What do you see here, Can you see the bear?*), enfatizzando parole che potrebbero riconoscere tramite l'intercomprensione⁸.
3. Dopo le due letture, le immagini del libro vengono posizionate sul pavimento in ordine misto.
4. Viene avviata quindi una discussione sulla diversità del mondo, evidenziando i diversi ambienti naturali e gli animali che li abitano. Viene chiesto alle bambine e ai bambini se hanno mai visto questi animali e dove potrebbero vivere, incoraggiandoli a condividere esperienze personali o conoscenze.
5. Per favorire l'inclusione linguistica e l'apprendimento multilingue, si incoraggia a nominare gli animali nelle loro lingue d'origine, ripetendo e rafforzando le parole sia in inglese che nelle lingue native dei bambini.
6. Seguono alcune attività di approfondimento, quali la realizzazione di disegni raffiguranti le immagini preferite dalle/dai partecipanti, la drammatizzazione delle immagini attraverso la trasformazione delle bambine e dei

8 L'intercomprensione è definita come la capacità di comprendere, anche solo parzialmente, una lingua sconosciuta ma affine a una o più lingue del proprio repertorio (Benucci, 2005). In questo caso, ad esempio, la parola *animals* risulta riconoscibile grazie alla somiglianza con la parola italiana *animali*, simile a sua volta a parole di altre lingue romanze come *animales* (spagnolo) e *animale* (romeno).

bambini in animali, favorendo così anche l'integrazione del movimento e dei suoni, o l'impiego di animali giocattolo e figurine per introdurre attività didattiche basate sul gioco.

La proposta si dimostra particolarmente efficace poiché integra in modo dinamico e coinvolgente diversi livelli di apprendimento. Non si tratta semplicemente di un momento di lettura frontale, bensì di un'esperienza multisensoriale e partecipativa, che combina elementi narrativi, visivi e sonori facilmente condivisibili in maniera ludica. L'attività stimola non solo la curiosità verso la lingua, ma anche la riflessione su tematiche di più ampio respiro, quali la diversità culturale e la dimensione globale. Inserita nei momenti di routine, come la lettura in cerchio, riesce a trasformare una pratica abituale in un'occasione linguistico-educativa attiva e coinvolgente, agevolando un'interazione meno passiva e più stimolante, in cui ogni apprendente può sentirsi partecipe attraverso l'ascolto, l'osservazione, il dialogo e il gioco.

4.2 Osservazioni

La realizzazione dell'attività di *storytelling* appena descritta nelle scuole dell'infanzia all'interno del Progetto GIL ha permesso l'effettivo inserimento nelle pratiche educative di episodi di apprendimento attivo della lingua, sviluppo di sensibilità interculturale e interazione plurilingue, in cui le bambine e i bambini hanno utilizzato l'inglese o la propria lingua d'origine per partecipare e collaborare all'attività. L'esperienza, riproposta nel corso degli anni a partire dal 2020, ha coinvolto sezioni eterogenee per composizione (circa 25 bambini e bambine dai 3 ai 6 anni, con presenze di alunni/-e italofoni, figli e figlie di famiglie migranti e alcuni/-e con disturbi specifici del linguaggio), consentendo di osservare in che modo le dinamiche plurilingui potessero favorire la partecipazione di tutti.

Durante le prime due fasi del percorso i bambini e le bambine hanno mostrato un vivo interesse nell'individuazione della luna all'interno delle pagine, indicandola con entusiasmo e ripetendo più volte la parola inglese "moon". La ripetizione all'unisono è stata spesso accompagnata dalla marcata enfattizzazione da parte di chi leggeva della vocale lunga posteriore chiusa arrotondata [u:], pro-

lungata in modo ludico e giocoso. Tutti i partecipanti, inclusi alcuni alunni con disturbi specifici del linguaggio presenti durante la lettura, hanno preso parte attiva all'esperienza, seguendo i compagni nella riproduzione del suono. Pur trattandosi di un'osservazione qualitativa, questo elemento suggerisce il potenziale inclusivo e accessibile dell'attività: anche chi presenta difficoltà linguistiche può essere coinvolto in maniera spontanea e non stigmatizzante grazie alla dimensione fonetico-giocosa. Questo dimostra come le bambine e i bambini facciano esperimenti spontanei con il linguaggio, integrando elementi di gioco nel processo di acquisizione linguistica, come nell'interazione con il personale ISA, riportata di seguito, ispirata a episodi osservati durante attività educative nella scuola dell'infanzia⁹:

[B1]¹⁰ indica gli orsi nella foresta di notte

[ISA] What do you see here?
Cosa vedi qui?

[B1] Un orso!

[ISA] Yes, in English, we say bear. Can you say bear with me? One, two, three...
Sì, in inglese diciamo "bear". Potete dire "bear" con me? Uno, due, tre...

[I+B] Bear!
Orso!

[ISA] That's great! And how do we say it in other languages? I remember, in Romanian we say "urs"!
Fantastico! E come lo diciamo in altre lingue? Ricordo che in rumeno si dice "urs"!

9 Non si tratta di una trascrizione letterale di una registrazione o di un video, bensì di una rappresentazione esemplificativa, elaborata a fini descrittivi e didattici per illustrare possibili dinamiche di interazione linguistica tra bambine e bambini e personale incaricato al servizio di accostamento linguistico. In mancanza di autorizzazioni formali a raccogliere dati sistematici (es. trascrizioni, interviste o osservazioni strutturate), le evidenze qui riportate hanno pertanto carattere descrittivo ed esplorativo: mirano a documentare pratiche didattiche e a stimolare la riflessione pedagogica, senza avanzare pretese di generalizzazione.

10 Le sigle utilizzate nel dialogo indicano: [ISA] = Incaricata al Servizio di Accostamento Linguistico; [B1] = Bambino/a 1; [B2] = Bambino/a 2; [B3] = Bambino/a 3; [I+B] = ISA + tutti i bambini (risposta collettiva).

- [B2] Urs!
Orso!
- [ISA] Yes, in Romanian we say “un urs”
Yes, in rumeno si dice “un urs”
- [B2] Un urs!
Un orso!
- [B3] In marocchino si dice...non ricordo!
- [ISA] You don't remember?
Non ricordi?
- [B3] I don't remember!
Non ricordo!

In questo esempio di interazione, costruito a fini illustrativi, si osservano diversi elementi rilevanti: B1 seleziona l'immagine dell'orso come preferita, con una scelta potenzialmente casuale, ma che può anche riflettere una familiarità ambientale con il territorio. In secondo luogo, l'introduzione del termine *urs* in lingua rumena evidenzia come l'intercomprensione tra lingue affini, in questo caso, italiano e romeno, possa generare fiducia ed entusiasmo nei bambini, favorendo interazioni significative nonostante le differenze linguistiche.

In aggiunta, l'introduzione di una lingua nuova stimola altre bambine e altri bambini a condividere la propria e incentiva uno scambio interculturale promuovendo il dialogo tra diverse identità, come avviene nel caso di B3, che non ricordando la parola corrispondente in arabo marocchino, passa immediatamente all'inglese per rispondere. Questo turno, pur evidenziando la flessibilità linguistica di B3 e la sua capacità di passare prontamente da una lingua all'altra, mette in rilievo anche una possibile criticità: la difficoltà da parte del personale di fornire un adeguato supporto a tutte le lingue presenti nel gruppo, il che può determinare temporanei gap linguistici. Analoghi episodi di partecipazione e inclusione sono stati osservati anche in attività proposte nel corso del Progetto. Nei laboratori di costruzione con materiali naturali e non strutturati (i cosiddetti *open-end*) ad esempio, le bambine e i bambini hanno mostrato curiosità nell'attribuire nomi ai materiali sia in inglese che nelle proprie lingue d'origi-

ne, con momenti di *code-mixing* e giochi collettivi sul suono delle parole. Alcune/i alunne e alunni di madre lingua italiana hanno spontaneamente ripetuto espressioni in spagnolo o arabo, lingue presenti nel contesto classe, creando un clima di cooperazione linguistica che ha rafforzato la fiducia delle/dei parlanti di lingue minoritarie. Nel gioco di ruolo del *mini-market*, invece, la condivisione di oggetti e simboli culturali ha favorito la narrazione di esperienze familiari: bambine e bambini trentini hanno presentato prodotti locali, mentre altri hanno introdotto parole e racconti legati alla propria cultura d'origine, generando curiosità e domande da parte dei coetanei. In più occasioni, l'uso di più lingue si è intrecciato con la dimensione interculturale, permettendo a tutti di riconoscere la diversità come risorsa comune.

In generale, il Progetto, oltre a confermare il valore inclusivo delle pratiche plurilingui, suggerisce l'opportunità di ampliare ulteriormente lo spazio dedicato alle lingue madri nel contesto educativo, sia attraverso attività strutturate (laboratori, giochi di ruolo, narrazioni) sia mediante pratiche quotidiane che valorizzino i repertori linguistici della classe. L'inserimento intenzionale delle lingue d'origine non rappresenta soltanto un riconoscimento simbolico, ma diventa una strategia pedagogica in grado di rafforzare appartenenza, motivazione e benessere relazionale.

5. Conclusioni

Il Progetto *Growing in Languages* (GIL) promosso dalla Provincia Autonoma di Trento, qui presentato come caso di studio, offre un esempio concreto di educazione linguistica inclusiva adatto ad alunne e alunni di età prescolare. L'attuazione delle attività didattiche proposte, come quella di *storytelling* illustrata in dettaglio, mostra che alunne e alunni della scuola dell'infanzia sono in grado di confrontare lingue e culture diverse fra loro e di sviluppare atteggiamenti positivi verso elementi linguistici e culturali per loro nuovi, in quanto non presenti nella prima socializzazione in famiglia, che possono divenire elementi caratterizzanti della socializzazione a scuola. Come noto, la sensibilità interculturale non può essere insegnata, neanche ad apprendenti adulti, bensì può essere sviluppata attraverso attività di riflessione, confronto e discussione (Byram, 2021). Attività di sviluppo della sensibilità interculturale e di apprendimento multi-

lingue non sono fuori dalla portata delle bambine e dei bambini della scuola dell'infanzia, se calibrate ai loro ritmi, interessi e abitudini e presentate con modalità ludiche, interattive e motivanti. Tali attività rappresentano delle sfide educative quanto mai attuali e connesse all'esigenza crescente di dotare le nuove generazioni di strumenti interpretativi indispensabili per riconoscere e comprendere la realtà multilingue e multiculturale che pervade le società contemporanee insieme alla superdiversità che le connota.

Bibliografia

- Adachi, M., & Trehub, S. E. (2012). Musical lives of infants. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education* (Vol. 1, pp. 229–247). Oxford University Press.
- Barrett, M. (2012, 5-7 dicembre). *Living with diversity: Intercultural dialogue and intercultural competence* [congresso]. Student Congress of Psychology, Umeå, Sweden.
- Benucci, A. (2005). *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione* (pp. 1-142). UTET.
- Bessie, D. (2018). Multilingualism language policy in the EU today: A paradigm shift in language education. *Training, Language and culture*, 2(3), 9-28.
- Bialystok, E., & Martin, M. M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental science*, 7(3), 325-339.
- Bicenturk, F. (2024). *Investigating benefits of creative dance of cognitive, social and creative development with children aged 6-7 years* [Tesi di Dottorato]. Canterbury Christ Church University.
- Bonvino, E., & Fiorenza, E. (2021). Inclusione, valutazione e plurilinguismo: concetti inconciliabili? *Educazione linguistica inclusiva*, SAIL (17), 39-54.
- Boullier, M., & Blair, M. (2018). Adverse childhood experiences. *Pediatrics and Child Health*, 28(3), 132-137.

- Byram, M. (2009). *Multicultural societies, pluricultural people and the project of intercultural education*. Strasbourg, France: Council of Europe, Language Policy Division.
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited* (2nd ed.). Multilingual Matters.
- Chen-Hafteck, L., Mang, E., Welch, F. G., & McPherson, G. E. (2018). Music and language in early childhood development and learning. *Music Learning and Teaching in Infancy, Childhood, and Adolescence: An Oxford Handbook of Music Education*, 2, 40-57.
- Cremin, T., Flewitt, R., Mardell, B., & Swann, J. (2016). *Storytelling in early childhood* (1st ed.). Abingdon: Routledge.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: why is it important for education. *Sprogforum*, 7(19), 15-20.
- Dash, N. (2018). Significance of multilingualism for children with diverse needs & benefits in inclusive education: A qualitative study. *International Journal of Creative Research Thoughts*, 6(1), 1428-1435.
- Early Years Works. (2024). *The Importance of Role-Play in the Early Years*. <https://www.eyworks.co.uk/blog/the-importance-of-role-play-in-the-early-years/>
- Edilsultanovna, M. K., Akhmadova, Z. M., & Isaeva, L. A. (2021). People's folklore influence on the development of schoolchild's personality. In D. K.-S. Bataev, S. A. Gapurov, A. D. Osmaev, V. K. Akaev, L. M. Idigova, M. R. Ovhadov, A. R. Salgiriev, & M. M. Betilmerzaeva (Eds.), *Social and cultural transformations in the context of modern globalism: Proceedings of the 4th International Conference on Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism* (Vol. 117, pp. 1014-1020). European Publisher.
- Eimas, P. D. (1985). The equivalence of cues in the perception of speech by infants. *Infant behavior and development*, 8(2), 125-138.

- Fielding, R., Galante, A., Bonar, G. J., Wang, M., & God, Y. (2024). Teaching for intercultural understanding—to what extent do curriculum documents encourage transformative intercultural experiences?. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(10), 4384-4399.
- Flewitt, R., Cremin, T., & Mardell, B. (2016). Paley's approach to storytelling and story acting: Research and practice. In Cremin, T., Flewitt, R., Mardell, B., & Swann, J. (Eds.), *Storytelling in early childhood* (pp. 43-62). Routledge.
- Francés, L., Quintero, J., Fernández, A., Ruiz, A., Caules, J., Fillon, G., Hervás A., & Soler, C. V. (2022). Current state of knowledge on the prevalence of neurodevelopmental disorders in childhood according to the DSM-5: a systematic review in accordance with the PRISMA criteria. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 16(1), 27.
- García, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley & Sons.
- Giannini, S. (2024, 20 febbraio). *Multilingual education: A key to quality and inclusive learning*. UN Chronicles.
- Gibbons, P. (2002). Cultural colonization and national identity. *New Zealand journal of history*, 36(1), 5-17.
- Hadaway, N. L., & Young, T. A. (2018). Multilingual picturebooks. In B. Kummerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge companion to picturebooks* (pp. 260 – 269). Routledge.
- Hamers, J. F., & Lambert, W. E. (1977). Visual field and cerebral hemisphere preferences in bilinguals. In S. J. Segalowitz & F. A. Gruber (Eds.), *Language development and neurological theory* (pp.57-62). Academic Press.
- Hascher, T. (2010). Learning and emotion: Perspectives for theory and research. *European Educational Research Journal*, 9(1), 13-28.

- Kamis, C., Lynch, S., & Copeland, W. E. (2024). Associations Between Configurations of Childhood Adversity and Adult Mental Health Disorder Outcomes. *Society and mental health*, 14(1), 23–38.
- Kirsch C., & Seele C. (2022), Early language education in Luxembourg. In M. Schwartz (Ed.), *Handbook of Early Language Education* (pp. 789-812). Springer International Publishing.
- Kultti, A. (2022). Globalising early childhood education (GECE). *International Journal of Multilingualism*, 21(1), 548–558.
- Lanza, E., & Curdt-Christiansen, X. L. (2018). Multilingual families: aspirations and challenges. *International Journal of Multilingualism*, 15(3), 231–232.
- Liu, Y., Ma, S., & Chen, Y. (2024). The impacts of learning motivation, emotional engagement and psychological capital on academic performance in a blended learning university course. *Frontiers in psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2024.1357936>
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Malden, MA: Blackwell-Wiley.
- Mosley, J. (1996). *Quality circle time in the primary classroom: Your essential guide to enhancing self-esteem, self-discipline and positive relationships* (Vol. 1, ed. illustrata). LDA.
- Naqvi, R., McKeough, A., Thorne, K., & Pfitscher, C. (2013). Dual-language books as an emergent-literacy resource: Culturally and linguistically responsive teaching and learning. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(4), 501-528.
- Paley, V. G. (1993). *You can't say you can't play*. Harvard University Press.
- Phillips, L. (2000). Storytelling: The seeds of children's creativity. *Australasian journal of early childhood*, 25(3), 1-5.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A., & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-responsive teaching in early childhood education* (Vol. 26, *International Perspectives on Early Childhood Education and Development*). Springer Nature.

- Raud, N., & Orekhova, O. (2022). Training teachers for multilingual primary schools in Europe: Key components of teacher education curricula. *International Journal of Multilingualism*, 19(1), 50-62.
- Rowe M. L., Kirby A. L., Dahbi M., & Luk G. (2023). Promoting language and literacy skills through music in early childhood classrooms. *The Reading Teacher*, 76(4), 487-496.
- Shao K., Pekrun R., & Nicholson L. J. (2019). Emotions in classroom language learning: What can we learn from achievement emotion research?. *System*, 86. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102121>
- Skutnabb-Kangas, T. (1989). Multilingualism and the education of minority children. *Estudios fronterizos*, 18, 36-67.
- Skutnabb-Kangas, T. (2009, 19–21 gennaio). *The stakes: Language diversity, language human rights and mother-tongue-based multilingual education – or language genocide, crimes against humanity and an even faster destruction of biodiversity and our planet* [Sessione convegno]. Bamako International Forum on Multilingualism, Bamako, Mali.
- Stinson, S. (1988). *Dance for young children: Finding the magic in movement*. American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Stekalova-Hughes, E. (2017). Comparative analysis of intercultural sensitivity among teachers working with refugees. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(4), 561-570.
- Veliz, L., & Chen, J. (2024). Challenging the monolingual mindset: language teachers' pushback and enactment of critical multilingual language awareness in Australian schools. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-16.
- Veliz-Rojas, L., Bianchetti-Saavedra, A. F., & Silva-Fernández, M. (2019). Competencias interculturales en la atención primaria de salud: un desafío para la educación superior frente a contextos de diversidad cultural. *Cadernos de Saúde Pública*, 35(1), Artículo e00120818.

- Vertovec, S. (2023). *Superdiversity: Migration and social complexity*. Taylor & Francis.
- Ward, R., & Sanoudaki, E. (2021). Bilingualism in children with a dual diagnosis of Down syndrome and Autism Spectrum Disorder. *Clinical Languages & Phonetics*, 35(7), 663-689.
- Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., & Verma, M. (2012). *The importance of play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Toy Industries of Europe.
- Woods, J., Kashinath, S., & Goldstein, H. (2004). Effects of embedding caregiver-implemented teaching strategies in daily routines on children's communication outcomes. *Journal of Early Intervention*, 26(3), 175-193.
- Wright, C., Bacigalupa, C., Black, T., & Burton, M. (2008). Windows into children's thinking: A guide to storytelling and dramatization. *Early childhood education journal*, 35, 363-369.
- Zheng, Z., Degotardi, S., & Djonov, E. (2021). Supporting multilingual development in early childhood education: A scoping review. *International journal of educational research*, 110, 1-11.

ESPERIENZE DIDATTICHE

 DIDIT

La scrittura giornalistica come strumento di democrazia: un'esperienza didattica

The newspaperism as an instrument of democracy:
a didactic experience

Teresa Carbutti

Scuola secondaria di I grado I.C. Satriano di Lucania-Brienza

✉ teresa.carbutti85@gmail.com

Riassunto / Il lavoro si concentra su un'esperienza didattica realizzata durante l'anno scolastico 2023/2024. L'attività didattica, rivolta a studenti della scuola secondaria di I grado, è nata con l'obiettivo di educare a un uso consapevole e civico della lingua e alla valorizzazione del plurilinguismo. Partendo dall'analisi linguistica e contenutistica di alcuni articoli scritti durante il fascismo e proseguendo con quella di alcuni testi giornalistici contemporanei, le studentesse e gli studenti hanno potuto comprendere che cosa siano la libertà di espressione e di stampa. L'attività è terminata con la scrittura da parte delle allieve e degli allievi di un giornalino di classe. Così, attraverso la manipolazione della lingua hanno potuto mettere in pratica ciò che hanno appreso.

Parole chiave: educazione al plurilinguismo; giornalismo; laboratorio linguistico; democrazia.

Abstract / The paper focuses on a didactic experience made during the school year 2023/2024. The didactic activity, addressed to middle school students, was created with the aim of promoting conscious and civic use of language and valuing plurilingualism. From linguistic and content analysis of some newspaper articles written during fascist period, through analysis of contemporary newspaper articles, the students could understand what freedom of expression and freedom of press consist. The experience ended with the writing of a school newspaper by the students. Thus, manipulating language they could put into practice what they have learnt.

Keywords: educating to plurilingualism; journalism; language workshop; democracy.

© 2025 Teresa Carbutti. 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 \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

1. Premessa

Il presente contributo si propone di illustrare un'attività didattica pianificata e realizzata dalla docente, destinata alle alunne e agli alunni di una classe terza della scuola secondaria di I grado. Si è trattato di un'attività interdisciplinare che ha coinvolto l'insegnamento dell'italiano, della storia e dell'educazione civica.

Spesso si parla della scuola secondaria di I grado come del “buco nero” del sistema d'istruzione italiano. I docenti dell'ordine successivo lamentano che studentesse e studenti vi arrivano senza alcuna nozione relativa ai registri, all'analisi del periodo e addirittura all'analisi logica. Ricordiamo però quanto questo grado di istruzione sia per certi versi più complesso degli altri, se si tiene conto del fatto che l'età degli apprendenti che lo frequentano è la più difficile. A questo vanno ovviamente aggiunte le altre criticità interne al sistema, come il persistere di una didattica fortemente tradizionale, che inibirebbe gli apprendimenti, la mancanza di continuità e la scarsa formazione dei docenti, secondo quanto rilevato dal rapporto della Fondazione Agnelli del 2021 (Fondazione Agnelli, 2021, p. 55 e ss.).

Gli ultimi dati forniti dal rapporto PIAAC OCSE 2024 sulle competenze possedute dagli adulti di 31 nazioni hanno mostrato un quadro desolante dell'italiano medio. Secondo quanto rilevato dall'inchiesta, il 35% degli adulti presenta una bassa competenza nella *literacy*, ovvero nella capacità di comprendere testi e ricavarne informazioni, solo il 5% sa comprendere testi anche complessi, mentre la restante parte si colloca in una preoccupante “zona grigia”. Se la conoscenza della lingua e di tutti i registri e le dimensioni che la caratterizzano è una forma di potere, in quanto requisito fondamentale per vivere in una comunità e per comprenderne i meccanismi di funzionamento, allora capiamo bene quanto sia necessario invertire la rotta. Oggi più che mai le/gli insegnanti sono chiamati a potenziare le competenze linguistiche e comunicative di studentesse e studenti per permettere loro la partecipazione attiva alla vita sociale e politica. In un mondo sempre più caratterizzato da una sovraesposizione alle informazioni, vere o false che siano, è importante saper distinguere la verità dalle *fake news*. La formazione di buone cittadine e di buoni cittadini a scuola presuppone necessariamente il potenziamento di tali competenze.

Far sviluppare competenze nella lingua italiana è una scelta e una necessità democratica. Lo hanno sostenuto grandi intellettuali italiani che hanno proposto riforme dell'ordinamento scolastico fin dall'Unità d'Italia. Gramsci (1975, p. 2345 e ss.) ribadì quanto la questione della lingua, da Dante a Manzoni, sia stata prima di tutto una questione politica: gli intellettuali, espressione dei ceti sociali privilegiati, cercarono una lingua nazionale unitaria per sopperire alla mancanza di un'unità politica; la lingua nazionale, da costoro designata, è stata quindi prima di tutto espressione di una determinata classe sociale, mentre le grandi masse popolari potevano parlare solo il dialetto e restavano quindi escluse dai processi decisionali. Per sanare la frattura fra le differenti classi sociali Gramsci proponeva, perciò, di riformare il sistema scolastico, che doveva essere in grado di trasmettere la conoscenza della lingua unitaria anche ai ceti più poveri. Qualche anno più tardi anche don Lorenzo Milani sosteneva che “è la lingua che rende uguali”.

Dietro il tono appassionato di *Lettera a una professoressa...* c'è l'esperienza di questa realtà linguistica italiana, frantumata profondamente tra quella parte piccola di popolazione che sa parlare dialetto, certamente, [...] e però conosce l'italiano, [...] e quell'immensa massa di popolazione italiana che conosce soltanto uno dei dialetti e al 97,5% [...] o non sa parlare italiano o al 90-92% [...] non sa capirlo. Sono, questi, dei reietti, dei cittadini, che pagano le tasse, che fanno il servizio militare, che si assoggettano in qualche modo, quando le capiscono, alle leggi, ma sono cittadini di serie B o C, o non so di quale divisione subregionale.

(De Mauro, 2018, pp. 10-11)

Il diritto a una lingua comune è, quindi, la premessa per tutti gli altri.

Partendo dall'esame dei cambiamenti sociali e linguistici avvenuti nell'Italia del dopoguerra, nel 1975 nacquero così, per iniziativa di Tullio De Mauro, le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* del GISCEL, che ponevano al centro della sfida educativa proprio lo sviluppo del linguaggio verbale, considerato fondamento della “vita sociale e individuale” (Tesi I). Per far questo si proponeva di cambiare i metodi di insegnamento che erano stati propri della tradizione, innovandoli: l'esperienza diretta, in piena consonanza con l'attivismo di Dewey (1976, 2018) e l'insegnamento di Vygotskij (2008), diventava

il cardine dell'educazione linguistica democratica. Nulla di diverso da quanto propugnava la *paideia* antica al centro della quale “c'era il testo, che ancorava all'oggettività e liberava da astratte speculazioni, perché il cittadino chiamato a operare nella *polis* era legato alla contingenza, doveva deliberare su scelte concrete, da conoscersi attraverso l'osservazione delle cose umane ma anche basandosi sull'esperienza altrui, sui grandi testi che ne parlavano” (Ardissino, 2018, pp. IX-X).

L'insegnamento, calato dunque nell'esperienza, anche attraverso i testi, diventa importante per la crescita degli individui come cittadini.

Quello che qui si vuole proporre è un modello di buone pratiche di insegnamento che possa essere utilizzato per il raggiungimento di alcuni specifici obiettivi disciplinari e non. L'attività è terminata con la proposta di un compito autentico tradizionale, la produzione di un giornalino di classe, partendo però da presupposti non convenzionali e innovativi, come si vedrà.

2. Obiettivi specifici dell'attività e centralità delle *Dieci tesi*

L'obiettivo primario che l'attività si è proposta è stato quello di far comprendere il valore della lingua come strumento di pratica democratica, in piena consonanza con quanto enunciato da Tullio De Mauro nelle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (“Lo sviluppo e l'esercizio delle capacità linguistiche non vanno mai proposti e perseguiti come fini a sé stessi, ma come strumenti di più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale: lo specifico addestramento delle capacità verbali va sempre motivato entro le attività di studio, ricerca, discussione, partecipazione, produzione individuale e di gruppo” Tesi VIII, p. 2). Dunque, anche saper leggere, comprendere e scrivere correttamente un testo espositivo o argomentativo diventa necessario per la partecipazione attiva alla vita civile.

Rifacendoci, quindi, alle *Dieci tesi*, recepite poi dalle Indicazioni Nazionali del 2012, l'attività didattica è stata concepita per garantire lo sviluppo delle quattro abilità linguistiche di base: ascolto, produzione orale, lettura, scrittura. Con tale percorso di insegnamento/apprendimento, infatti, si è voluto contribuire al raggiungimento degli specifici traguardi di sviluppo delle competenze richiesti al termine del primo ciclo d'istruzione, come 1) interagire in diverse

situazioni comunicative, rispettando le opinioni altrui; 2) saper utilizzare la comunicazione orale per collaborare con gli altri, ad esempio nella realizzazione di prodotti; 3) ascoltare e comprendere testi di vario tipo diretti e trasmessi dai media, riconoscendone la fonte, il tema, le informazioni e la loro gerarchia, l'intenzione dell'emittente; 4) scrivere correttamente testi di tipo diverso adeguati a situazione, argomento, scopo, destinatario; 5) riconoscere e usare termini specialistici in base ai campi di discorso; 6) riconoscere il rapporto tra varietà linguistiche diverse e il loro uso nello spazio geografico, sociale e comunicativo; 7) padroneggiare e applicare in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative al lessico, alla morfologia, all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice e complessa.

3. Contesto di applicazione

Destinatari dell'attività proposta sono stati le alunne e gli alunni della classe terza della secondaria di I grado dell'Istituto Comprensivo di Brienza, frequentanti nello specifico il plesso di Sasso di Castalda. Quest'ultimo è un comune di poche anime posto sul versante occidentale della Basilicata, al confine con la Campania.

Il contesto classe nel quale è stata svolta l'attività era composto da 7 alunni, di cui 5 ragazze e 2 ragazzi, tutti residenti *in loco*. Le alunne e gli alunni si caratterizzavano per una sostanziale omogeneità a livello di competenze, conoscenze, abilità pregresse e retroterra culturale. Infatti, le discenti e i discenti presentavano le seguenti caratteristiche:

- a) possedevano un lessico poco ampio che spesso non comprendeva nemmeno termini che daremmo per assodati nella fascia d'età che va dagli 11 ai 13 anni¹;
- b) erano parlanti prevalentemente dialettofoni;
- c) sapevano distinguere, su un piano teorico, situazioni comunicative differenti, ma non sempre sapevano adottare, nella pratica, un registro linguistico adeguato;

1 Nella mia breve esperienza mi sono spesso stupita del fatto che in alcune classi terze non si conoscesse il significato della parola *solidarietà*.

- d) come per la maggior parte dei loro coetanei, quindi, l'italiano posseduto era fortemente connotato da un punto di vista diatopico, ma anche diafasico e diastratico (Cortelazzo, 2010);
- e) erano ovviamente nativi digitali, con tutto ciò che questo comporta (Sobrero, 2000).

4. L'attività

Il percorso è stato proposto a partire dal mese di febbraio e si è snodato lungo tutto il secondo quadrimestre dell'anno scolastico 2023/2024. La sua collocazione in questa parte dell'anno si è resa necessaria in quanto, per la riuscita del momento di insegnamento/apprendimento, sono necessari alcuni prerequisiti, come le conoscenze storiche relative ai sistemi politici autocratici del '900 e in particolare al fascismo, o ancora la capacità di riconoscere e produrre testi espositivi e argomentativi, approfonditi proprio nel corso dell'ultimo anno del triennio della secondaria di I grado.

L'attività è stata divisa in cinque fasi, così articolate: 1) lezione interattiva sulla politica linguistica durante il fascismo; 2) laboratorio linguistico su articoli di quotidiano degli anni '30 e '40 del '900; 3) condivisione dei risultati; 4) analisi e dibattito su articoli di giornale della contemporaneità; 5) compito autentico.

4.1 Strumenti

Sono stati adoperati, come si vedrà nei paragrafi dedicati alla descrizione delle varie fasi didattiche, diversi strumenti. Nella prima parte dell'attività, nella quale si è favorito l'approccio induttivo e quindi il contatto con testi autentici da analizzare, si è fatto uso di articoli tratti da quotidiani risalenti al ventennio fascista e da quotidiani più recenti; in secondo luogo sono stati utilizzati sussidiari d'epoca da cui sono state tratte alcune pagine. Molto utile è stata poi la rete internet, che ha fornito documenti utili allo svolgimento di alcune fasi.

Per l'analisi dei testi, come si approfondirà più avanti, sono state fornite delle tabelle che hanno avuto lo scopo di guidare le studentesse e gli studenti e che hanno anche facilitato il lavoro della fase in cui sono stati rendicontati i risultati.

Infine, strumenti tradizionali, come lavagna e quaderni, sono stati affiancati a strumenti più innovativi, come LIM e applicazioni digitali, i quali sono risultati utili a tenere alto l'interesse e la partecipazione del gruppo classe all'attività svolta.

4.2 Fase 1. Autarchia linguistica e monolinguisimo vs plurilinguismo

La prima fase dell'attività ha previsto una lezione su un aspetto spesso poco trattato del ventennio fascista e dunque poco conosciuto dalle alunne e dagli alunni: la promozione dell'autarchia linguistica e la repressione del plurilinguismo (si sono tenuti come punti di riferimento Pizzoli, 2018 e Rossi e Marongiu, 2005). La lezione è stata proposta con l'obiettivo di far comprendere l'importanza della variazione linguistica come elemento di arricchimento culturale e di introdurre le discenti e i discenti alle peculiarità della lingua adoperata durante il fascismo prima di porli davanti alle fonti che avrebbero dovuto analizzare.

Si è iniziato con un brainstorming utile all'attivazione dei prerequisiti; si è chiesto pertanto alle alunne e agli alunni di esporre le parole-chiave relative al fascismo, partendo dalla domanda-stimolo "quali sono i concetti che associamo al fascismo?". Sono emerse, quindi, nozioni come *dittatura*, *totalitarismo*, *violenza*, *assenza di libertà*, *persecuzione*, *razzismo*.

Una volta richiamati e consolidati i concetti di base, la docente ha basato la parte centrale della lezione sui tre grandi nemici della politica linguistica fascista, e cioè i dialetti², le minoranze e le parole straniere, mostrando come si esplicasse e in cosa consistesse questa lotta contro la diversità linguistica, con l'ausilio di fonti documentarie. La lezione è stata importante anche per riflettere sulla ricchezza del plurilinguismo che caratterizza attualmente lo Stato italiano, a partire proprio dall'esperienza personale dei discenti, essi stessi parlanti bilingui (italofoni e allo stesso tempo dialettofoni), per poi arrivare ad analizzare la presenza di realtà linguistiche più lontane, come il tedesco in Alto Adige, lo sloveno in Friuli, il francese in Valle d'Aosta e i vari dialetti e minoranze lin-

2 Verso i quali in verità il regime ha avuto un atteggiamento abbastanza ambivalente, se si pensa al movimento dello Strapaese o all'adozione generalizzata del *voi*, che è anche connotato diatopicamente, in particolare identificato come meridionale (Rossi e Marongiu, 2005, p. 224).

guistiche presenti in altri luoghi della penisola. È divenuta più chiara, infine, la motivazione che ha spinto i padri costituenti a garantire e salvaguardare questo straordinario patrimonio linguistico attraverso uno speciale articolo nella nostra legge fondamentale, l'art. 6.

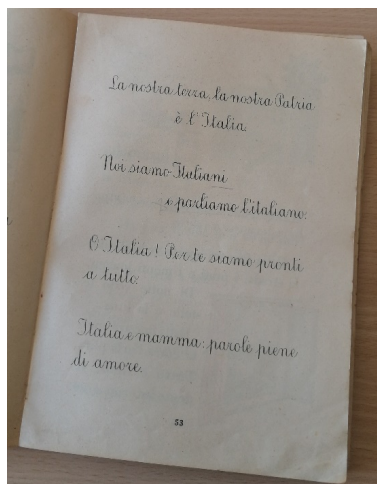


Figura 1. Immagine tratta da un sussidiario di seconda elementare del 1940.



Figura 2. Manifesto affisso a Dignano dalla locale sezione squadrista.



Figura 3. Immagine di confronto fra due insegne (1921 e 1941) indicanti i servizi igienici.

Relativamente, poi, alla lotta del regime contro le parole straniere, sono stati mostrati e commentati insieme alcuni elenchi di parole in circolazione all'epoca, composti da forestierismi con accanto i sostituti italiani proposti, e si è riflettuto sui sostituti che si sono affermati (come *traversa* su *crossbar*) e su altri che, al contrario, hanno avuto scarso o nessun successo a favore delle concorrenti parole straniere (come *lista* in luogo di *menu* o *pellicola* in luogo di *film*). I ragazzi hanno così potuto avere consapevolezza del fatto che la lingua non è un blocco monolitico, ma presenta delle variazioni e in questa variazione è fondamentale anche l'apporto delle altre lingue.

4.3 Fase 2. Laboratorio linguistico

Nelle fasi successive dell'attività didattica le alunne e gli alunni sono stati chiamati a “mettere le mani in pasta”; hanno cioè analizzato la lingua di alcuni articoli selezionati dalla docente. Come ricorda anche Seriani (2021, p. 93), le studentesse e gli studenti sono naturalmente attratti e incuriositi da aspetti linguistici. Abbiamo creduto utile, quindi, concentrare gran parte del percorso su un'attività di tipo laboratoriale che avesse al centro proprio la lingua. L'obiettivo

prefissato era di individuare, in maniera induttiva, le peculiarità della lingua italiana durante il ventennio fascista e di toccare con mano, al contempo, la differenza tra testi giornalistici editati in un regime totalitario e testi giornalistici pubblicati in regime di democrazia.

Nell'analisi dei testi è stato richiesto alle alunne e agli alunni di suddividere le parole in nomi, verbi, aggettivi e avverbi, distribuendoli in una tabella apposita. Inoltre, i discenti sono stati incentivati a utilizzare il dizionario per ricercare il significato delle parole sconosciute. Sono state poste, poi, domande-stimolo per completare l'analisi degli articoli e avviare un dibattito in classe.

4.3.1 Scelta delle fonti

I materiali adoperati per il lavoro sono stati tratti, per il ventennio fascista, da quotidiani quali *Il Popolo d'Italia* e *Il Giornale d'Italia*. A livello temporale, gli articoli occupano il periodo compreso tra il 1936 e il 1938, anni nei quali il fascismo aveva raggiunto ormai una propria fisionomia e dei caratteri pienamente riconoscibili, da un punto di vista ideologico e linguistico. Gli articoli selezionati avevano contenuto politico (alcuni riguardavano la politica interna, altri quella estera), sportivo e culturale. Alle alunne e agli alunni è stato fornito il testo per intero per favorirne la comprensione globale, ma se ne è richiesta l'analisi di una sola porzione. Di seguito riportiamo gli stralci di articoli utilizzati per l'attività:

Testo 1

In un clima d'esaltazione guerriera, materiata dalle gesta compiute per la conquista dell'impero e dall'eroismo legionario in difesa dell'Ideale fascista, la Milizia celebra domani il XV Anniversario della sua fondazione, il ricordo dei Caduti nel compimento di queste gesta costituirà nella cerimonia che si svolgerà al Colosseo un alone di leggendario eroismo intorno ai quadrati battaglioni di Camicie Nere, animati dall'anelante volontà di continuare con appassionato ardore l'opera per aumentare ancora la grandezza e la potenza della Patria fascista e del Regime. (Da *l'Eroismo delle camicie nere*, prima pagina de *Il Popolo d'Italia* del 1 febbraio 1938)

Testo 2

La nuova defezione nelle file laziali, questa volta forzata e ben giustificata, se scombusso-
lava la formazione d'un attacco già tartassato e ridotto d'efficienza non riduceva però mi-
nimamente lo spirito aggressivo della squadra laziale. Era con questo attacco che la Lazio
muoveva all'assalto delle ferratissime retrovie torinesi, ed era con la generosa iniziativa di
due soli due uomini efficienti, Capri e Busani, che la Lazio teneva in soggezione ed in iscaco
lo squadrone granata. (Da *Lazio – Torino 1-1*, pagina sportiva de *Il giornale d'Italia* del 1
novembre 1938)

Testo 3

Perché, oltre alla migliorata condotta dell'avversario, è proprio per difetto d'esperienza che
la giovane squadra partenopea è stata costretta a dividere la posta, facendosi raggiungere
dopo aver messo in granaio il raccolto di ben due reti. Sprizzando scintille all'attacco, il Na-
poli iniziava ventre a terra. La Roma, che era presa in velocità, faticava enormemente a stare
alle calcagna degli scalpitanti e decisi attaccanti partenopei. (Da *Roma e Napoli*, pagina
sportiva de *Il Giornale d'Italia* del 15 novembre 1938)

Testo 4

Il raduno del ventennale si annuncia grandioso, imponentissimo, degno delle migliori tra-
dizioni della nostra Associazione: esso sarà una nuova luminosa vittoria della fede dei “Re-
duci di tutte le Vittorie”. Vada fin da questo momento l'elogio più vivo alle Federazioni e alle
Sezioni che, volgarizzando il significato di questa manifestazione, hanno avvivato nelle più
larghe masse dei nostri camerati la volontà di riaffermare in Roma il profondo, immutabile
loro sentimento di militi devoti della Patria Fascista. (da *I combattenti nell'Urbe*, prima pagi-
na de *Il Giornale d'Italia* del 2 novembre 1938)

Testo 5

Constatato il disaccordo i governi di Budapest e di Praga hanno simultaneamente richiesto
l'intervento arbitrale dei Governi di Roma e di Berlino, lasciando da parte i governi britan-
nico e francese. Può essere sintomatica questa preferenza data egualmente dalle due parti
in conflitto all'Italia e alla Germania, ossia all'Asse Roma-Berlino. Le due parti hanno rico-
nosciuto l'autorità morale e politica dell'Asse: hanno avuto fiducia nel senso di giustizia
e di equilibrio, nella onestà politica dell'Italia e della Germania. (da *La comunicazione di
Ciano e Ribbentrop – Seconda revisione di Trianon*, prima pagina de *Il giornale d'Italia* del
3 novembre 1938)

Testo 6

Quando gli Americani dedicano tempo, denaro e pellicole per narrarci di banditi feroci, di poliziotti temerari, di dottori ubriaconi, di ragazze audaci e di sparatorie catastrofiche si può essere sicuri di assistere a uno spettacolo avvincente. Così accade per questa Missione eroica in cui dal principio alla fine l'interesse non langue mai. Vi si narrano i rischiosi casi di un giovane poliziotto che per catturare una temibile banda e ottenere delle prove irrefutabili senza le quali una giuria americana non condanna, si fa incarcerare, avvicina in carcere il supposto capo della banda, lo aiuta ad evadere, col pericolo della propria pelle ed acquista così la piena confidenza del bandito. (Da *Prime visioni. cinema Corso: Missione eroica*, pagina degli spettacoli de *Il Popolo d'Italia* del 3 novembre 1938)

Testo 7

L'ingiusta condanna dell'Italia, promossa per interessi e gelosie imperiali, è respinta da 44 milioni di italiani e sarà nettissimamente respinta a qualunque costo, sino a che non si otterrà giustizia, dentro o fuori Ginevra. Se vi è al mondo uno stato "aggressore", esso è per tradizione l'Etiopia, responsabile di decine di razzie, sconfinamenti e aggressioni di bande armate contro l'Eritrea e la Somalia. Queste ripetute e sanguinose provocazioni furono dall'Italia precisate, documentate e denunciate a Ginevra, la quale sotto minaccia e illecite pressioni, fu obbligata a non tenerne conto. (da *Gli abissini sbaragliati nella battaglia del Canale Doria*, prima pagina de *Il Popolo d'Italia* del 19 gennaio 1936)

4.3.2 Ausili per l'analisi dei testi e risultati

Per l'analisi linguistica, è stato richiesto di dividere le parole per categoria grammaticale, per facilitarne la comprensione puntuale. Le parole andavano inserite nella tabella sottostante:

Aggettivi	Nomi	Verbi	Avverbi

Tabella 1. Tabella di supporto all'analisi linguistica dei testi.

Inoltre, le alunne e gli alunni sono stati guidati alla comprensione e all'analisi con l'ausilio di alcune domande-stimolo che riportiamo di seguito:

1. Trova il significato dei termini che non conosci.
2. Nel testo che hai analizzato quale parte del discorso è maggiormente presente?
3. Che funzione hanno, secondo te, i verbi e gli aggettivi che hai trovato?
4. Ci sono più frasi semplici o più frasi complesse?
5. Secondo te che messaggio ha voluto trasmettere il giornalista?

Essi hanno quindi lavorato singolarmente, ognuna/-o su un articolo differente, compilando la tabella e rispondendo alle domande poste. Vediamo le risposte che sono state date.

Le parole o espressioni di cui sono stati ricercati i significati sono *materiata, alone, anelante, ardore* (Testo 1), *defezione, efficienza, retrovie, iscacco* (Testo 2), *difetto d'esperienza, ventre a terra* (Testo 3), *volgarizzare, avvivare* (Testo 4), *simultaneamente, arbitrale* (Testo 5), *temerario, languire, irrefutabile, supposto* (Testo 6), *nettissimamente, razzia, illecito* (Testo 7).

Tutti i discenti hanno saputo distinguere le diverse parti del discorso e hanno riconosciuto nei testi la notevole ricorrenza di aggettivi e avverbi. Nella prima fase di analisi guidata, però, non tutti sono stati in grado di individuare la funzione che tali parti del discorso avevano assunto nel testo. Solo la riflessione corale, avvenuta nella fase successiva, ha fatto emergere la comprensione dei valori e delle funzioni di aggettivi e avverbi.

Tutti sono riusciti a individuare la presenza di periodi molto articolati e assai complessi, che, per loro stessa ammissione, hanno reso difficile la comprensione puntuale, in alcuni casi.

Infine, per la maggior parte, le alunne e gli alunni sono stati in grado di riportare il significato generale degli articoli analizzati.

4.4 Fase 3. Condivisione e analisi dei risultati

Al termine del lavoro individuale discenti e docente hanno avuto un momento di condivisione dei risultati della loro indagine attraverso un brainstorming

finale. Le idee sono state scritte, contemporaneamente all'enunciazione, sulla bacheca di *padlet*, che è rimasta accessibile a tutti. Questo ha permesso di analizzare meglio e fissare le caratteristiche della lingua del ventennio fascista e di comprenderne meglio le sue finalità.

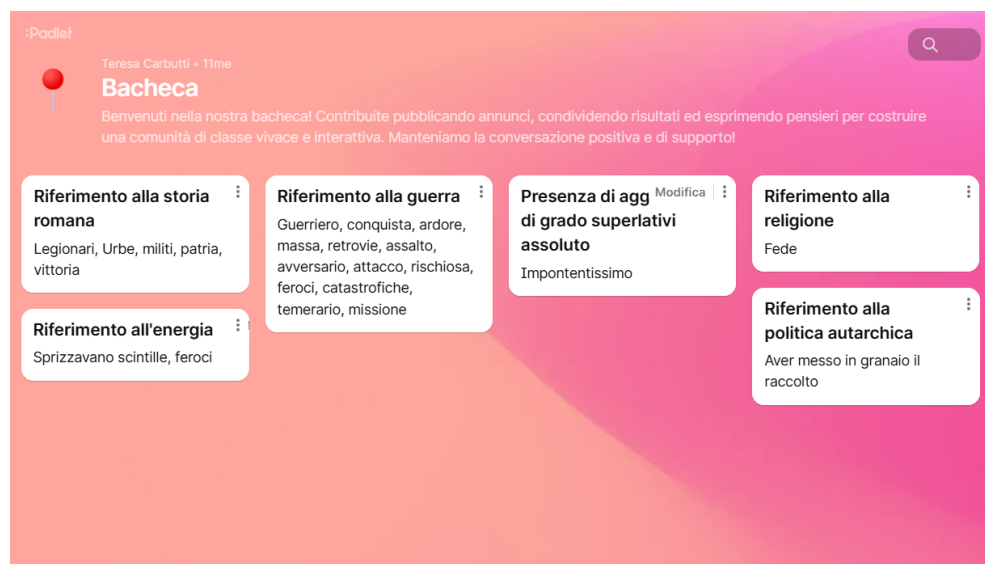


Figura 4. Immagine della bacheca padlet con brainstorming finale delle fasi 2 e 3.

4.5 Fase 4. Analisi degli articoli contemporanei

Nella fase successiva, invece, è stata proposta un'attività di gruppo: le alunne e gli alunni, disposti in cerchio, insieme all'insegnante, si sono approcciati alla lettura di due specifici articoli di quotidiano, che sono stati pubblicati rispettivamente su *La Repubblica* e su *Il Giornale* del 21 marzo 2024. Gli articoli occupavano il taglio alto delle rispettive testate e riguardavano l'inchiesta per infiltrazioni mafiose che è stata avviata nei confronti della giunta comunale della città di Bari, a maggioranza di centrosinistra. Di seguito riportiamo gli stralci analizzati:

Bari, colpo di mano.

Blitz del Viminale dopo l'inchiesta sul voto di scambio. Il Comune del centrosinistra potrebbe essere sciolto per mafia. L'operazione partita dopo un summit del centrodestra. Il sindaco

Decaro in lacrime: “Un sabotaggio, rinuncio alla scorta”.

Meloni, in aula pace di facciata con Salvini e poi scintille con Schlein

Il caso Bari esplode all'indomani dei 150 arresti che hanno coinvolto anche una consigliera comunale, Maria Carmen Lorusso, eletta con il centrodestra, ma poi passata, con il marito, l'ex consigliere regionale Giacomo Olivieri, nelle file di Decaro. Il ministro dell'interno Piantedosi, attaccato dal centrosinistra, spiega “È un accesso ispettivo per verificare i fatti”. Il sindaco Decaro dice che potrebbe rinunciare alla scorta. E tra Meloni e l'opposizione è scontro in aula.

Di Carlucci, Ciriaco, Dematteis, Foschini, Lauria e Vital

Comune a rischio scioglimento

Il caso Bari ora spaventa la sinistra

Un pentito tira in ballo il sindaco.

Il Governo invia gli ispettori al Comune di Bari. L'inchiesta è su possibili infiltrazioni mafiose. Il caso è politico, Dicaro si scaglia contro Piantedosi e il centrodestra: “Non assisterò in silenzio a questa operazione di inversione della verità e di distruzione della reputazione di una amministrazione sana e di una intera città”. Il ministro: “Capisco l'amarezza del sindaco, ma noi stiamo dichiarando guerra alle mafie non agli amministratori locali”.

Di Felice Manti



Figura 5. Le prime pagine dei quotidiani utilizzati per la fase 4.

Dopo una breve introduzione, tenuta dall'insegnante, volta a spiegare, in maniera imparziale, i fatti avvenuti, si è proceduto alla lettura degli stralci di articoli sopra riportati. Alla fine si è avviato un dibattito, chiedendo innanzitutto alle alunne e agli alunni di individuare le principali caratteristiche della lingua adottata dai giornalisti che la differenziavano da quella di epoca fascista. Anche in questo caso le risposte sono state annotate, ma su un semplice foglio di carta, da parte dell'insegnante. In questo caso l'analisi è risultata più rapida in quanto i discenti avevano già interiorizzato il metodo di indagine linguistica adottato nelle fasi precedenti. Riportiamo di seguito le risposte che sono state fornite dagli studenti:

1. linguaggio più comprensibile;
2. assenza di troppi verbi;
3. utilizzo di frasi più semplici.

A questo punto è stato chiesto agli studenti di chiarire se il messaggio che i giornalisti delle due diverse testate avrebbero voluto trasmettere fosse il medesimo. La risposta è stata richiesta a tutti i discenti, i quali hanno tutti compreso che non si trattasse dello stesso messaggio, ma solo due hanno ulteriormente specificato che nel caso dell'articolo pubblicato su *La Repubblica* l'intento fosse quello di scaricare le eventuali responsabilità della giunta sui componenti del centrodestra, e che, invece, quello del testo pubblicato su *Il Giornale* fosse esattamente l'opposto, ovvero ingigantire le responsabilità del centrosinistra. La lettura di alcuni stralci di quotidiano ha quindi dimostrato evidentemente agli alunni e alle alunne quale sia l'essenza della libertà di espressione, sancita dall'art. 21 della Costituzione, e anche l'importanza di utilizzare un linguaggio semplice e comprensibile a tutti: la chiarezza linguistica e l'accessibilità alla lingua adoperata sono esse stesse garanzia di democrazia.

4.6 Fase 5. Il compito autentico: il giornalino di classe

A questo punto le alunne e gli alunni hanno messo in pratica gli apprendimenti attraverso la realizzazione del "classico" giornalino di classe. Sarà utile precisare che però la creazione di questo prodotto non è stata confinata alla singola

attività che abbiamo esposto in questa sede, ma è giunta a conclusione di svariate unità didattiche, in modo da mostrare ai discenti la concatenazione dei saperi. Nel prodotto finale sono confluiti infatti testi argomentativi ed espositivi realizzati anche a seguito delle lezioni relative ai rispettivi tipi testuali. Il percorso ha però permesso in particolare di capire quanto fosse importante esporre liberamente il proprio pensiero in merito a questioni inerenti alla vita scolastica e civica. Naturalmente, in via preliminare, è stata analizzata la struttura di un quotidiano.

Di comune accordo, è stato stabilito che il giornalino fosse diviso in tre sezioni, ovvero una prima pagina con la presentazione del giornale e della classe, una seconda sezione dal titolo “La nostra scuola”, con l’esposizione di problematiche ed eventi relativi alla scuola, e un’ultima sezione “Il nostro paese” nella quale trattare questioni inerenti alla vita del proprio paese. Le alunne e gli alunni hanno selezionato le immagini da inserire nel testo e hanno scelto l’impaginazione del giornalino.

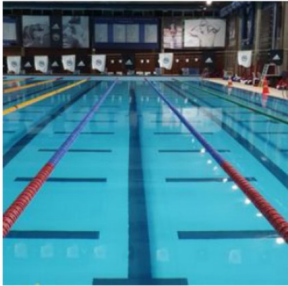
Nella scelta degli argomenti da trattare le discenti e i discenti sono stati guidati e supportati dall’insegnante. A tal proposito sono stati sfruttati dei momenti di discussione che riguardavano argomenti importanti per la vita della classe. Ad esempio, a seguito di un dibattito avvenuto in merito all’opportunità di proseguire un progetto curricolare incentrato sul nuoto, è stato chiesto a ciascun alunno di esporre la propria tesi in un testo argomentativo. I due testi, portatori di due tesi opposte, in cui fossero state esposte le migliori argomentazioni, anche in base al giudizio dei propri compagni, sono stati selezionati per occupare una parte della sezione “La nostra scuola”. Ogni alunno si è dedicato poi a una tematica in particolare che rispecchiasse i propri interessi.

I lavori, una volta ultimati e revisionati, sono stati poi assemblati grazie all’applicazione *book creator*. Riportiamo sotto, a titolo di esempio, la pagina 2 del giornalino, che raccoglie i contributi relativi al dibattito enunciato poco sopra.

La nostra scuola

LA GAZZETTA SASSESE . 2

Il Progetto Nuoto a Sasso: un'opportunità per gli studenti?



Da diverso tempo il Progetto Nuoto arricchisce l'offerta formativa dell'Istituto Comprensivo di Irienza. Anche durante questo anno scolastico i ragazzi delle classi della Secondaria di primo grado del plesso di Sasso di Castalda hanno avuto l'opportunità di partecipare al progetto, ma tra gli alunni si è aperto un dibattito sull'opportunità di proseguirlo. Riportiamo alcune riflessioni.

Progetto Nuoto sì

DI [REDACTED]

Molti dicono che la piscina sia una cosa controproducente e noiosa. [REDACTED] dice che è troppo faticoso asciugare i capelli; [REDACTED] che è troppo impegnativa e stancante. Io, invece, penso che la piscina sia un'attività salutare. Andare in piscina potrebbe risultare noioso perché occorre molto tempo per lavarsi, asciugarsi e prepararsi, ma è uno sport importante. La piscina aiuta a raddrizzare la colonna vertebrale rendendola più eretta e robusta e aiuta a essere più responsabili perché quando si va negli spogliatoi occorre stare attenti a dove mettere i piedi, dove lasciare i vestiti. La piscina, inoltre, aiuta a socializzare con gli altri. Il nuoto, infine, permette di superare le proprie paure. Il campione di nuoto Domenico Acerenza inizialmente aveva paura di entrare in acqua, poi la piscina lo ha fatto crescere ed è diventato uno dei cinque nuotatori più prolifici del panorama mondiale. Con questo non voglio dire che dovete diventare campioni del mondo, oppure avere un fisico scolpito, ma che la piscina è un'occasione per imparare a essere responsabili e superare le proprie paure.

Progetto Nuoto no

DI [REDACTED]

Molti dicono che il corso di nuoto sia importante da seguire, ma secondo me non lo è. Si svolge da marzo fino a giugno, ogni venerdì. Sono tredici gli alunni che lo frequentano. Seguirlo ha diversi svantaggi visto che gli alunni, quando tornano dalla piscina, sono molto stanchi e questo crea confusione in classe, soprattutto nelle ore seguenti, poiché, essendo disconcentrati, non stanno attenti alle lezioni; oltre a questo, si aggiunge anche il fatto che ad alcune persone non piace, ma sono costretti ad andare, perché vi hanno dato l'adesione prima dell'inizio, a marzo. Inoltre, per alcune ragazze c'è anche il problema dei capelli: i tempi sono troppo ristretti per poterli asciugare adeguatamente e a volte ritornano in classe con i capelli ancora umidi. Dall'altra parte, però, il corso è sicuramente importante per la propria salute, come tutti gli sport. Io continuo a pensare, però, che sia più importante rimanere in classe perché si ha la possibilità di esercitarsi più tranquillamente e farsi spiegare qualcosa che non si è capito nelle lezioni precedenti.



Il campione di nuoto Domenico Acerenza



Un'immagine della piscina di Satriano

Figura 6. Immagine di una pagina del giornalino di classe.

Al termine del lavoro le allieve e gli allievi hanno condiviso il prodotto realizzato con i compagni delle altre classi, con i docenti delle altre discipline e infine con il Dirigente scolastico e gli amministratori del proprio comune.

5. Risultati e obiettivi raggiunti

Attraverso la realizzazione del compito di realtà, le studentesse e gli studenti hanno mostrato innanzitutto di aver potenziato la capacità di scrivere testi di diversa natura e di aver arricchito il proprio lessico. Non solo, affrontando problemi della quotidianità e proponendo a un destinatario reale delle opportune soluzioni (nel nostro caso il Dirigente Scolastico e il Sindaco), con l'utilizzo dello strumento del giornalino, hanno compreso realmente che cosa significhi essere cittadini di un Paese democratico.

In secondo luogo, la lettura di testi risalenti a un diverso periodo storico e la presa di coscienza delle difficoltà che hanno affrontato le minoranze linguistiche e i parlanti dialettofoni hanno permesso loro di comprendere che la realtà linguistica italiana non è monolitica e che il plurilinguismo è una ricchezza da coltivare. Le fasi di condivisione dei risultati sono state d'altro canto importanti per potenziare e verificare la capacità di comprensione dei testi e interazione con i pari rispettando le opinioni altrui.

La valutazione finale, che è stata perciò una valutazione formativa, ha tenuto conto non solo del compito autentico, ma anche dell'atteggiamento delle discenti e dei discenti lungo tutto il processo di insegnamento/apprendimento. Le alunne e gli alunni hanno risposto con interesse e impegno agli input proposti.

Infine, al termine dell'attività sono stati chiesti alle alunne e agli alunni dei *feedback* rispetto a quanto fatto, per comprendere se l'attività fosse risultata interessante per loro e se vi fossero degli elementi da modificare. Essi si sono dichiarati soddisfatti e consapevoli di aver rafforzato e integrato le proprie conoscenze, come ad esempio quelle relative al lessico. Un alunno, ad esempio, si è dimostrato soddisfatto di aver appreso un termine come *retrovie*, che è risultato importante nel momento in cui sono state trattate a livello interdisciplinare le avanguardie.

6. Conclusioni

Come si è visto, il percorso didattico mostrato è risultato molto importante per sviluppare e potenziare competenze disciplinari specifiche e non: gli allievi hanno potenziato le abilità di lettura, scrittura, ascolto e produzione orale, oltreché le competenze di imprenditorialità e cittadinanza.

L'attività, dunque, ha ottenuto gli effetti desiderati e può considerarsi riuscita.

Ma vale la pena di ricordare che essa è stata somministrata a un gruppo classe molto piccolo, che presentava una sostanziale omogeneità nelle conoscenze e abilità pregresse, oltreché nel retroterra culturale di provenienza.

Possiamo quindi dire di aver sperimentato e svolto il percorso didattico nelle condizioni ottimali. In particolare, il numero delle alunne e degli alunni è stato determinante per permettere all'insegnante di soffermarsi in maniera più attenta su ognuna/-o delle ragazze e dei ragazzi. Sono queste le condizioni a

cui dovrebbe tendere il sistema scolastico nazionale italiano, che, come sappiamo, purtroppo, è sempre più afflitto dal problema delle “classi pollaio”. Inoltre, le alunne e gli alunni costituenti i gruppi classe tipo sono oggi caratterizzati sempre più da background culturali assai diversi tra di loro, mentre, come è stato detto in apertura, la classe suddetta presentava una sostanziale omogeneità.

Tuttavia, riteniamo che un simile percorso possa risultare interessante e produttivo anche in classi più numerose. Si potrebbe infatti pensare di affrontare la fase laboratoriale assegnando il lavoro a piccoli gruppi, anziché singolarmente. Inoltre, la lettura e il commento di testi autentici di registro medio, come quelli dei quotidiani contemporanei, può risultare importante anche per gli apprendenti italiano L2: si potrebbe, per esempio, ristrutturare l'attività rendendo più ricca e articolata la fase 4.

In un momento storico nel quale le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* si trovano sotto attacco, vorremmo ribadire la grande lungimiranza ed efficacia, anche attraverso la dimostrazione che un'attività di tipo prettamente laboratoriale, che utilizzi l'approccio induttivo per l'apprendimento degli usi della lingua nazionale, come esse propongono, possa risultare produttiva.

Bibliografia

Ardissino, E. (2018). Prefazione. In E. Ardissino (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola secondaria*. Mondadori.

Cortelazzo, M. (2010). *Linguaggio giovanile*. in Treccani. www.treccani.it/enciclopedia/linguaggio-giovanile

De Mauro, T. (2018). *L'educazione linguistica democratica*. Laterza.

Dewey, J. (1976). *Il mio credo pedagogico*. La Nuova Italia.

Dewey, J. (2018). *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. Anicia

Fondazione Agnelli. (2021). *Rapporto scuola media*. <https://scuolamedia.fondazioneagnelli.it/>.

Gramsci, A. (1975). *Quaderni dal carcere*. Einaudi.

- Gruppo di intervento e di studio nel campo dell'educazione linguistica [GISCEL] (2010). *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. Sette Città.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf.
- Pizzoli, L. (2018). *La politica linguistica in Italia*. Carocci.
- Rossi, L., & Marongiu, P. (2005). *Breve storia della lingua italiana per parole*. Le Monnier.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Libera Editrice Fiorentina.
- Serianni, L. (2021). *L'ora d'italiano. Scuola e materie umanistiche*. Laterza.
- Sobrero, A. (2000). Varietà e usi della lingua, venticinque anni dopo. In F. Campanovo & A. Moretti (a cura di), *Didattica ed educazione linguistica* (pp. 27-40). La Nuova Italia.
- Vygotskij, L. S. (2008). *Pensiero e Linguaggio*. Laterza.

Dalla lettura alla scena: la didattica della letteratura come laboratorio per l'educazione linguistica

From reading to the stage: the teaching of literature as a laboratory for language education

Viviana Reda

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

✉ viviana.reda@gmail.com

Riassunto / La didattica della letteratura offre una possibilità di ricerca-azione valorizzando le quattro abilità linguistiche fondamentali. Attraverso l'esempio di laboratori curriculari sul testo letterario nella scuola di primo e secondo grado, emergono la centralità del lavoro sul testo letterario (strumento privilegiato di confronto linguistico) e la lettura espressiva del testo stesso, testimoniando la centralità dell'insegnamento letterario nel contesto scolastico. Il primo percorso si concentra sullo shakespeareano *Romeo e Giulietta*, tradotto in napoletano (Virgilio IV di Scampia, 2015), e il secondo realizza, a partire dal *Pinocchio* di Collodi, un testo teatrale (ITES F. Galiani di Napoli, 2017). Le diverse fasi prevedono una lettura integrale del testo (e la visione delle principali letture cinematografiche dei testi), un momento di scrittura creativa, un momento di riscrittura del testo scelto (lavoro di gruppo) e una lettura espressiva e drammatizzata. L'italiano letterario diviene così un orizzonte comune e vivo, vissuto e agito nella pratica quotidiana dell'esperienza didattica.

Parole chiave: didattica della letteratura; riscrittura teatrale; abilità fondamentali; educazione linguistica democratica; laboratorio.

Abstract / Literature teaching offers an opportunity for action research by enhancing the four fundamental linguistic skills. Through the example of curricular workshop on literary text in first and second grade schools, the centrality of work on the literary text (privileged tool of linguistic comparison) and expressive reading of the text emerge,

© 2025 Viviana Reda. 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 \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

recovering the value of literary teaching in the school context. The first path focuses on the Shakespearean *Romeo and Juliet*, translated into Neapolitan (Virgilio IV of Scampia, 2015), and the second creates, starting from Collodi's *Pinocchio*, a theatrical text (ITES F. Galiani of Naples, 2017). The different phases are the followings: a complete reading of the text (and viewing of the main cinematographic readings of the texts), a moment of creative writing, a moment of rewriting the chosen text (group work) and an expressive and dramatized reading. Literary Italian thus becomes a common and living horizon, lived and acted upon in the practice of an inclusive and shared didactic experience.

Keywords: literature teaching; rewriting; fundamental skills; democratic linguistic education; laboratory.

1. Il gioco letterario nel teatro delle Vele

L'I.C. Virgilio IV di Scampia è una scuola di frontiera, un edificio di periferia reso più raggiungibile dalla città grazie all'apertura della nuova metropolitana di Napoli, eppure segnato dalla complessità territoriale che circonda l'istituto, quella delle famose *Vele*, complesso residenziale degli anni '60 e '70 degradatosi progressivamente dopo il terremoto e l'aumento della delinquenza, dedita, principalmente, allo spaccio della droga. Il contesto non è una semplice cornice, fatiscente, ma fa parte della biografia esistenziale e scolastica di bambine, bambini e famiglie che raccontano, nel modo di esprimersi e di comunicare, le forme di questo disagio.

Nell'anno scolastico 2015-16, la classe II D era composta di 21 alunni, di cui due tre ripetenti, e due con BES; non c'erano alunni stranieri (NAI). Nella classe è stato possibile individuare gruppi differenti nel rendimento e nella partecipazione: un esiguo gruppo composto di allievi autonomi nello studio in classe e a casa, responsabili e tranquilli e aperti al dialogo educativo, in grado di raggiungere risultati soddisfacenti; un secondo gruppo formato da alunni vivaci, capaci e intelligenti, però non costanti nell'impegno a scuola e a casa risultando, durante le attività, caotici e troppo indipendenti; un terzo gruppo ristretto, non assiduo nella frequenza, che manifestava spesso un atteggiamento oppositivo, dietro cui si nascondeva una scarsa fiducia nelle proprie capacità. Le carenze di base relative alle abilità fondamentali relative alla lingua italiana e all'autonomia del metodo di studio erano generalizzate.

Il dirigente scolastico ha organizzato il lavoro sul sostegno, ruolo ricoperto quell'anno da chi qui scrive, assegnando l'intero monte ore di classe a un solo docente (18 ore) insieme al ruolo di coordinatore, in modo da favorire pratiche di *coaching* pedagogico (Gily & Mallardo, 2017), e da offrire un punto di riferimento a colleghi e allievi sia nella pratica didattica sia nel monitoraggio globale del lavoro dell'intera classe (Battimiello & Reda, 2016).

In tal senso, il docente, “pur mettendo a disposizione la propria esperienza, non deve necessariamente trasmetterla secondo programmi preordinati e definiti, ma, al contrario deve essere in grado di adattare la sua pedagogia ai bisogni del discente, relativizzando i propri modi usuali di ordinare gli eventi e riducendo le relazioni unilaterali a vantaggio di quelle reciproche” (Oliva, 2008, pp. 52-53). In una simile visione, il teatro si offre come agile “strumento pedagogico trasversale a tutti i linguaggi e a tutte le discipline” (Buccolo, Mongili & Tonon, 2013, p. 113), in cui sperimentare in prima persona la complessità della realtà e delle sue possibili forme.

Da questa prospettiva eccentrica rispetto ai contenuti disciplinari, il docente di sostegno può trovare spazi e tempi in cui proporre attività alternative a quelle degli altri docenti, trovando contenuti e strategie di tipo laboratoriale che siano di stimolo e motivazione per gli alunni. L'assenza della valutazione disciplinare – che, per altre attività, risulta fondamentale per affrontare le consegne richieste – in questo caso facilita l'organizzazione delle attività con l'intera classe. Il tempo, normalmente tiranno nello svolgimento dei programmi disciplinari, in questo caso diviene una risorsa: durante le ore libere per eventuali assenze dei colleghi o nei momenti di recupero e riposo, cerchiamo attività che siano motivo di condivisione e partecipazione.

Chi ha lavorato in contesti come questo, sa quanto questo vocabolario sia vuota retorica se non trova delle pratiche in cui realizzarsi attorno a temi vissuti in maniera partecipata: l'amore è, tra i tanti, tema principe da indagare anche attraverso forme quali il cinema o il teatro, che offrono una possibilità di rappresentare e di essere rappresentati, in un *gioco* complesso in cui vivere l'“arte come veicolo” di apprendimento (Oliva & Pilotto, 2013, p. 174) secondo il significato di *mimicry* della maschera che offre la possibilità di diventare un altro (Callois, 2014). L'analogia tra teatro e gioco evidenzia che si tratta di un tipo di

attività che si svolge nello spazio tra persone, quello che Winnicott chiama “spazio potenziale” (Winnicott, 1974, p. 188), in cui “le persone (prima bambini poi adulti) fanno esperienza dell’alterità in modi meno minacciosi rispetto a come spesso ha luogo lo scontro diretto, effettivo, con altre persone. In tal modo essi fanno pratica di empatia e reciprocità” (Nussbaum, 2013, p.114).

Gli alunni della classe, come hanno raccontato, non erano mai andati a teatro (tranne uno) e non avevano una conoscenza diretta dell’esperienza dello spettacolo dal vivo; lo studio delle caratteristiche testuali e linguistiche del testo teatrale era però previsto per l’anno in corso, insieme a brani scelti di testi teatrali, dall’insegnante di italiano. Spesso, tuttavia, in un simile contesto, le lezioni teoriche non riescono a coinvolgere la platea, che si distrae o chiede di uscire.

2. *Romeo e Giulietta*, da Verona a Scampia

Allo stesso tempo (e malgrado l’assenza di vissuti legati al teatro), da un banco all’altro, allieve e allievi si rimandavano battute della serie “cult” del momento, *Gomorra*, ancora alla prima stagione, lasciando i docenti interdetti: i tormentoni della sceneggiatura erano sconosciuti ai loro insegnanti, che talvolta li scambiavano per insulti. È chiaro che i linguaggi sono diversi ma, al contrario, i sentimenti sono comuni. Questi adolescenti sono affascinati da temi come l’amicizia, l’amore, la famiglia; in quelle immagini, essi vedono i segni di una realtà che conoscono e in cui si sentono rappresentati da protagonisti: entrano nella finzione in maniera automatica, recitando anche loro quelle battute.

A livello di programmazione, il consiglio di classe ha inserito un’attività di cineforum e la visione di uno spettacolo teatrale quale *La tempesta* di Shakespeare tradotta in napoletano da Eduardo De Filippo, accanto alla proposta di approfondire un classico da scegliere con ragazze e ragazzi. Nel perseguimento di obiettivi e competenze si è tenuto conto, inoltre, dei differenti livelli della classe sia rispetto al profitto sia rispetto alle diverse predisposizioni e capacità di alunne e alunni.

Il lavoro ha mirato a coinvolgere tutte le allieve e tutti gli allievi, riuscendo a favorire la partecipazione attiva anche delle alunne e degli alunni più timidi e introversi, di quelli più vivaci e dispersivi, e degli studenti con BES. Ciò è stato

possibile tramite qualcosa che li ha interessati e appassionati, come l'amore. La proposta non ha quindi potuto orientarsi che all'opera più romantica di tutte: con la visione del film *Romeo + Giuliet* di Luhrmann, si è accesa la scintilla. La proiezione del film è stata ripetuta più volte, alternata con il *Romeo e Giulietta* di Zeffirelli (1968), in modo da potere riflettere sulla differente scelta registica di realizzazione.

La progettazione a ritroso, strettamente legata alla didattica per competenze, ha inteso raggiungere, nel corso dell'anno, l'obiettivo del rafforzamento delle quattro abilità di base della lingua (leggere, scrivere, parlare e ascoltare), attraverso la rielaborazione di un testo teatrale che potesse consentire una sua attualizzazione nella realtà a noi contemporanea. A questo obiettivo si sono aggiunti anche la conoscenza dell'opera di W. Shakespeare; l'attualità del classico rispetto alla realtà contemporanea; la riflessione sui temi della guerra e dell'amore in relazione alla realtà del territorio di appartenenza; l'approfondimento delle capacità di lettura espressiva; il potenziamento delle quattro abilità fondamentali della lingua italiana: leggere, scrivere parlare e ascoltare; il rafforzamento della socializzazione e delle abilità sociali attraverso il laboratorio di lettura espressiva; la sensibilizzazione verso temi e problemi di convivenza civile. L'attività si è svolta per 1h alla settimana a partire dal mese di gennaio. A queste ore si sono aggiunte quelle, occasionali, di sostituzione, in cui l'attività è stata rafforzata e approfondita.

Il testo, però, una volta scelta la tragedia shakespeariana di *Romeo e Giulietta*, è diventato anche il pretesto che ha consentito di organizzare, parallelamente al laboratorio di lettura espressiva, una serie di altre attività sul tema dell'amore: la stesura di brevi recensioni sui film proiettati individuando le caratteristiche del genere, la riflessione sul tema dell'amore e la violenza sulle donne (tema assai caldo in questo contesto) con la scrittura di slogan e l'individuazione di immagini iconiche di dissuasione, la scrittura di una lettera d'amore dopo l'incontro dei due giovani al ballo (attività impegnativa per chi oggi predilige l'utilizzo dei cellulari e dei social).

La lettura del testo integrale (che ognuno aveva sul telefonino grazie alla reperibilità in Internet) è stata quindi condivisa con attività svolte nelle ore di inglese (conoscere Shakespeare e la tradizione del Globe) e nelle ore di Arte e

immagine (la grande passione per le pistole porta al disegno di un cuore rosso che racchiude una pistola ancora sanguinante: l'immagine di un connubio diabolico tra amore e violenza troppo spesso inseparabili).

Limite – e possibilità, come vedremo – è stato la lingua d'uso di questa platea scolastica: il dialetto. Nel contesto qui descritto, potremmo dire che “usiamo ancora i dialetti e li parliamo con forme ancora molto autonome rispetto all'italiano. Probabilmente gli intellettuali subiscono ancora l'influenza di Pasolini, che nel 1964 – prendendo una bella cantonata – sosteneva che era nato l'italiano che il dialetto stava morendo, e che avremmo parlato un italiano tecnologico” (Camilleri & De Mauro, 2017, p. 22). Il dialetto, infatti, sebbene non nelle sue forme tradizionali più complesse e articolate, è lingua d'uso e, per molti, prima lingua, e, perciò, diviene un'enorme risorsa espressiva. Nonostante tra le allieve e gli allievi non vi fossero stranieri, durante le fasi laboratoriali di lettura espressiva del testo è apparso chiaro che l'italiano producesse uno sforzo di comprensione che si trasformava in frustrazione nelle parole di Donatella: “Professurè nun se capisce... putimm' fa' in napulitan?”. Così si è optato per il passaggio al dialetto: la traduzione del testo in napoletano! Potere usare la propria lingua (avvertita come materna, in un certo senso) per esprimere quello che si impara ad amare, è un momento fondamentale, in cui conoscere significa farsi conoscere attraverso uno strumento essenzialmente linguistico; il dialetto diventa l'abito che consente a questi ragazzi di togliersi dall'imbarazzo di un linguaggio che non padroneggiano, che non li rappresenta: questo il significato che attribuiva Pasolini anche alla poesia in dialetto di Ignazio Buttitta (Pasolini, 2001).

Il napoletano di Scampia risulta condizionato da un contesto specifico per età, livello di istruzione e collocazione urbana e sociale: se da un lato è più permeato di italianità, dall'altro risente di questa immersione in un linguaggio che la celebre serie criminale non inventa ma racconta. Si insinua, in questa lingua, una tendenza gergale che vuole esibirsi ma mantenendo una funzione criptica aderente alla propria aspirazione identitaria di gruppo (giovanile o malavitoso).

2.1 Ideazione e pratiche di lavoro: lettura ad alta voce, riduzione, attività creative

Il percorso (annuale) è stato organizzato nel modo presentato qui di seguito, suddividendo i tempi delle diverse attività e prevedendo differenti fasi di lavoro:

Fase 1. Si lavora sul testo integrale in italiano di *Romeo e Giulietta* in cui l'unità oraria può essere così suddivisa: 10 minuti per l'organizzazione della classe e la distribuzione dei copioni, 10 minuti per ricordare alla classe le modalità di lettura ad alta voce (Gadda, 1953) e la necessità di mantenere una postura corretta, 10 minuti per attribuzione delle parti e di riepilogo sui personaggi, cui si aggiungono 30 minuti lettura ad alta voce in classe.

Fase 2. Prima di tutto si procede con la divisione in gruppi di lavoro utile alla realizzazione di una riduzione del testo di Shakespeare. Per questa attività l'unità oraria potrà essere così suddivisa: 30 minuti dedicati alla scrittura, 10 minuti di eventuale riflessione o discussione su tematiche e scene affrontate. In questa fase 20 minuti sono dedicati al disegno libero per rappresentare punti salienti del testo o di produzione scritta (es. la scrittura della lettera).

Questa fase del laboratorio può essere esorcizzante e liberatoria: a coppie o a gruppi di tre, lavorando sul testo originale, leggono ed eliminano ciò che risulta *accessorio* rispetto a un'esigenza comunicativa più veloce, possibile sceneggiatura per un video da mettere in onda sui social. Fotocopie alla mano, i ragazzini procedono spediti. Alunni giocosi e scalmanati si trasformano in ordinati soldatini che si aiutano a spostare sedie e banchi per consentire a tutti di lavorare insieme. Dopo il lavoro è utile rileggere le loro bozze in modo da verificare che siano comprensibili e chiare per ottenere un canovaccio utile alla traduzione.

L'utilizzo del testo classico consente, anche con l'incursione di penne inesperte, di mantenere un livello qualitativo eccellente e, allo stesso tempo, di operare nella direzione della riduzione o della riscrittura a seconda delle esigenze. La cooperazione è stimolata dall'obiettivo finale e anche la competizione diventa più giocosa perché il successo di tutti è non lasciare indietro nessuno, collaborando a un lavoro comune: "secondo Freire, siamo *esseri di relazione* [...] *esseri di ricerca* che devono approssimarsi alla conoscenza in modo aperto, nella coscienza che nessuno è depositario del sapere, ma il sapere si forma in processi collettivi" (Vittoria, 2016, p. 97).

Fase 3. Dopo la riduzione, si passa alla traduzione in dialetto che, come si vedrà dagli estratti riportati in seguito, risente dell'uso contemporaneo della parlata di Scampia. In questa terza fase, dell'unità oraria, 10 minuti servono per l'organizzazione della classe e la distribuzione da parte del docente delle foto-

copie sui cui gli allievi, a gruppi di due o di tre diversi dai precedenti, potranno proporre una loro traduzione del testo, nei restanti 50 minuti.

Fase 4. Nell'ultima fase di scrittura la classe viene divisa in due gruppi, che, a turno, lavorano in un'altra aula col docente di sostegno: alcuni proseguono nell'attività del laboratorio, gli altri possono approfittare di percorsi di recupero e/o potenziamento curricolare. In questo modo (con un numero più esiguo di alunni), ogni gruppo potrà leggere alla classe il lavoro svolto per eventuali correzioni o proposte: l'esigenza è quella di riscrivere il testo, rispettando l'originale. La lettura pubblica può essere così un momento efficace di verifica e correzione della *traduzione* proposta da ciascuno. Le migliori proposte vengono accolte, altre scartate.

2.2 Lettura espressiva e azione teatrale

Se nella Fase 4 l'intera classe partecipa all'elaborazione del testo in una riscrittura nel dialetto usato tutti i giorni, in seguito allieve e allievi, superando normali divisioni e rivalità, procedono alla drammatizzazione in classe. Si passa, così, alla Fase 5, qui di seguito illustrata.

Fase 5. Nelle ore dedicate, gli allievi organizzano l'aula disponendo le sedie in cerchio e provano, ognuno con il suo copione, il testo. La lettura espressiva dimostra la padronanza riconquistata della lingua. A questa attività potrà essere dedicata l'intera unità oraria. Il risultato è evidente sin dall'atto I, scena I, nell'incontro tra Sansone e Gregorio:

Traseno Sansone e Gregorio, d'a famiglia de' Capuleti, c'o fierro 'nmano.

Sansone: Sient'a me Grego', a nuje nun ce fa scemo nisciuno...

Gregorio: Nun ce 'a fanno cu' nuje, Sanso'...

Sansone: Si me fanno 'ncazza' io pigli' 'o fierro...

Gregorio: E fai buono a tuccà fierro!

Sansone: No. Si me vonno fà fesso, io 'e sparo!

Gregorio: Ma a chi vuò sparà!

(Reda, 2017, p.111)

Accanto a quelle del testo, compaiono *le parole* del parlato, come si dice in napoletano, ovvero le parolacce che spesso fungono da intercalare anche in

zone più urbane e ceti più colti. Il dialetto scritto al momento dai ragazzi verrà corretto solo alla fine dall'insegnante: la loro passione, adesso, è leggere. Così nomignoli e soprannomi, come nell'elenco che Romeo legge dalle mani del servo Pietro:

Romeo: Sì, conosco pure l'alfabeto. Ramme ccà.

Legge la lettera

'O signor Cappuccio c''a figlia '

A Signora Caterina c''o chiatto

'A Signora Peppinnuccia, 'o pate e 'o frate falignamme

'O Signore Vincenzo e 'o cugino cap''e bomba

(...).

Ih che bella cumpagnia, arò avesse i' tutta chesta bella gente?

(Reda, 2017, p.119)

La lingua che uccide e deride è però anche lingua d'amore, patria espressiva del più neomelodico tra i popoli, che si esprime al suo meglio nell'atto II che celebra, dal balcone, la passione di un amore impossibile eppure reale:

Giulietta: È notte mo e scuro tutt'attorno, tu nun me può vedè arrussuta, scurnosa, comm'a na criatura, mentre te sento 'e parlà. Crideme, nun vulesse parè na sfacciata, crideme. Vulesse annasconnere chello c'aggio ditto. Ma a 'stu punto, aggio già passato 'o signo. Me vuò bbene? 'O ssaccio già ca tu me dice sì e je te credo. Ma si tu me dice na bucia? Diceno che quanno nu nammurato dice na bucia, 'o Pateterno se mette a chiagnere. Oh Rome', si' sicuro tu? Si' sicuro ca me vuò bene? E si tu pienze che je t'aggio dato soddisfazione troppo ambressa, je te scanzo! Te diciarraggio: "Vattenne, scinnime 'a cuollo, sciò!" Accussi tu mi he prijà 'e sta cu te. Si tu pienze ca je so' facile cu te, nun è overo. So' nammurata. So' sincera, e pure si simme jute 'e pressa, tu cunnuscive 'o core mio primm' ancora 'e me vasà. Scusami amo', nun pensà che l'ammore mio è nu suonno ch''a matina se ne va.

(Reda, 2017, p.133)

Nell'ultima fase, dopo la traduzione in napoletano, i ragazzi dedicano il tempo del laboratorio alla lettura espressiva. Nella nuova dimensione circolare della classe possono ascoltarsi meglio, guardandosi in faccia. Anche gli alunni più

difficili che di solito vogliono uscire durante la lezione, adesso si offrono per distribuire i materiali e zittiscono i compagni se si distraggono o parlano tra loro.

Si affezionano, nella lettura, a personaggi come Mercuzio, che muore per la sua amicizia con Romeo, pur non legato a lui da nessun vincolo di parentela, ma anche al prepotente Tebaldo, vittima dell'odio in cui cresce e, presto, muore. Il giovane Romeo, d'altronde, seguirà la stessa sorte degli altri due giovani, sebbene per motivi diversi e, quando sa della (finta) morte di Giulietta decide di togliersi la vita.

Lo *speciale* del testo originale trova qui una nuova maschera:

Trase 'o spacciatore

Spacciatore: Chi chiamma accussì forte?

Romeo: Vien' ccà amico mio. Veco ca tu nun tiene na lira. Tiene, chesti ccà so' quarant'euro. Damme nu poco 'e robba, ma 'na cosa accussì potente che m'adda fa aricettà.

Spacciatore: Je 'a tengo na cosa potente, ma c'amma sta accorte ca si c'acchiappano 'e gguardie c'accirene.

Romeo: Ti si' nu pezzente, muorto 'e famme e tiene paura 'e muri? Tiene 'a famm' pittata 'nfaccia. Nun essere chiù nu puverello, piagate sti sorde'!

Sapacciatore: 'A famma dice sì, ma 'a capa dice no.

Romeo: Io pavo 'a famma toja, no 'a capa.

Spacciatore: Miette 'sta robba int'all'acqua e bivetella tutta quanta: si pure fusse nu lione addiventasse nu micillo.

(Reda, 2017, p. 169)

Si passa, a questo punto, alla fase conclusiva (Fase 6).

Fase 6. L'esperienza si conclude con le prove in palestra di alcuni momenti significativi del testo; la documentazione fotografica evidenzia la concentrazione e la serietà con cui gli allievi attendono il momento di *entrare in scena*: il grande specchio a parete funziona come pubblico a cui rivolgersi. Questa attività, condotta tra fine maggio e inizio giugno, ha consentito una conclusione d'anno serena e attiva.

Dal punto di vista del successo scolastico, la grande partecipazione all'attività ha reso possibile recuperare alcuni alunni della classe a rischio dispersione, già ripetenti dagli anni precedenti. L'attività teatrale li ha coinvolti, producendo un effetto positivo sul loro comportamento, sul modo di relazionarsi con gli altri e con i docenti, convincendo anche le colleghe e i colleghi più scettici. Così alla fine dell'anno la seconda è diventata, senza perdere unità, una terza.

Nonostante il successo dell'attività, non è stato possibile mettere in scena il testo elaborato durante l'anno scolastico in corso. Nel settembre seguente a causa del cambiamento di docenti e dirigente l'esperienza dei ragazzi purtroppo non è stata portata avanti dai nuovi colleghi. Purtroppo la dispersione non è solo quella degli allievi, ma talvolta anche della continuità delle buone pratiche.

Nonostante ciò, essi hanno potuto conservare una copia del testo (pubblicata grazie al sostegno della municipalità) in cui sono raccolte anche le foto dei disegni autografi di alcuni di loro.

3. Doganella e dintorni: la riscrittura teatrale come via per l'integrazione scolastica

La seguente esperienza svolta l'anno successivo in una scuola secondaria di secondo grado, mostra, pur con le dovute differenze, l'efficacia del laboratorio di riscrittura del testo letterario in forma teatrale per la migliore gestione della classe, il potenziamento del profitto scolastico e la gestione dei conflitti.

L'ITES F. Galiani è una scuola che raccoglie una platea mista della zona che va da Piazza Carlo III all'aeroporto, lungo una strada a scorrimento veloce senza un vero e proprio borgo cittadino intorno: diversamente da Scampia, non c'è senso di identità o appartenenza rispetto a quello che potremmo definire un *nonluogo* (Augé, 2018), vissuto come estraneo e non aggregante. Anche la disposizione di alunne e alunni in classe lo conferma: tendono a occupare i posti dei banchi perimetrali in maniera disordinata, spesso senza togliere le giacche, lasciando lo zaino, chiuso, sul banco. Il centro dell'aula, se ci sono molti assenti, resta vuoto. I ragazzi e le ragazze provengono da contesti differenti, sia familiari sia sociali; alcuni di questi casi sono già segnalati ai servizi sociali della municipalità, che purtroppo non riescono a seguirli tutti per carenza di risorse.

Nell'a.s. 2016-2017, la classe I sez. D dell'Istituto rifletteva questa eterogeneità che include eccellenza e disagio: composta da 29 alunni, di cui 5 non frequentanti, presentava 2 alunni con BES, ma non NAI. Dalla rilevazione della situazione di partenza attraverso test d'ingresso era emerso un livello assai modesto nella preparazione di base e nelle esperienze culturali pregresse. La classe, nel suo insieme, era carente nel metodo di studio e nell'impegno in aula. Non adeguate per tutti erano la conoscenza e l'uso della lingua italiana, dato il ricorso diffuso e frequente a un linguaggio dialettale e poco corretto. Alunne e alunni hanno presentato molte difficoltà fin dall'inizio, mentre, dal punto di vista del comportamento, il gruppo era poco scolarizzato e non sempre in grado di comprendere il rispetto e il senso delle regole scolastiche. Qualche studente in particolare presentava difficoltà nel relazionarsi correttamente con i docenti e con i compagni, creando situazioni di attrito e tensione che ostacolavano un sereno svolgimento delle attività.

Le competenze linguistiche dell'italiano erano migliori rispetto al contesto di Scampia, infatti spesso "la dialettologia esclusiva è venuta meno e la prima lingua, imparata in casa, per la maggior parte degli italiani nati alle soglie del 2000 è ormai l'italiano, il quale però, ovviamente, è marcato regionalmente in misura ancora consistente, anche se non sempre se ne è consapevoli" (Lavinio, 2018, p. 119).

Allo scopo di creare un contesto più omogeneo dal punto di vista sia dei contenuti sia del comportamento, si è programmato un intervento che potesse avere nel teatro la sua ricaduta necessaria per riflettere, in maniera metacognitiva, anche sul valore delle regole e dei ruoli: la dimensione formativa del gioco (Bateson, 1996), che si riflette nel teatro, offre la possibilità di immaginare nuovi percorsi di formazione utili alla costruzione di *attori sociali* (Moscovici, 2005) aperti a intraprendere percorsi di cittadinanza costruttiva e consapevole.

3.1 La maschera di Pinocchio e la scuola-problema

Dopo un primo trimestre dedicato alla conoscenza della classe e dei suoi prerequisiti, a partire da gennaio si è prevista un'attività laboratoriale in cui approfondire la storia di *Pinocchio*, che i ragazzi non conoscevano per intero e non avevano mai letto in versione integrale. La scelta di un testo narrativo ha

rispettato i programmi ministeriali, che prevedono la trattazione di questo genere letterario nella classe I, anticipando alcuni temi relativi al testo teatrale, previsto per la classe seconda. Il testo, in una lingua italiana semplice e adatta a ragazze e ragazzi, ha consentito di uniformare gli usi linguistici della classe, nessuno escluso.

Il tema centrale questa volta non è l'amore, bensì la scuola, l'educazione, il *mestiere* che fa sbottare Pinocchio quando, alla fine, uccide il grillo parlante perché lo rimprovera e lo compatisce: "Tutti quelli che fanno codesto mestiere, finiscono quasi sempre allo spedale o in prigione" (Collodi, 1983). Questo tema ci ha coinvolti come comunità, insegnanti e alunni, nessuno escluso: in tal senso è un tema democratico, che mette in gioco tutti allo stesso modo. Come nel caso di Scampia, si sono previste diverse attività che hanno permesso un progressivo avvicinamento al momento della riscrittura.

Le seguenti fasi di lavoro sono state accompagnate da un'ora settimanale di lettura del testo ad alta voce, a partire dal mese di gennaio, in modo da approfondire le tematiche di *Pinocchio* anche attraverso schede narratologiche o sui personaggi.

Fase 1. Per presentare e introdurre la lettura del testo in edizione integrale si propongono la visione delle pellicole che riguardano il soggetto. Dalla regia dello sceneggiato di L. Comencini (1972) a quella di R. Benigni (2002), passando per C. Bene (1961). Alunne e alunni seguono attentamente la proiezione dei film e apprezzano anche la versione teatrale di C. Bene, che offre uno stimolo alla riflessione in cui lo spettatore è coinvolto durante la visione: si pensi alla scena in cui Pinocchio cerca con le mani di togliere il collare e la catena che lo immobilizzano e, quando ci riesce, decide di rimetterseli al collo. Stimolati al dibattito su questa scena, mostrano di avere compreso il significato metaforico del gesto, che indica l'ansia di libertà ma anche la paura di vivere la sua libertà fino in fondo.

Fase 2. Si prevede una breve presentazione della storia attraverso la conoscenza della genesi del romanzo e dei suoi personaggi principali. Attraverso un lavoro in ppt, una lezione frontale del docente propone gli aspetti salienti del-

la genesi editoriale dell'opera in modo da evidenziare come l'intenzione di Collodi fosse quella di concludere il racconto con il burattino che, impiccato, "stirò le gambe e, dato un gran scrollone, rimase lì come intirizzito" (cap. XV). Questo antefatto consente di inquadrare la vicenda anche da un punto di vista storico e, in seguito, di animare una discussione sul valore dell'educazione e della scuola che, attraverso l'incontro di Pinocchio con la fata, consente a Pinocchio di *rivivere*, trovare il padre Geppetto e trasformarsi in un bambino vero (la storia che poi Collodi sviluppa in 36 capitoli). La lezione frontale consente inoltre di mostrare ai ragazzi un esempio del lavoro che dovranno fare in seguito, divisi in gruppi approfondendo ulteriori aspetti del romanzo che, sappiamo, è uno dei best sellers mondiali della nostra letteratura.

Fase 3. Si passa poi a un lavoro di *webquest* su spunti offerti dal docente per approfondire le diverse interpretazioni dell'opera: gli stimoli vengono da una vasta letteratura sul soggetto che allieve e allievi, divisi a gruppi, possono approfondire nel laboratorio informatico, dove possono avere accesso ai computer. I gruppi di tre/quattro ragazzi avranno a disposizione due PC, uno su cui fare la ricerca e un altro su cui lavorare al prodotto. I gruppi sono organizzati dall'insegnante in modo da favorire la socializzazione e lo scambio di competenze: in ogni gruppo infatti si cerca di inserire un'allieva o un allievo più autonomo dal punto di vista informatico. Ogni gruppo potrà in poche *slides* presentare alla classe una sintetica interpretazione dell'opera secondo una lettura narratologica come quella di P. Dorfles (2018), una teologica come quella di G. Biffi (2023) e una esoterica, grazie ai materiali presenti in Internet. Dopo l'elaborazione dei materiali (due ore e mezzo circa), i gruppi presenteranno alla classe i loro prodotti in 10 minuti per gruppo (un'ora e mezzo).

3.2 Il segreto di *Pinocchio* ovvero la vera storia di un burattinaio

Nel laboratorio di scrittura si procede alla riduzione del testo, in modo da snellire la storia e renderla di più facile lettura. Inoltre, trattandosi di un testo narrativo, non è possibile eliminare completamente la parte diegetica ma è necessario trasformarla in un testo *scenico*, valorizzando la "capacità cognitiva (di tipo metalinguistico) di trattare la parola detta come un oggetto che si può riprodurre mediante la parola stessa e di rappresentare la durata di eventi comunicativi,

discorsi ecc. in un tempo equivalente a quello da questi impiegato, verosimilmente, per svolgersi realmente” (Lavinio, 2022, pp. 174-175).

Fase 4. Una fase di *brainstorming* con la classe consente di condividere le problematiche relative alla scrittura e di scegliere di non eliminare la voce narrante, ma di affidarla a un personaggio esterno alla vicenda originale. Visto che la storia è quella di un burattino, perché non un burattinaio?

E se Pinocchio è *l'alter ego* di Collodi (come di tutti noi), perché non affidare a lui la regia della rappresentazione? Piccole modifiche al testo consentiranno di mantenere in vita la voce narrante che potrà fungere da collegamento anche tra le azioni di scena e quelle fuori scena (del pubblico interno al testo).

La trasformazione dal codice diegetico al codice mimetico consente, inoltre, di anticipare le caratteristiche del testo teatrale previsto in programma per la classe II (atti, scene, battute, didascalie, dialogo, monologo ecc.). Altri elementi più complessi propri della transcodifica del testo (trasformazione del livello comunicativo, trasformazione dei tempi e degli spazi della storia nell'*hic et nunc* dell'azione teatrale, caratterizzazione dei personaggi ecc.) sono stati sperimentati direttamente nell'attività pratica durante le fasi di riscrittura del testo in modo da non appesantire troppo la didattica con informazioni teoriche troppo complesse. Per questa fase il docente può preparare una piccola dispensa che sia un utile prontuario di lavoro (compreso il vocabolario minimo del testo teatrale).

Fase 5. L'ultima fase di lavoro e verifica insieme è quella della lettura espressiva del testo, da cui risultano evidenti alcune delle operazioni sopraindicate. L'inizio del I atto, scena prima, permette di chiarire le modifiche inserite per consentire a tutti gli alunni di partecipare, anche con diversi ruoli, alla lettura espressiva che sarà la parte finale del lavoro:

La scena: siamo in un piccolo teatrino improvvisato. Tutto è essenziale e scarno. Al posto della platea uno spazio vuoto antistante una pedana che funge da palcoscenico, con dei cuscini su cui si siedono i ragazzi. Si abbassano le luci... il volto del narratore, un burattinaio, è coperto da una maschera dalla quale si intravedono solo gli occhi. Il teatro è completamente buio e le uniche luci presenti illuminano solo il palco in cui c'è un telone bianco, unico strumento utile a realizzare una scenografia.

Burattinaio: – Salve a tutti miei spettatori, sono molto lieto di accogliere alcuni studenti della classe che sono sulle tracce del segreto di Pinocchio. Per poter procedere in questa ricerca però dovete sapere che assisterete a un teatro particolare... *(prende una pausa e guarda intensamente la platea con fare misterioso)* quello dei burattini animati!

Tutti: – Ohhhhhhhhhhh!

Burattinaio: – In questo *Arsenale delle Apparizioni* gli attori saranno burattini che sanno camminare e parlare tutto da soli... come fantasmi ... basta evocarli: raccontando la loro storia essi stessi, in carne e ossa, si materializzeranno davanti ai nostri occhi... Incredibile, nevvvero? Allora, che ne dite? Siete pronti?

Tutti: *(in coro e applaudendo)* – Sìii!

(Da ora in avanti i personaggi si materializzeranno in scena quando saranno introdotti o “evocati” dal burattinaio come rispondendo a un suo richiamo. Si possono disporre sulla pedana delle sedie dove i burattini animati sono come addormentati e, al momento opportuno, si alzano come da un sonno e entrano in azione.)

Burattinaio: Bene cominciamo... C'era una volta un pezzo di legno... e un bel giorno questo pezzo di legno capitò nella bottega di un vecchio falegname, il quale aveva nome Mastr'Antonio, se non che tutti lo chiamavano maestro Ciliegia, per via della punta del suo naso, che era sempre lustra e paonazza, come una ciliegia matura ... *(Si sentono colpi d'ascia in sottofondo e compare Mastro Ciliegia, un uomo piccolo dall'aspetto trasandato, che arriva sulla scena con un pezzo di legno in mano.)*

Pinocchio: – Ah! Non mi picchiar tanto forte!

Mastro Ciliegia: *(dice con voce tremante continuando a battere colpi)* – Chi va là!

Pinocchio: – Ehi! Tu m'hai fatto male!

Mastro Ciliegia: – Ho capito, si vede che la vocina che ha detto ohi me la sono figurata io *(dice guardandosi intorno e arruffandosi contemporaneamente la parrucca)*

Uno studente: *(interviene con voce interrogativa)* – Ma da quando i pezzi di legno parlano? **Burattinaio:** – Mio caro ragazzo, questa storia non è come tante altre e presto te ne accorgerai... dov'ero rimasto? Ah sì, a questo punto Mastro Ciliegia sviene, e al suo risveglio si trova di fronte il suo vicino Mastro Geppetto.

(Mentre il Burattinaio parla Mastro Ciliegia sviene e si rialza... Entra in scena un nuovo burattino, si sente bussare alla porta ed entra un vecchietto con una parrucca gialla e con una casacca tutta rattoppata...)

Gli studenti e le studentesse diventano così attori del nuovo testo con parti scritte e codificate che portano, accanto ai personaggi protagonisti, i nomi degli alunni in carne e ossa.

I cambiamenti di scena o di ambiente vengono segnalati nelle didascalie:

I tre cominciano a camminare in cerchio e mentre camminano sulla loro testa si proietta sulla tela un'insegna luminosa con la scritta "Gambero Rosso", mentre camminano i tre cominciano ad accelerare sempre di più, la corsa diviene un inseguimento, il gatto e la volpe si coprono il capo con un cappuccio e rincorrono Pinocchio gridandogli di consegnargli i soldi. Pinocchio urla: "Agli assassini!" Ma i due lo prendono, frugano addosso ma non trovano monete, lo legano e lo appendono a un albero. In sottofondo la musica del film di Comencini che incalza.

I ragazzi partecipano con grida incredule e tifando per Pinocchio...

Burattinaio: – Attenzione ragazzi... (*attira l'attenzione di tutti sull'arrivo di un nuovo personaggio*)

Entra in scena la bambina coi capelli turchini, il viso bianco come la neve.

Uno studente: – Oh... che meraviglia... sembra una fata!

Il burattinaio recupera la scrittura dello stesso Collodi, mentre gli studenti, seduti in cerchio, possono fare domande o interventi rivolgendosi al burattinaio fino a quando, nel gran finale, sarà possibile svelare *Il segreto di Pinocchio*:

Fata: – Bravo Pinocchio! In grazia del tuo buon cuore, io ti perdono tutte le monellerie che hai fatto fino a oggi. I ragazzi che assistono amorosamente i propri genitori nelle loro miserie e nelle loro infermità, meritano sempre gran lode e grande affetto – (*dice dandogli un bacio sulla fronte*)

Burattinaio: – La fata lodò Pinocchio nel miglior dei modi! Lo trasformò in un ragazzo dai capelli castani e gli occhi azzurri, e inoltre arricchì lui e il suo babbo con tanti zecchini d'oro e una casa che godeva di ogni avere – (*dice sorridendo*)

Uno studente: – Sìiii! Finalmente la Fata ha perdonato Pinocchio e l'ha ripagato nel migliore dei modi!

Burattinaio: – Già, adesso che la storia giunge alla fine, dovete sapere che Pinocchio da quel giorno si impegnò senza sosta a dare una mano ai propri cari, a diventare un ragazzo ubbidiente e dedito alla famiglia, ma quando Geppetto morì, Pinocchio, ormai adulto, realizzò l'idea che forse raccontando questa fantastica storia a un pubblico di ragazzi avrebbe aiutato ognuno di loro a evitare di commettere i suoi stessi errori.

Una studentessa: – Oddio! Non me lo aspettavo affatto da Pinocchio, è proprio vero che sbagliando si impara! Allora è questo il segreto di Pinocchio!

Burattinaio: – Questo e qualcos'altro! Permettete di presentarmi, mio gentilissimo pubblico, e di svelarvi il motivo per cui conosco questa strana e curiosa storia? Potete immaginarlo?

Tutti: – Noooooo!

Burattinaio: – Signori e Signore... Ladies and Gentlemen... Mesdames et Messieurs... Io sono... (*dice urlando mentre fa il gesto di togliersi la maschera che gli ha coperto il volto per tutto lo spettacolo*) PINOCCHIO!

Tutti: (*si alzano battendo le mani e gridando il nome di Pinocchio*) – Il sipario si chiude e parte la colonna sonora di Fiorenzo Carpi del *Pinocchio* di Comencini.

Oggi questi materiali potrebbero essere utilmente utilizzati nell'elaborazione di una UdA interdisciplinare relativa all'Educazione civica in cui riattraversare, tramite questa maschera, il valore della scuola e del suo impegno nel processo di educazione dei ragazzi, cittadini di domani, pronti a quella trasformazione definitiva in esseri umani che Pinocchio ci insegna. A questo scopo si può ampliare la riflessione sulla scuola con materiali di E. De Amicis (1886), D. Rea (1953), Don Milani (1967) o altri testi che possano offrire esempi a supporto o a contrasto dell'esperienza del nostro protagonista (Ruozzi, 2014).

4. Conclusioni

L'apprendimento attivo e partecipato, stimolato da pratiche laboratoriali di lettura e scrittura, risulta centrale nella didattica che mira a sviluppare delle competenze disciplinari e trasversali. La costruzione di un nuovo testo, “un inizio possibile” (Bachelard, 1990, p. 9), che prenda spunto dal testo letterario, consente di sperimentare quella pratica di *lettoscrittura* che G. Bachelard individuava nelle sue opere come strumento per stimolare il nostro immaginario. Si valorizza così il dialogo con i classici attraverso laboratori creativi e partecipati di riscrittura che trovano esempi più illustri e complessi nelle esperienze teatrali della seconda metà del Novecento italiano (si pensi a Pasolini, Bene, De Filippo, Testori). La lettura espressiva del testo, inoltre, consente la pratica di una *azione letteraria*, che mette in scena, oltre alla parola scritta, anche la complessità dell'interpretazione e della voce. Attraverso queste esperienze si realizza la finalità inclusiva e democratica dell'educazione linguistica, che mette al centro i testi classici della letteratura in cui la natura teatrale consente la partecipazio-

ne in prima persona al grande gioco, agito, della parola del teatro. Ciò non può non richiamare alla mente quanto affermato nelle *Dieci tesi* del GISCEL: “Lo sviluppo delle capacità verbali va promosso in stretto rapporto reciproco con una corretta socializzazione, con lo sviluppo psicomotorio con la maturazione ed estrinsecazione di tutte le capacità espressive e simboliche” (GISCEL, *Dieci tesi per l'educazione linguistica*, VIII). Queste peculiarità pedagogiche ispirano anche *Le Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali per l'anno scolastico 2016/2017* che il Ministero elabora proprio a ridosso di queste esperienze.

Se la scuola intende riconquistare pienamente una vocazione intellettuale e sociale, può farlo anche attraverso pratiche pedagogiche di educazione estetica che pongano al centro la letteratura e le arti come linguaggi privilegiati per comprendere il mondo.

Bibliografia

- Augé, M. (2018). *Nonluoghi*. Elèuthera.
- Bachelard, S. (1990). Prefazione. In G. Bachelard, *Poetica del fuoco, frammenti di un lavoro incompiuto*. RED Edizioni.
- Bateson, G. (1996). *Questo è un gioco*. Raffaello Cortina Editore.
- Battimiello, P., & Reda, V. (2016). *Da Barbiana a Scampia verso la comunità di apprendimento*. Guida Editore.
- Buccolo, M., Mongili, S., & Tonon, E. (2013). *Teatro e formazione*. FrancoAngeli.
- Biffi, G. (2023). *Contro maestro Ciliegia, Commento teologico a «Le avventure di Pinocchio»*. Jaka Book.
- Caillouis, R. (2014). *I giochi e gli uomini, la maschera e la vertigine*. Bompiani.
- Camilleri, A., & De Mauro, T., (2017). *La lingua batte dove il dente duole*. Laterza.
- Collodi, C. (1983). *Le avventure di Pinocchio* (O. Castellani Pollidori, a cura di). Fondazione Nazionale Carlo Collodi. <https://www.fondazionecollodi.it/assets/it/le-avventure-di-pinocchio.pdf>

- Lavinio, C. (2018). Educazione linguistica e italiani regionali. In S. Gensini, M. E. Piemontese, & G. Solimine (a cura di), *Tullio De Mauro. Un intellettuale italiano*. La Sapienza.
- Lavinio, C. (2022). *Comunicazione e linguaggi disciplinari*. Carocci.
- Dorfles, P. (2018). *Le palline di zucchero della fata turchina*. Garzanti.
- Gily, C., & Mallardo, E. (2017). *Coaching didattico*. Albatros Edizioni.
- Moscovici, S. (2005). *Le rappresentazioni sociali*. Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2013). *Non per profitto*. Il Mulino.
- Oliva, G. (2008). *Il teatro a scuola*. Edizioni universitarie LED.
- Oliva, G., & Pilotto, S. (2013). *La scrittura teatrale nel Novecento*. Editore XY.IT.
- Pasolini, P.P. (2001). *Scritti Corsari*. Garzanti.
- Rea, D. (2020). *Ritratto di maggio*. Marotta e Cafiero.
- Reda, V. (2017). *Romeo e Giulietta da Verona a Scampia. Percorsi di in-clusione e liber-azione tra scuola e teatro*. Guida Editori.
- Ruozzi, C. (2014). *Raccontare la scuola, Testi, autori e forme del secondo Novecento*. QDR 2-Didattica e letteratura, Loescher Editore.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Libreria Editrice fiorentina.
- Vittoria, P. (2016). *Narrando Paulo Freire*. Carlo Delfino Editore.
- Winnicot, D.W. (1974). *Gioco e realtà*. Armando Editore.

Variazione in termini di (s)cortesìa nella classe plurilingue. Esperienze didattiche dal progetto PLÙRIMA

Variation in terms of (im)politeness in the plurilingual classroom. Didactic experiences from the PLÙRIMA project

Thomas Vona

Università di Macerata

✉ t.vona@unimc.it

Riassunto / Lo studio indaga in che misura la comunicazione multimodale adottata dalle insegnanti coinvolte nel progetto PLÙRIMA (PLURilinguismo nella scuola prlMARia) sia caratterizzata da tratti di cortesia linguistica. In accordo con la teoria degli atti linguistici, l'analisi di alcuni esempi tratti dal corpus mostra che le diverse forme e modalità del linguaggio (s)cortese spontaneo delle docenti producono effetti perlocutori differenti sugli studenti. Alla luce di questi dati, l'articolo intende suggerire come lo sviluppo di un livello consapevole del linguaggio cortese verbale e non-verbale, nell'ambito di una formazione continua tra scuola e università, possa apportare benefici didattici.

Parole chiave: Cortesia linguistica; comunicazione multimodale; classe plurilingue.

Abstract / The study investigates to what extent the multimodal communication used by teachers involved in the PLÙRIMA project (PLURilingualism in prlMARy school) is characterized by linguistic politeness traits. The analysis of some examples taken from the project highlights how different forms and modalities of the teachers' spontaneous (im)polite language produce different effects on students, according to speech act theory. In light of these results, the article argues that fostering an awareness of verbal and non-verbal linguistic politeness, through continuous training between school and university, can yield significant pedagogical benefits.

Keywords: Linguistic politeness, multimodal communication, plurilingual classroom.

© 2025 Thomas Vona. 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 \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

1. La cortesia linguistica: un concetto relativo. Sintesi degli studi e declinazione didattica

L'articolo muove dall'intenzione di riflettere, in chiave linguistica, sulle pratiche didattiche plurilingui messe in atto da tre docenti in due classi multilingui di una scuola primaria campana¹. La volontà è quella di indagare in che misura le azioni comunicative delle insegnanti coinvolte nel progetto PLÛRIMA² (PLURilinguismo nella scuola prIMaria), specialmente quelle orientate agli allievi con background migratorio (d'ora in avanti *bm*), siano contraddistinte da tratti di cortesia linguistica.

L'origine del concetto di 'cortesia' va ricondotta all'ambiente sociale delle corti europee medievali, come si può leggere in uno dei grandi dizionari della lingua italiana:

1. Raffinatezza di modi e nobiltà di sentimenti, caratterizzati dal valore, dalla lealtà e dalla munificenza, che nella concezione cavalleresca medievale erano il requisito di chi viveva a corte [...];
2. L'essere cortese, gentile [...];
3. Atto cortese, gentilezza [...].

(Nuovo De Mauro, online, sv 'cortesia')

Alla luce di questa definizione, si potrebbe intuitivamente affermare che la cortesia linguistica sia l'insieme delle pratiche comunicative gentili, raffinate, garbate. Tuttavia, questo tipo di definizione lascerebbe a desiderare in quanto semplicistica; il concetto di cortesia linguistica, infatti, è contraddistinto da una

1 I termini *multilinguismo* e *plurilinguismo* non vanno qui intesi come sinonimi. Se il multilinguismo prevede la semplice coesistenza di più lingue in un determinato contesto territoriale, sociale, educativo ecc. (Council of Europe, 2020), una condizione genetica dell'Europa secondo De Mauro (2014), il plurilinguismo tiene invece conto di quella capacità generalmente simbolica che permette all'individuo – alle docenti, in questa sede – di “variare codici e modi di comunicazione in rapporto ai bisogni, ai destinatari, agli scopi e ai contesti” (Voghera, 2019, p. 419).

2 Si tratta di un progetto della cattedra di Linguistica Italiana del DISUFF (Dipartimento di Scienze Umane Filosofiche e della Formazione) dell'Università di Salerno (titolare prof. Claudio Nobili). Il progetto verrà descritto nel secondo paragrafo.

dimensione complessa che è stata affrontata dagli studi di numerosi autori nel corso degli ultimi decenni.

Per comprendere appieno la cortesia linguistica, è fondamentale partire dalla nozione di ‘faccia’ (*face*) elaborata da Goffman (1967), intesa come l’immagine di sé che un individuo cerca di proiettare e mantenere nel corso delle interazioni interpersonali, una rappresentazione individuale che deve essere legittimata dagli altri. La nozione di *face* fu ripresa da Brown e Levinson (1987), in quello che molti riconoscono come lo studio più influente sulla cortesia linguistica; secondo gli autori, la faccia rappresenta un bisogno primario dell’individuo e si articola in due profili complementari tra loro: da un lato, la ‘faccia positiva’ esprime il desiderio di accettazione sociale e si realizza attraverso tutta quella serie di atti comunicativi (raccolti sotto l’etichetta di *positive politeness*) che diminuiscono le distanze dall’interlocutore e rafforzano la relazione interpersonale (approvare le idee e le decisioni altrui, complimentarsi, cercare di anticipare i bisogni ecc.); d’altra parte, ogni individuo è portatore di una ‘faccia negativa’, ovvero manifesta il bisogno di non essere sottoposto a imposizioni o restrizioni che limitino la propria libertà di espressione e di azione. Per questo motivo, tende a ridurre al minimo le possibili minacce (*Face-Threatening Acts*, FTAs) alle libertà altrui, ricorrendo a strategie di *negative politeness*, come formulare richieste in modo indiretto o esprimere lamentele in maniera attenuata. Tuttavia, le FTAs non riguardano solo la faccia negativa, ma possono compromettere anche la faccia positiva dell’interlocutore, ad esempio tramite critiche o insulti che ledono l’immagine sociale e il bisogno di sentirsi riconosciuti e apprezzati.

Dunque, secondo il modello di Brown e Levinson (1987), la cortesia linguistica si realizza attraverso strategie finalizzate a evitare di compiere scelte comunicative che minaccino al contempo la *face* individuale e quella dell’altro. Non tutte le strategie comunicative che salvaguardano la faccia sono però da intendersi come cortesi in senso stretto; Watts (2003) teorizza l’esistenza del *politic behavior*, cioè il comportamento ritenuto socialmente appropriato all’interno di un determinato contesto, in linea con la norma socioculturale in esso radicata (es. dire “buongiorno” quando l’insegnante entra in classe non è considerato cortese in modo marcato perché è un atto comunicativo normalizzato,

routinizzato), e lo contrappone alla *politeness*, che viene invece avvertita come marcatamente gentile dall'interlocutore (per es. espressioni come “Mi scusi tanto se la disturbo, ma potrebbe per favore indicarmi dov'è il bagno?” vengono generalmente percepite come cortesi in senso marcato da un interlocutore)³.

In tal senso, è possibile individuare tre tipi di comportamento in base al grado di cortesia a esso associato: il comportamento cortese (*politeness* nei termini di Watts), contraddistinto da un atteggiamento cortese marcato; il comportamento non-cortese (o *politic behavior* per Watts), caratterizzato da un atteggiamento di neutralità che corrisponde con ciò che è atteso convenzionalmente in un determinato contesto comunicativo; il comportamento scortese, che è senz'altro il più facile da individuare in quanto, rispetto agli altri due, connotato da uno stile comunicativo che esprime una chiara minaccia alla salvaguardia della faccia.

La variazione tra questi tre tipi di condotte non va però intesa in senso statico; tra i livelli di cortesia, non-cortesia e scortesia esiste una gamma di sfumature intermedie che è possibile collocare all'interno della *scala della cortesia* riportata qui di seguito:

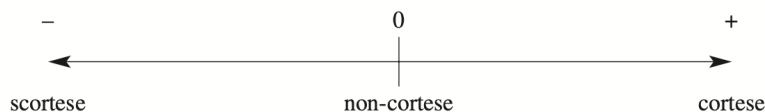


Figura 1. Scala della cortesia (Ide et al., 1992, p. 281; traduzione di Scaglia, 2003, p. 113).

Per poter disporre gli atteggiamenti comunicativi di un individuo all'interno della *politeness scale* bisogna necessariamente tener conto di alcuni aspetti chiave messi in luce da Meier (1995); secondo l'autore, il concetto di cortesia è definibile solo in termini relativi poiché va sempre rapportato a tre elementi fondamentali: il contesto comunicativo, le aspettative del destinatario e l'interpretazione che ne consegue. A questi vanno aggiunti la distanza sociale che intercorre tra i

3 Per un approfondimento sul ruolo della “norma cortese”, vedi gli studi di Alfonzetti sui galatei in ottica di pragmatica storica (p. es. 2019).

parlanti, il potere di un interlocutore sull'altro, il grado in cui la cultura influenza lo stesso atto linguistico.

I concetti emersi dagli studi passati in rassegna confermano la difficoltà insita nel delimitare la cortesia linguistica entro confini precisi; pertanto, per agevolare la comprensione di un concetto così vasto e relativo, si riporta la definizione dell'Enciclopedia Treccani, che propone una sintesi dei vari studi della letteratura sul tema:

Il linguaggio della cortesia è l'insieme delle strategie, norme e convenzioni verbali adottate da una comunità per contenere la conflittualità e favorire l'armonia nell'interazione comunicativa. In quanto tale, l'espressione linguistica della cortesia è un fenomeno socio-pragmatico nel quale intervengono parametri come la distanza sociale tra gli interlocutori, i rapporti di potere e/o di solidarietà, il grado di familiarità, partecipazione affettiva e coinvolgimento. Da questi dipendono scelte linguistiche che variano in relazione al contesto, allo stile, al registro, al canale e al mezzo di comunicazione. La cortesia non è pertanto un valore assoluto degli enunciati, ma [...] si manifesta in un insieme di forme e modi estremamente vasto ed eterogeneo.

(Bertuccelli Papi, 2010, online)

Anzitutto, l'autrice riprende la visione di Brown e Levinson (1987) secondo cui la cortesia linguistica riguarda l'insieme di strategie che salvaguardano la faccia individuale e quella dell'altro e la riformula, sostenendo che il linguaggio della cortesia viene adottato per contenere la conflittualità e favorire l'armonia tra gli interlocutori. Considera, inoltre, gli elementi messi in luce da Meier (1995) secondo i quali è necessario vagliare tutta una serie di parametri che rendono il concetto di cortesia definibile solo in termini relativi e, infine, ribadisce il carattere vasto ed eterogeneo delle forme attraverso cui la *politeness* si manifesta nell'atto comunicativo.

Sebbene Bertuccelli Papi (2010) delinei il concetto di cortesia linguistica in senso assoluto, ciò non ne impedisce la declinazione in ambiti specifici, tra cui quello didattico. Le prerogative generali della cortesia messe in luce nella definizione sono infatti altrettanto valide nel contesto educativo: il corpo docente modula le forme e i modi del proprio linguaggio per garantire l'armonia con i suoi interlocutori, ossia gli studenti, e tutti i parametri descritti (distanza sociale, rap-

porti di potere ecc.) intervengono nell'interazione con i destinatari della pratica educativa.

La macro-definizione di Bertuccelli Papi, dunque, costituisce in questa sede l'orientamento teorico che guida il processo analitico della cortesia linguistica in ambiente didattico. Tuttavia, data la specificità della comunicazione docente-alunno, che fa leva tanto sulla comunicazione verbale quanto su quella non-verbale, appare necessario approfondire la definizione secondo una prospettiva più ampia. In tal senso, più che "l'insieme delle strategie, norme e convenzioni verbali adottate da una comunità" (vedi incipit della definizione di Bertuccelli Papi, 2010) bisognerebbe considerare l'insieme delle competenze multimodali messe in atto dai docenti per contenere la conflittualità e favorire l'armonia nell'interazione comunicativa scolastica. Per 'competenza multimodale' si intende quella capacità intrinseca all'individuo di fare uso combinato di codici verbali e non verbali (gesti, movimenti del corpo, espressioni facciali ecc.) per produrre un significato, ossia per comunicare (Nobili, 2022, p. 9). La comunicazione multimodale è infatti un elemento fondamentale nell'interazione docente-alunno (come si vedrà nel paragrafo 3), quindi occorre considerare il linguaggio della cortesia non solo sul piano verbale. Attraverso questa precisazione, si definisce l'ultimo tassello che delimita il perimetro teorico entro cui si sviluppa il presente lavoro.

Spostandoci dalla dimensione teorica a quella operativa, l'analisi della cortesia linguistica in ambiente educativo può avvalersi della scala della cortesia riportata in precedenza (**Figura 1**), strumento che ci consente di collocare le scelte comunicative del docente in termini di intensità. In altre parole, si può individuare la direzione che assume il linguaggio dell'insegnante – dunque, un linguaggio che tende alla scortesia, alla non-cortesia o alla cortesia – e come questo varia all'interno dei diversi scenari didattici (nel momento della correzione in classe, durante gli episodi di incomprensione, nell'assegnazione dei compiti per casa ecc.).

Alla luce della panoramica appena tracciata, si procederà alla presentazione del progetto PLÙRIMA e del relativo campione di riferimento, cui seguirà l'analisi di una selezione di esempi rappresentativi, finalizzata a evidenziare concretamente aspetti di cortesia linguistica nella classe plurilingue.

2. Il progetto PLÙRIMA e il corpus di riferimento

La variazione della cortesia linguistica è un segnale osservabile in diversi scenari del progetto PLÙRIMA, che nasce dalla volontà di indagare quali caratteristiche assume la gestione spontanea del plurilinguismo in assenza di una formazione specifica. Il contesto preso in esame è quello di una scuola multilingue del sud Italia e l’attenzione si è concentrata sulle scelte comunicative e sulle pratiche didattiche delle docenti.

A tal proposito, nell’ambito di questa ricerca esplorativa, è stato raccolto un campione di cinque videoregistrazioni della durata di circa un’ora ciascuna, effettuate nella primavera 2024 in una scuola primaria dell’avellinese. I filmati raccolgono lezioni di diverse discipline (italiano, matematica, scienze, inglese), impartite da tre docenti in due classi, una prima e una seconda, per un totale di 26 alunni coinvolti di cui 6 con *bm* (23%). Le videoregistrazioni sono state successivamente trascritte e analizzate in prospettiva multimodale tramite le norme CLIPS (Corpora e Lessici di Italiano Parlato e Scritto; Savy, 2006) e la partitura a due strati di Poggi (2006)⁴.

Di seguito, tre tabelle che sintetizzano il contesto di riferimento:

Studente	Classe	Nato all'estero (prima generazione)	Nato in Italia (seconda generazione)	Competenze in italiano (stima basata sui livelli QCER)
S1	1A	Nato in Cina da genitori cinesi		B1
S2	1A		Nato in Italia da genitori georgiani	A1
S3	1A		Nato in Italia da genitori nigeriani	B2

4 La partitura della comunicazione multimodale consente di trascrivere tutti i segnali prodotti nelle diverse modalità. Nella sua forma più completa è costituita da cinque righe paralleli, su ciascuno dei quali è trascritto e analizzato il segnale di una determinata modalità (modalità verbale, prosodica, gestuale, facciale, corporea). Viene detta partitura a due strati in quanto ogni segnale comunicativo può essere interpretato su due strati, uno letterale e uno indiretto, cioè di ciò che il parlante intende far capire per via inferenziale (Poggi, 2006).

S4	2A		Nato in Italia da genitori bengalesi	C1
S5	2A	Nata in Bulgaria da genitori bulgari		A1 nella scrittura (dato parziale; alunna non udente)
S6	2A	Nato in Romania da genitori romeni		- (Dati insufficienti; caso di dispersione scolastica)

Tabella 1. Alunni con *bm* in PLÙRIMA.

La **Tabella 1** illustra l’eterogeneità culturale del piccolo campione di riferimento. Anzitutto, i sei alunni con *bm* sono equamente distribuiti; tre in classe prima, tre in classe seconda. Per quanto riguarda la nazionalità, vi sono tre studenti di origine asiatica – uno nato in Cina da genitori cinesi, gli altri due figli di genitori georgiani e bengalesi – una studentessa e uno studente dell’est Europa (Bulgaria, Romania), e uno studente afrodiscendente con genitori nigeriani. Altrettanto eterogeneo è il livello di competenza in lingua italiana, che include due casi particolari, uno relativo alla studentessa non udente S5, l’altro invece legato al caso di dispersione scolastica di S6, già segnalato dalle insegnanti alle autorità competenti.

Docente	Classe	Disciplina
D1	1A-2A	Italiano
D2	1A-2A	Matematica-Scienze
D3	1A-2A	Inglese

Tabella 2. Insegnanti coinvolte.

La **Tabella 2** mette in luce la scelta di coinvolgere tre maestre differenti, aspetto che ha rappresentato un fattore d’analisi importante. Il coinvolgimento di una singola insegnante, infatti, non avrebbe permesso di monitorare analogie e differenze nella gestione incidentale della pluralità linguistica. Tre approcci differenti, invece, legati sia all’attitudine dell’insegnante sia alle specificità delle sin-

gole discipline, hanno permesso di ottenere una panoramica più ampia del fenomeno esaminato.

La **Tabella 3**, infine, riporta e sintetizza le cinque videoregistrazioni del campione. Per quanto concerne la videoregistrazione 5 (lezione di inglese), sono state coinvolte contemporaneamente sia la classe prima sia la classe seconda a causa di un imprevisto logistico:

Video	Classe	Disciplina
V1 (52 min.)	1A	Italiano
V2 (1 h; 5 min.)	2A	Italiano
V3 (47 min.)	1A	Matematica
V4 (55 min.)	2A	Scienze
V5 (55 min.)	1A-2A	Inglese

Tabella 3. Videoregistrazioni.

Le caratteristiche degli alunni dell’istituto interessato rispecchiano la realtà linguistica della scuola italiana odierna, che Gianollo e Fiorentini indicano con l’espressione “neoplurilinguismo italiano” (2020, p. 372), già adoperata da Bagna et al. (2003). L’impiego del prefisso ‘neo’ sottolinea l’aggiunta di una componente esogena, costituita dal mosaico delle lingue importate dagli alunni con *bm*, rispetto al preesistente plurilinguismo nelle classi italiane che si configura come “condizione normale anche indipendentemente dalla presenza degli alunni stranieri in virtù della dialettofonia storica” (Ghezzi & Grassi, 2002, p. 95).

Tuttavia, all’aumento costante del numero di alunni con *bm* nelle classi italiane nel decennio 2011/12-2021/22 (Fondazione ISMU ETS, 2024) è mancata una formazione specifica dei e delle docenti in chiave plurilingue. Infatti, nonostante la presenza di linee guida, tra cui quella redatta dal Consiglio d’Europa (Beacco et al., 2016), l’approccio plurilingue è raramente preso in considerazione in modo esplicito nei curricula scolastici, ma è legato “all’iniziativa personale del singolo insegnante, si voglia per formazione pregressa o per esperienza maturata in servizio” (Verdigi, 2021, p. 391). In sintesi, la scuola italiana (e non solo) di oggi è

a tutti gli effetti uno spazio multilingue e multietnico ma, in assenza di una formazione del corpo docente sistemica e continua tra scuola e università, l'educazione plurilingue resta ancora un obiettivo lontano.

Le docenti coinvolte in PLÙRIMA, proprio perché prive di una formazione specifica, hanno messo in atto strategie didattiche plurilingui 'emergenziali'. È dall'analisi di PLÙRIMA, infatti, che nasce l'accezione di *plurilinguismo emergenziale*, proposta terminologica per riferirsi a quelle pratiche didattiche plurilingui spontanee, incidentali, messe in atto dall'insegnante per risolvere nell'immediato un'incomprensione dell'allievo con *bm* (p. es. usare un semplice dispositivo digitale per la traduzione di un avviso dall'italiano alla L1 dello studente). L'aggettivo *emergenziale* non sottintende una valutazione negativa delle strategie adoperate – perlopiù multimodali – che spesso hanno anzi esito felice, quanto piuttosto rimarca l'assenza di una precisa formazione dell'insegnante sul tema dell'educazione plurilingue (Vona, in stampa).

Tenendo conto delle specificità del contesto sopra delineato – in particolare dell'assenza di una formazione adeguata ai temi del plurilinguismo e della comunicazione multimodale – l'attenzione può ora essere rivolta al nucleo centrale del contributo: l'indagine sulle dinamiche di variazione del linguaggio (s)cortese impiegato dalle insegnanti nei diversi scenari didattici del progetto PLÙRIMA.

Dall'analisi dei filmati del corpus emerge che sia l'insegnante di italiano sia quella di matematica (vedi **Tabella 2**) utilizzano un linguaggio orientato verso la dimensione della cortesia, come si vedrà più nel dettaglio nel paragrafo successivo. Le pratiche comunicative delle due docenti sono, in linea di massima, neutrali e adatte al contesto di riferimento (in linea con la visione di *politic behavior* di Watts, 2003) e in alcuni momenti marcatamente cortesi verso tutta la classe, ma quelle indirizzate agli allievi con *bm* sono contraddistinte da "un'attenzione in più". In altre parole, all'interno del corpus il linguaggio generale di D1 e di D2 si colloca tendenzialmente tra lo 0 e il + della *politeness scale* (vedi **Figura 1**), ma in termini di intensità la cortesia linguistica si amplifica quando le pratiche comunicative sono rivolte agli studenti con background migratorio. Diverso è invece l'atteggiamento di D3, che nella videoregistrazione V5 mostra un approccio comunicativo che va in una direzione più neutrale della scala, ossia quella del comportamento non-cortese, sia quando le pratiche linguistiche sono rivolte ad alunni autoctoni, sia quando destinate ad alunni con *bm*.

Alla luce dei concetti richiamati, è possibile procedere all’analisi di alcuni estratti delle videoregistrazioni di PLÙRIMA in cui si osserva come varia la comunicazione multimodale cortese dell’insegnante e quali ripercussioni ha sul processo di apprendimento degli studenti.

3. Aspetti di cortesia linguistica multimodali in PLURIMA. Resoconto di situazioni didattiche

3.1 Nell’ora di matematica

In PLÙRIMA, uno degli scenari in cui emergono con maggiore evidenza atteggiamenti di *politeness* è l’ora di matematica, specialmente quando D2 è chiamata a formulare un feedback dopo la correzione di un’attività svolta dagli studenti, dunque in fase di valutazione.

Ad esempio, durante la lezione di matematica in classe 1A, D2 assegna un’attività individuale basata sulla scrittura in ordine decrescente dei numeri da 20 a 0, prima in cifre e poi in grafi. L’esercizio viene completato rapidamente da S1⁵ e prontamente corretto dalla docente:

v. D.	Allora da solo <sp> sei stato molto bravo	allora {procede a enumerare la sequenza di numeri scritta dall’allievo per controllarne la correttezza}	non ha sbagliato neanche le doppie	bravissimo!
c. D.	<i>tiene fermo il quaderno con la mano sinistra e poggia il braccio destro su di esso, impugnando una penna rossa</i>			scrive “bravissimo” sul quaderno dell’allievo

5 S1 è nato in Cina da genitori cinesi; nell’interazione orale in ambiente domestico lo studente utilizza esclusivamente il cinese mandarino, che studia anche formalmente sotto la supervisione dei genitori. Per quanto riguarda le competenze in lingua italiana, S1 eccelle in ortografia.

p. D.	[tono di voce caldo e pacato, ritmo cadenzato]	[tono di voce caldo e pacato, ritmo cadenzato]	[tono di voce caldo e pacato, ritmo cadenzato]	[tono di voce caldo e pacato, ritmo cadenzato]
-------	--	--	--	--

Tabella 4. Partitura multimodale della correzione di D2⁶ (V3; min. 01:10 – 01:29).

Dal punto di vista della modalità verbale, l’insegnante si rivolge direttamente allo studente e si complimenta con lui (“allora da solo <sp> sei stato molto bravo”), evidenziando come abbia svolto il lavoro in completa autonomia attraverso l’anteposizione dell’avverbio *molto*, con valore intensificativo, all’aggettivo qualificativo *bravo*. Dopo aver controllato la correttezza dell’intera stringa numerica, l’insegnante produce un enunciato (“non ha sbagliato neanche le doppie”) all’interno del quale la negazione (“non ha sbagliato”) e l’avverbio *neanche* rimarcano l’assenza di errori. Tra l’enunciato “allora da solo <sp> sei stato molto bravo” e “non ha sbagliato neanche le doppie”, risulta particolarmente significativo l’improvviso cambio di destinatario: se dapprima D2 si rivolge a S1 attraverso riferimenti allocutivi di seconda persona (“sei stato molto bravo”), in un secondo momento utilizza la terza persona singolare (“non ha sbagliato”) per rivolgersi alla classe, dunque per rimarcare a un destinatario più ampio la bravura di S1.

Nella **Tabella 4** la modalità corporea non ha fini comunicativi precisi, ma è stata comunque inserita in quanto permette al lettore di avere un’idea più ampia dello scenario di riferimento. Gli atteggiamenti corporei di D2 sono infatti tratti convenzionali che le docenti mettono in atto durante la fase valutativa, inclusa la formulazione di un giudizio (“bravissimo !”; l’uso del superlativo assoluto è una chiara strategia di intensificazione linguistica) sia attraverso la modalità scritta sia attraverso quella orale. Più rilevante, invece, l’aspetto prosodico, che rimane costante lungo tutto il frammento analizzato, contraddistinto da un tono di voce caldo, pacato, e da un ritmo cadenzato, aspetti intonativi che

6 I simboli usati vanno così interpretati:
v. = modalità verbale; c. = modalità corporea; p. = modalità prosodica; D = Descrizione del segnale;
<sp> = pausa breve; { } = evento di qualsiasi natura; [] = commenti del trascrittore; ! = enunciato interpretato come esclamativo, separato dal testo con uno spazio.

contribuiscono alla creazione di un clima sereno (secondo i parametri relativi entro cui va analizzata la cortesia linguistica – vedi paragrafo 1 – un tono di voce diverso avrebbe potuto trasmettere un’intenzione comunicativa opposta, un complimento sarcastico).

La correzione continua e, così come nel primo frammento analizzato in **Tabella 4**, anche nella seconda parte del discorso (in **Tabella 5**) la variazione cortese assume i tratti dell’elogio, della valutazione positiva:

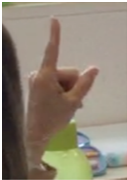
v. D.	Da solo	e senza cartelloni<ii>	neanche una doppia anche la /Q/	la /Q/qua_ttro <sp> quelli un poco più difficili [...] è bravissimo
g. D.		<i>punta l'indice della mano sinistra verso l'alto, leggermente inclinato in avanti in direzione dei cartelloni affissi alla parete</i> 	<i>punta e appoggia la penna, impugnata con la mano destra, sul quaderno di S1</i> 	
S I		“indicare qualcosa a qualcuno”	“indicare qualcosa a qualcuno”	
S II		“rimarcare che S1 non ha consultato i cartelloni ma ha lavorato in completa autonomia”	“evidenziare che S1 non ha sbagliato né la geminazione consonantica, né ha confuso i grafemi <c> e <q>”	
p. D.	[tono di voce caldo e pacato, ritmo cadenzato]	[il ritmo resta cadenzato, il volume della voce si alza]	[il volume della voce si stabilizza]	[torna al volume di voce iniziale]

Tabella 5. Partitura multimodale della correzione di D2; pt. 27 (V3; min. 01:30 – 01:42).

7 Spiegazione dei nuovi simboli usati:
g.= modalità gestuale; S I = analisi dello strato di significato letterale; S II = analisi dello strato di si-

In questo secondo frammento D2 compie due gesti deittici che enfatizzano quanto espresso attraverso il codice verbale. Attraverso il primo gesto, la docente indica dei cartelloni sui quali sono raffigurati i numeri da 0 a 10 sia in cifre sia in grafi e, contestualmente, alza il volume della voce, allungando inoltre la vocale finale anteriore alta nel pronunciare l'enunciato "e senza cartelloni<ii>". Dal momento che le abilità di letto-scrittura degli studenti sono in via di prima acquisizione per motivi anagrafici, la docente indica i cartelloni per evidenziare che non sono stati consultati dall'allievo durante lo svolgimento dell'attività. In altre parole, la docente si sta complimentando con S1 per non aver usato il paesaggio linguistico dell'aula scolastica come supporto allo svolgimento dell'esercizio⁸. Con il secondo gesto – sempre deittico – la docente sottolinea che S1 non ha sbagliato né la rilevazione della geminazione consonantica, né ha confuso i grafemi <c> e <q>. Infine, dopo aver messo in risalto che non è andato in confusione neppure con i numeri "più difficili" – come il quattro, che presenta sia la <q> che la <t> geminata – l'elogio si conclude con l'aggettivo superlativo assoluto *bravissimo*.

Nel complesso, l'esempio appena riportato dimostra come la cortesia linguistica, che assume le forme dell'elogio secondo le norme socioculturali di riferimento, venga messa in atto da D2 attraverso pratiche comunicative multimodali che salvaguardano la faccia positiva dell'allievo S1, in quanto esaltano il suo valore sociale all'interno nel contesto classe. In sintesi, la *politeness* si esprime attraverso questi elementi:

- il codice verbale (l'uso di aggettivi di grado superlativo per intensificare la lode, il cambio repentino di destinatario rilevabile da fattori deittici per sottolineare a tutta la classe la bravura di S1);
- la gestualità (gesti deittici che indicano sia l'assenza di errori, sia la non-consultazione dei cartelloni per portare a termine l'attività);

gnificato contestuale; <ii> = allungamento della vocale finale di parola; /Q/ = lettera pronunciata in forma fonetica; [...] = omissione di una parte di testo.

8 Nella letteratura sul paesaggio linguistico, le scritture esposte interne alla scuola vengono raccolte sotto l'etichetta di *schoolscape*; per una trattazione approfondita sul tema si veda Bellinzona, 2021.

- la prosodia (il tono di voce caldo e pacato, il ritmo cadenzato, l'innalzamento del volume della voce per enfatizzare l'elogio).

3.2 Nell'ora di italiano

Si è visto come la docente di matematica attua quella che potremmo definire *cortesia multimodale*, in quanto attinge dalle varie risorse comunicative a disposizione (modalità verbale, gestuale, prosodica) per elogiare uno degli alunni con *bm*. Un esempio alternativo mostra come, nell'ora di italiano, le strategie di cortesia siano invece affidate principalmente al codice verbale.

Inoltre, se la dimensione della *politeness* della docente di matematica (D2) si vede enfatizzata durante la prassi valutativa, l'insegnante di italiano (D1) manifesta cortesia principalmente nel momento in cui esegue il processo di riformulazione metalinguistica. Con questo concetto si fa riferimento a un processo di mediazione concettuale (Council of Europe, 2020) che avviene per rendere più accessibile un contenuto di apprendimento. Tendenzialmente, in PLÛRIMA la riformulazione riguarda lessemi di difficile comprensione che vengono resi più chiari attraverso delle espressioni equivalenti, oppure attraverso la scelta di un lessema d'uso comune (ad esempio, durante la lezione di italiano in 1A, D1 spiega che *dimenarsi* significa 'muoversi con forza').

Oltre a ciò, l'atto di riformulazione non avviene esclusivamente quando l'enunciato è prodotto dalla docente. D1, spesso, riformula gli enunciati morfosintatticamente sbagliati dei suoi allievi attraverso feedback correttivi rapidi⁹. A tal proposito, è emblematica la dinamica comunicativa che avviene in 1A; mentre invita gli alunni a produrre oralmente degli enunciati che contengano lessemi con il fono [ʃ], D1 dà la parola a S3¹⁰ che pronuncia "io voglio dire... il guscio della tartaruga fa sicuro". Dal momento che la frase rispetta la traccia poiché contiene il suono [ʃ] (contenuto nel lessema guscio) ma non funziona dal punto di vista morfosintattico, D1 decide di riformulare in questo modo:

9 Recast o riformulazione; cfr. Grassi (2018) per approfondimenti sulle diverse modalità di feedback correttivo.

10 S3 è nato in Italia da genitori nigeriani. Sebbene commetta alcuni errori grammaticali e varie alterazioni di pronuncia tipiche degli apprendenti L2, la sua competenza in lingua italiana si attesta su un livello B2 (cfr. **Tabella 1**).

D1: <mhmh> il guscio della tartaruga <ehm> è un posto sicuro ?

S3: <annuisce>

D1: Bella ! Questa è molto bella ! (V1; min 36.45-34.54)¹¹.

In questo estratto la cortesia linguistica si manifesta attraverso una doppia natura. In primo luogo, in maniera simile all'esempio nell'ora di matematica, la docente utilizza due volte l'aggettivo qualificativo *bella*, accompagnato dall'intensificativo *molto* nel secondo caso. La prima forma – che è anche quella più ravvisabile – assunta dalla *politeness* è dunque nuovamente quella dell'elogio, del complimento.

In realtà, D1 non sta lodando l'enunciato originale prodotto da S3, bensì la sua riformulazione. O meglio, D1 sta comunicando allo studente che apprezza la sua idea originale (“io voglio dire... il guscio della tartaruga fa sicuro”) ma attraverso la proposta di riformulazione, che è peraltro un enunciato interrogativo (“il guscio della tartaruga è un posto sicuro?”), sta chiedendo il consenso allo studente – che approva, annuendo – di poterla rielaborare in un'altra forma. Il secondo profilo che qui assume la cortesia è quindi quello della negoziazione, della cooperazione tra la docente e l'allievo. In questo contesto, infatti, l'ipotetica scelta di ricorrere a un'altra delle strategie di feedback a disposizione – come quella della sollecitazione, in cui si invita lo studente ad autocorreggersi (Grassi, 2018) – avrebbe potuto provocare minacce alla faccia sia del docente sia dello studente: D1 avrebbe corso il rischio di risultare troppo esigente nei confronti dell'alunno con background migratorio, le cui competenze linguistiche sono in fase di sviluppo; viceversa, S3 avrebbe potuto affrontare una situazione di disagio a causa di quelle stesse competenze linguistiche in costruzione che lo hanno portato a produrre un enunciato scorretto. L'aver optato invece per una “rielaborazione edulcorata” risulta conforme alla definizione di linguaggio della cortesia di Bertuccelli Papi (2010): piuttosto di sottolineare direttamente

11 Poiché D1 esprime tratti di cortesia linguistica principalmente attraverso il codice verbale, si è deciso di tralasciare per la trascrizione di questo esempio la partitura a due strati. Le porzioni di testo tra virgolette basse singole (< >) vanno intese come nasalizzazioni e fenomeni non verbali del docente/dell'allievo.

che la formulazione originale di S3 sia grammaticalmente scorretta, D1 sceglie di “contenere la conflittualità e favorire l’armonia nell’interazione comunicativa” attraverso una riformulazione mitigata, una richiesta di permesso che viene accolta positivamente dall’allievo.

3.3 Nell’ora di inglese

Se la *politeness* della docente di italiano emerge principalmente dall’analisi del codice verbale, la variazione cortese (o meglio non-cortese, come si vedrà a breve) recupera la sua natura multimodale nel caso della docente di inglese (D3). A rivelare una disposizione vicina allo 0 della scala, quindi al *politic behavior*, è principalmente l’analisi congiunta del codice verbale, della modalità corporea e della componente prosodica. All’interno della V5, diversi sono i segnali di questo atteggiamento neutrale, ma un esempio paradigmatico è rappresentato da uno specifico passaggio didattico che avviene all’inizio della lezione.

Lo scenario in questione vede D3 ripassare con gli allievi un argomento affrontato nel corso delle lezioni precedenti, ossia il lessico degli animali. Sostanzialmente, l’insegnante si rivolge agli alunni chiedendo loro a turno se possiedono un animale domestico e, se sì, quale¹². Di seguito, un estratto di questa dinamica:

12 Per un approfondimento sul ruolo delle domande dell’insegnante di scuola primaria si veda Lo Duca, 2021.

v. D.	{pronuncia il nome dello studente} <i>Have you got a pet?</i>	{aspetta la risposta dicotomica sì/no dello studente} <i>What animal have you got?</i>
c. D.	<i>si posiziona in piedi davanti al banco dello studente, con le mani dietro la schiena</i> 	<i>resta posizionata in piedi davanti al banco dello studente, con le mani dietro la schiena</i> 
p. D.	[il tono di voce è uniforme, privo di variazioni di intonazione]	[il tono di voce resta uniforme, privo di variazioni di intonazione]

Tabella 6. Partitura multimodale di D3 (V5; min. 03.35-03.43).

La **Tabella 6** riporta solo un passo esemplificativo di un’azione didattica che in realtà dura circa cinque minuti. Infatti, D3 avvia una dinamica ciclica in cui pone le due domande (“Have you got a pet?”, “What animal have you got?”) a uno studente e, una volta ricevuta la risposta, passa al successivo e così via. A differenza degli esempi riportati in precedenza, quello che viene meno nell’ora di inglese è il terzo elemento della cosiddetta ‘tripletta educativa’ (cfr. Fele & Paoletti, 2003) costituita da domanda-risposta-feedback; qui piuttosto, il focus è sulla domanda posta in modo diretto e conciso, sulla postura del corpo statica con le mani dietro la schiena che esprimono attesa, sul tono di voce uniforme e privo di variazioni di intonazione, tutti elementi che manifestano un certo grado di neutralità. Inoltre, contrariamente alle colleghe D1 e D2, D3 non modifica il proprio approccio comunicativo quando si rivolge agli allievi con *bm*, mantenendo così costante per tutta la durata della lezione la sua comunicazione non-cortese.

4. Considerazioni finali in prospettiva didattico-inclusiva: la vitalità delle Dieci Tesi

L’analisi dei tre esempi riportati mostra che le pratiche comunicative delle docenti di italiano e di matematica si orientano verso la dimensione della cortesia

linguistica, mentre quelle della docente di inglese tendono a un atteggiamento neutrale; questo tipo di variazione della cortesia ha degli effetti perlocutori negli allievi (cioè produce su di loro diversi effetti). Nel caso dell'ora di matematica, S1 si mostra compiaciuto dopo essere stato elogiato da D2, dato qualitativo ricavabile dal fatto che sorride riguardando con soddisfazione l'esercizio appena svolto. Analogamente, la riformulazione di D1 nell'ora di italiano, intesa come modalità di feedback e strategia di mediazione, invita S3 a intervenire più volte nei momenti successivi della stessa lezione. In sintesi, gli esempi di cortesia di D1 e di D2 sembrano stimolare la partecipazione attiva degli studenti e la motivazione verso l'apprendimento, creando in questo modo un clima armonioso, che riduce la distanza tipicamente verticale tra docente e allievo; questa potrebbe essere tanto più avvertita in allieve e allievi in situazioni di svantaggio e difficoltà, provocandone minori partecipazione e attivazione. All'interno di questa dinamica la componente non verbale assume particolare rilievo; se le docenti si esprimessero con toni meno "caldi" e avessero un'impostazione corporea rigida, sarebbero probabilmente avvertite altrettanto "fredde" dagli allievi, con conseguenti minacce alla faccia. Durante la lezione di inglese, invece, l'atteggiamento non-cortese di D3 si riflette nella disposizione altrettanto neutrale degli alunni, che sono poco partecipi e tendono a intervenire solo se chiamati in causa. Sulla base degli esempi di PLÙRIMA, si può notare come alle diverse dimensioni della *politeness* corrispondono diversi effetti perlocutori; rispettivamente, a una comunicazione cortese corrisponde un maggior grado di partecipazione degli studenti, a un atteggiamento non-cortese, invece, una postura di apprendimento più neutrale.

Malgrado risulti poco coerente compiere generalizzazioni sui dati di un campione ristretto, gli esempi descritti sollecitano una riflessione sui benefici dell'uso consapevole della cortesia linguistica, in particolar modo in termini di inclusione e di educazione linguistica democratica. In accordo con le *Dieci Tesi* del GISCEL (1975), la cui rilevanza appare oggi più che mai evidente, l'utilizzo avveduto della cortesia multimodale può essere inserito nell'ambito di un più ampio percorso di formazione professionale orientato allo sviluppo della competenza multimodale in ottica plurilingue (vedi paragrafo 2). Le trasformazioni che attraversano la scuola italiana contemporanea, infatti, richiedono al

docente una solida competenza nell'adattare codici linguistici e modalità comunicative ai bisogni di una popolazione studentesca sempre più composita e plurale. In questo scenario, un impiego consapevole e didatticamente orientato della cortesia linguistica multimodale può rappresentare una risorsa educativa di particolare efficacia.

In conclusione, oltre a stimolare una riflessione sul ruolo della cortesia linguistica a scuola, la descrizione delle esperienze didattiche in PLÙRIMA vuole esprimere un auspicio di più ampio respiro, cioè quello di un dialogo maggiormente sinergico tra scuola e università: solo un confronto continuo tra la realtà scolastica e quella accademica potrà permettere che le esperienze restituite dai e dalle docenti costituiscano nuove sfide di ricerca per gli studiosi e le studiose, e, contestualmente, il frutto del lavoro di ricercatori e ricercatrici possa tradursi in strumenti concreti a supporto dell'attività pratica di chi insegna.

Bibliografia

- Alfonzetti, G. (2019). Parlare con cortesia. *Kwartalnik Neofilologiczny* 66(2), 297-304.
- Bagna, C., Machetti, S., & Vedovelli, M. (2003). Italiano e lingue immigrate: verso un plurilinguismo consapevole o verso varietà di contatto?. In A. Valentini, P. Molinelli, P. Cuzzolin, & G. Bernini (a cura di), *Ecologia linguistica. Atti del XXXVI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana* (pp. 201-222). Bulzoni.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale. *Italiano LinguaDue*, 8(2), 1-243.
- Bellinzona, M. (2021). *Linguistic Landscape. Panorami urbani e scolastici nel XXI secolo*. FrancoAngeli.
- Bertuccelli Papi, M. (2010). Cortesia, linguaggio della. In R. Simone (a cura di), *Enciclopedia dell'Italiano*. Treccani. [https://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggio-della-cortesia_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggio-della-cortesia_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)

- Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- De Mauro, T. (2014). *In Europa son già 103. Troppe lingue per una democrazia?*. Laterza.
- De Mauro, T. (2016). Cortesia. In *Il Nuovo De Mauro. Internazionale*. <https://dizionario.internazionale.it/parola/cortesia>
- Fele, G., & Paoletti, I. (2003). *L'interazione in classe*. Il Mulino.
- Fondazione ISMU ETS (2024). *Ventinovesimo rapporto sulle migrazioni 2023*. Franco Angeli.
- Ghezzi, C., & Grassi, R. (2002). Interazione e plurilinguismo in classe. In S. Dal Negro & P. Molinelli (a cura di), *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi* (pp. 93-122). Carocci.
- Gianollo, C., & Fiorentini, I. (2020). La classe plurilingue: neoplurilinguismo, autovalutazione e valorizzazione. *Italiano LinguaDue*, 12(1), 372-380.
- GISCEL (1975). *Dieci Tesi per un'educazione linguistica democratica*. Società di Linguistica Italiana. <https://giscel.it/dieci-tesi/>
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual. Essays on face-to-face behaviour*. Pantheon Books.
- Grassi, R. (a cura di) (2018). *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*. Cesati.
- Ide, S., Hill, B., Carnes, Y., Ogino, T., & Kawasaki, A. (1992). The concept of politeness: An empirical study of American English and Japanese. In R. Watts, S. Ide, & K. Ehlich (a cura di), *Politeness in language: Studies in its history, theory and practice* (pp. 281-297). Mouton de Gruyter.

- Lo Duca, M. G. (2021), Riflettere sulla lingua nella scuola primaria: le “domande” dell’insegnante. In R. Setti, C. De Santis & R. Cella (a cura di), *Per una didattica della parola. Ascoltare, parlare, leggere e scrivere nella scuola primaria* (pp. 41-59). Franco Cesati.
- Meier, A. J. (1995). Passages of politeness. *Journal of Pragmatics*, 24, 381-392.
- Nobili, C. (2022). *L’italiano senza parole: segni, gesti, silenzi*. Franco Cesati.
- Poggi, I. (2006). *Le parole del corpo. Introduzione alla comunicazione multimodale*. Carocci.
- Savy, R. (2006). Specifiche per la trascrizione ortografica annotata dei testi raccolti. In F. Albano Leoni, R. Giordano (a cura di), *Italiano parlato. Analisi di un dialogo* (pp.1-37). Liguori.
- Scaglia, C. (2003). Deissi e cortesia in italiano. *Linguistica e Filologia*, 16, 109-145.
- Verdigi, M. (2021). Le politiche linguistiche europee e l’educazione plurilingue. Un caso nella realtà scolastica. In S. Caruana, K. Chircop, P. Gauci, & M. Pace (a cura di), *Politiche e pratiche per l’educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale* (pp. 38-392). Ca’ Foscari.
- Voghera, M. (2019). Modalità parlata e scritta in classe. In B. Moretti, A. Kunz, S. Natale, & E. Krakenberger (a cura di), *Le tendenze dell’italiano contemporaneo rivisitate. Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana, Berna, 6-8 settembre 2018* (pp. 417-432). Officina-ventuno.
- Vona, T. (in stampa). Plurilinguismo emergenziale. In E. Serena (a cura di), *Dizionario dell’italiano L2: insegnamento, apprendimento, ricerca*. Pacini.
- Watts, R. (2003). *Politeness*. Cambridge University Press.

RECENSIONI E SEGNALAZIONI

 DIDIT

Moreno Bonda (a cura di), *L'italiano dei giovani e per i giovani. Glottodidattica dell'italiano LS*, Vytauto Didžiojo universitetas, 2024.



Curato da Moreno Bonda, *L'italiano dei giovani e per i giovani* si presenta non solo come manuale, ma anche come dichiarazione d'intenti, offrendo una prospettiva dinamica sulla glottodidattica dell'italiano come lingua seconda (L2) o lingua straniera (LS), con un'attenzione particolare ai linguaggi giovanili, ai nuovi strumenti digitali e alle pratiche didattiche inclusive¹.

La prima sezione è incentrata sul rapporto tra nuove tecnologie e insegnamento dell'italiano LS. Laukaitienė e Maurizio esaminano rispettivamente i vantaggi della lavagna interattiva multimediale (LIM) e dei social network nell'educazione linguistica. La sperimentazione condotta da Laukaitienė mo-

1 La recensione è frutto del lavoro congiunto degli autori che hanno concordato assieme l'impianto generale e la suddivisione in parti; Mantovani si è occupata dei saggi di Avidano e Gozzi, Diadori, Giordano, Luise, Macijauskaitė-Bonda e Bonda. Varriale ha invece curato i contributi di Balboni, Laukaitienė, Maurizio, Pavan, Schinello, Senatore.

stra, in particolare, come la LIM possa favorire un maggior coinvolgimento degli allievi, sia in classe sia nei compiti a casa, così come promuovere una migliore interazione tra pari e con l'insegnante. Piattaforme come Facebook e Instagram, invece, si dimostrano particolarmente utili per lo studio autonomo, offrendo risorse quali video e podcast che espongono i discenti a un uso autentico e contestualizzato della lingua, con la possibilità di interagire direttamente con parlanti nativi.

Tali osservazioni si inseriscono in una riflessione più ampia che impone un'attenta analisi non solo delle opportunità, ma anche delle criticità legate all'impiego delle nuove tecnologie in ambito educativo. Se da un lato emergono timori legati al rischio di dipendenza e alla sicurezza dei dati personali, dall'altro è evidente come questi strumenti possano rendere l'apprendimento più dinamico, coinvolgente e inclusivo (Wichadee, 2014, pp. 15-17; Aresti-Bartolome, Garcia-Zapirain, 2014); a questo riguardo si pensi ai Large Language Model (LLM), che consentono di simulare dialoghi che vanno dalle interazioni quotidiane a quelle più tecniche, offrendo feedback immediato (Oranga, 2024, p. 46).

Nel terzo contributo di questa sezione Pavan si concentra sull'importanza della punteggiatura nella comprensione testuale. Partendo dalla constatazione che gli indici tradizionali di leggibilità, come il RIX, non tengono conto di questo aspetto, lo studioso propone una versione rielaborata del modello – il RIX-Pavan – che introduce una variabile specifica (W) per misurare l'impatto della punteggiatura sulla chiarezza del testo. Applicando il nuovo indice ad alcuni elaborati prodotti da apprendenti di italiano presenti nel corpus VALICO, è emersa una tendenza ricorrente a trascurare la punteggiatura, compromettendone la leggibilità.

La seconda sezione esplora l'uso della musica nell'insegnamento dell'italiano ad apprendenti stranieri. Come evidenziano Caon e Lobasso (2008, p. 55), la canzone può agevolare non solo la memorizzazione di strutture grammaticali e il miglioramento della pronuncia, ma facilita altresì l'introduzione di elementi socioculturali attraverso espressioni gergali e modi di dire. A ciò si aggiungono gli effetti positivi della canzone sulla motivazione intrinseca, che favorisce il permanere in memoria di quanto appreso (Boscolo, 1997).

Tuttavia, proprio per la sua ricchezza contenutistica è fondamentale che l'insegnante valuti con attenzione come integrarla nella didattica. È proprio su questa sfida che verte il contributo di Balboni. Lo studioso propone un percorso graduale che combina attivazione delle conoscenze pregresse, analisi guidata del testo, canto del brano e una riflessione conclusiva in cui i discenti possono condividere interpretazioni e opinioni personali sugli aspetti linguistici e interculturali che lo caratterizzano: un *debate*, in tal senso, favorirebbe lo sviluppo di competenze chiave del XXI secolo, quali comunicazione e pensiero critico. Inoltre, in linea con i principi del *peer tutoring*, Balboni suggerisce di coinvolgere gli alunni più esperti nella creazione di materiali di supporto, come schede biografiche o analisi testuali.

Introdurre le canzoni popolari nella classe di lingue – come quelle del Festival di Sanremo – risponde all'esigenza di avvicinarsi agli interessi e ai gusti delle studentesse e degli studenti, il che può accrescerne la motivazione allo studio. In questa prospettiva si colloca anche il contributo di Senatore. Di particolare interesse è la sua proposta operativa basata sulla canzone *Blessed* di The Night Skinny. L'analisi del testo consente di individuare numerose espressioni utilizzate solitamente dai giovani: prestiti non adattati (*sex, feeling blessed*), forme allocutive (*fra', baby*) e forme tipiche del parlato quotidiano (*fa niente, sto in giro*). Esaminate le caratteristiche del brano, lo studioso propone una serie di attività. Ad esempio, a partire da immagini evocative di concetti presenti nella canzone si potrebbe chiedere alle allieve e agli allievi quali di questi elementi, nella loro cultura, siano associabili all'universo giovanile. Inoltre, anche Senatore propone di cantare in gruppo la canzone studiata, presentando però questa attività come facoltativa, in modo da non attivare il filtro affettivo (Krashen, 1982).

La terza sezione esalta il ruolo sempre più rilevante che la traduzione e le tecnologie di intelligenza artificiale stanno assumendo nell'apprendimento dell'italiano LS. Nel quadro delle pratiche linguistiche plurilingui, Giordano indaga il *translanguaging* quale comportamento emergente spontaneo e non pianificato (Baker, 2011), attraverso il quale i discenti attingono da tutte le risorse linguistiche a loro disposizione per costruire il significato. A partire da uno studio condotto presso l'Università di Torino sul rapporto tra multilinguismo e funzionamento cerebrale sono emersi benefici cognitivi e vantaggi sociali legati

alla possibilità di costruire relazioni interculturali più ampie e inclusive. Degno di nota è il fatto che studi recenti abbiano individuato nel plurilinguismo un fattore di protezione rispetto all'insorgenza dei sintomi della demenza senile.

A seguire, il contributo di Macijauskaite-Bonda e Bonda offre un'analisi sistematica delle traduzioni generate da DeepL nelle combinazioni lituano-italiano e italiano-inglese. Attraverso esempi concreti di traduzioni automatiche, viene dimostrato come gli output dei traduttori attuali siano adeguati anche per gli allievi al terzo anno di studi del corso di Traduzione dall'italiano, sebbene persistano errori eclatanti (p. es. "cowboy" anziché "Covid", p. 101). Il saggio sottolinea pertanto come le traduzioni automatiche risultino carenti sotto diversi aspetti, tra cui la mancanza di consapevolezza storica, culturale e filosofica. Queste criticità, lungi dall'essere considerate meri limiti del sistema, vengono interpretate in chiave glottodidattica come occasioni per attivare percorsi di riflessione ed esercitare competenze di *post-editing*.

La quarta sezione esplora le risorse e gli strumenti più efficaci che i docenti possono adottare per avvicinare i giovani all'apprendimento dell'italiano LS/L2, in contesti formali e non formali. Da un'indagine condotta sulla didattica della grammatica italiana rivolta ai giovani è emersa una diffusa esigenza di rinnovare le modalità di presentazione ed esercitazione delle strutture morfo-sintattiche. A tal fine, Luise espone un modello di insegnamento della grammatica che possa essere *ragionevole* (Renzi, 1977), ovvero selezionato e funzionale all'uso immediato, ma al contempo *divertente*. Con quest'ultima nozione, l'autrice intende superare la tradizionale corrispondenza tra 'divertente' e 'ludico-giocoso', affinché essa consenta di sviluppare abilità linguistiche, cognitive e affettivo-relazionali, conformemente al target di discenti che si ha di fronte (cf. Mollica, 2019-2020).

Diadori dedica la sua analisi agli strumenti di autovalutazione e certificazione delle competenze didattiche dei docenti di italiano L2, con particolare attenzione a chi opera nell'insegnamento a bambini, adolescenti e giovani adulti. Partendo dall'analisi di strumenti di matrice europea – tra cui EPOSTL (2007), EPG (2012), DigCompEdu (2019) – e dalle certificazioni DITALS, le uniche a prevedere percorsi differenziati in base al target di apprendenti, l'autrice mette in luce la centralità della formazione continua, della verifica periodica delle competenze e di percorsi specifici per chi insegna a bambini e adolescenti.

La quinta sezione riflette su come le istituzioni scolastiche e gli educatori possano ripensare la pianificazione e la strutturazione dei percorsi didattici di italiano LS/L2. L'aumento di studenti adulti, anziani e dal background migratorio ha modificato la composizione delle classi di lingua. Un esempio significativo di queste nuove realtà è rappresentato dal gruppo Scuola Leonardo da Vinci. In tal senso, Avidano e Gozzi propongono una riflessione su questi contesti privati, in cui agli studenti e alle studentesse è riconosciuto anche il ruolo di clienti, mentre al docente viene attribuito un ruolo multifunzionale dell'insegnamento dell'italiano L2, rappresentato dalle metafore di esploratore, architetto e regista.

In un contesto didattico in costante evoluzione e arricchito dalle tecnologie, il docente è chiamato a ricercare, selezionare e adattare strumenti e materiali, progettando percorsi didattici centrati sull'apprendente. Gli autori, inoltre, danno risalto all'uso strategico dell'inglese *lingua ponte* (p. 165), utile per economizzare gli sforzi e il tempo nei livelli iniziali, da abbandonare progressivamente in favore della L2 con l'aumentare della competenza di chi apprende. Il materiale didattico, organizzato per livelli QCER, privilegia un approccio comunicativo e induttivo (*role-play*, discussioni), integrabile con risorse online e attività autentiche.

L'importanza di un approccio orientato all'azione, così come l'ausilio di materiali autentici e di una didattica differenziata vengono enfatizzati anche da Schinello nel presentare la rete delle scuole francesi all'estero dell'*Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger* (AEFE), con un focus sull'insegnamento dell'italiano. La sua analisi si conclude con il caso del Liceo Internazionale Francese di Vilnius (LIFV), l'unico nella ripartizione dell'Europa centrale e orientale a proporre l'italiano come LS.

Bibliografia

- Aresti-Bartolome, N., & Garcia-Zapirain, B. (2014). Technologies as support tools for persons with autistic spectrum disorder: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 11, 77-92.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.

- Boscolo, P. (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. UTET.
- Caon, F., & Lobasso, F. (2008). L'utilizzo della canzone per la promozione e l'insegnamento della lingua, della cultura e della letteratura italiana all'estero. *Studi di Glottodidattica*, 1, 54-69.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Mollica, A. (2019-2020). *Ludolinguistica*. 3 volumi. Eli-La Spiga Edizioni.
- Oranga, J. (2024). Benefits of artificial intelligence (ChatGPT) in education and learning: Is ChatGPT helpful? *International Review of Practical Innovation, Technology and Green Energy*, 46-50.
- Renzi, L. (1977). Una grammatica ragionevole per l'insegnamento. In G. Berruto (a cura di), *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*. Stampatori.
- Schumann, J. H., Crowell, S. E., Jones, N. E., Lee, N., Schubert, S. A., & Wood, L. A. (2004). *The neurobiology of learning*. Routledge.
- Wichadee, S. (2014). Students' learning behaviour, motivation and critical thinking in learning management systems. *Journal of Educators Online*, 11(3), 1-21.

Anna Mantovani e Salvatore Varriale

Fabio Caon, *La canzone nell'educazione linguistica. Lingua, (inter)cultura e letteratura*, Torino, UTET, 2023.



Il volume di Caon offre una riflessione sistematica e aggiornata sul ruolo della canzone nella didattica dell'italiano L2, con l'obiettivo di superare gli approcci riduttivi che l'hanno trattata come mero espediente motivazionale o come materiale autentico tra i tanti. Questa prospettiva, corroborata da una chiara cornice metodologica, rivendica invece sulla base delle recenti acquisizioni delle neuroscienze e della psicopedagogia uno statuto autonomo per la canzone quale mezzo didattico, con obiettivi, caratteristiche e complessità propri.

Nei capitoli 1-2, dopo aver delineato brevemente lo stato dell'arte, Caon evidenzia i limiti di un uso meramente motivazionale della canzone nella classe di lingua e approfondisce il valore di autenticità tradizionalmente associato a questa forma didattica. Soprattutto questo secondo aspetto viene opportunamente messo in discussione: i testi musicali, pur conservando il loro valore culturale e letterario (la canzone resta un veicolo privilegiato di significati sociali, culturali, identitari ed emotivi), possono spesso risultare opachi e inaccessibili per apprendenti ai livelli iniziali, perché prodotti destinati originariamente a

© 2025 Stefano Negrinelli. 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 \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

un pubblico nativo. In aggiunta, la moltiplicazione delle risorse multimediali nell'era di internet ha ridimensionato l'effetto "novità" della canzone e la potenziale distanza tra i gusti musicali di studenti e studentesse e le scelte dei e delle docenti potrebbe addirittura demotivare gli apprendenti. Ne deriva, nella proposta dell'autore, una concezione relativa e negoziata di autenticità, che dovrebbe essere ancorata alle reali esigenze comunicative e formative degli apprendenti e comprensiva dunque, nel caso ideale, di brani costruiti appositamente per la pratica didattica.

Sul piano teorico, il volume presenta i fondamenti neuroscientifici e psicopedagogici (capp. 3-4) che giustificano l'impiego della musica e delle canzoni a scopi didattici: numerosi studi mostrano infatti come musica e linguaggio condividano strutture cognitive profonde e processi neurali, tanto in prospettiva filogenetica quanto nello sviluppo ontogenetico. La musica precede e sostiene l'acquisizione linguistica, poiché elementi fonetici e prosodici vengono percepiti e interiorizzati sin dalla prima infanzia. L'aggancio psicopedagogico si innesta sull'approccio umanistico rogersiano (Rogers, 1969), che valorizza l'apprendimento significativo, la motivazione intrinseca e il ruolo delle emozioni: la canzone, elemento già presente nelle pratiche di vita degli apprendenti, agisce infatti come dispositivo naturalmente coinvolgente sul piano cognitivo, emotivo e relazionale. Il quarto capitolo raccoglie inoltre studi che, pur con risultati non sempre univoci, documentano gli effetti positivi dell'uso della canzone nell'apprendimento linguistico. La ripetizione – elemento strutturale delle opere musicali – funziona da catalizzatore per la memorizzazione e la fissazione di *chunk* linguistici. Risultati significativi emergono soprattutto per lo sviluppo della pronuncia e del lessico, mentre gli effetti sulla morfosintassi e sulla produzione scritta risultano meno evidenti (benché l'autore citi anche studi che hanno mostrato esiti promettenti in questa direzione, come ad esempio quello di Busse *et alii* 2018 che considera bambini in età di scuola elementare tra i 6 e gli 11 anni). Una maggiore attenzione degli allievi e delle allieve e la riduzione dell'ansia linguistica rappresentano ulteriori vantaggi.

Ampio spazio è dedicato nei capitoli centrali (5-7) al ruolo culturale e interculturale della canzone. Seguendo la distinzione proposta in numerosi studi da Paolo Balboni tra cultura e civiltà, l'autore sottolinea come le canzoni contri-

buiscono a rappresentare la complessità culturale senza ridurla a una visione monolitica. Esse veicolano significati identitari, sociali ed emotivi, consentono di esplorare fenomeni sociolinguistici (varietà diafasiche, diastratiche, diatopiche), e costituiscono uno strumento privilegiato per l'educazione interculturale. La loro natura universale e al tempo stesso particolare, il legame con la narrazione e l'intrinseca transculturalità le rendono strumenti ideali per un'educazione interculturale capace di favorire inclusione e riflessione critica. Tale concezione rende la canzone potenzialmente un ponte d'accesso anche all'educazione letteraria. I testi dei cantautori italiani, ma anche i libretti d'opera e altre forme musicali, presentano caratteristiche formali e poetiche che li avvicinano indubbiamente al canone letterario. Per i giovani, la canzone potrebbe rappresentare dunque un canale privilegiato per avvicinarsi alla letteratura, riducendo il divario tra le pratiche di fruizione scolastiche dei testi letterari, spesso lontane dalla sensibilità degli apprendenti, e i consumi culturali giovanili. In tal senso, l'autore suggerisce di costruire ponti didattici tra testi canonici e repertori personali degli studenti, in un'ottica di ampliamento del canone e di sviluppo del senso estetico.

A conclusione del volume (capp. 8-9), Caon propone un impianto metodologico fondato sull'apprendimento significativo, sulla cooperazione e sulla didattica ludica, in cui il/la docente agisce da facilitatore nella zona di sviluppo prossimale degli allievi e delle allieve, progettando compiti sfidanti, differenziati e aperti e favorendo processi di apprendimento complessi e condivisi. La canzone diventa così un'attività globale che stimola cooperazione, *problem solving* e motivazione intrinseca. L'ultimo capitolo, infine, tematizza anche le potenziali problematiche legate a questo strumento didattico: la stratificazione linguistica, gli impliciti culturali, la distanza tra generi musicali proposti e gusti degli studenti, o ancora i problemi tecnici di fruizione possono limitare l'efficacia delle attività proposte nella classe di lingua e smussare così le enormi potenzialità di questa forma didattica. Per questo l'autore fornisce numerose indicazioni operative per le fasi di pre-ascolto, ascolto e post-ascolto, suggerendo attività brevi, variate e centrate non solo sulla lingua, ma anche su dimensioni (inter)culturali e letterarie.

Il volume si distingue per l'ampiezza dell'approccio e la capacità di intrecciare coerentemente prospettive scientifiche, glottodidattiche e operative. La canzone vi appare come risorsa complessa, capace di incidere sull'apprendimento linguistico, culturale, interculturale e letterario. L'integrazione di sintesi in calce a ogni capitolo e di materiali multimediali (come il video introduttivo di presentazione del libro dell'autore stesso accessibile tramite QR code) rende il volume uno strumento di riferimento per docenti e formatori/formatrici che vogliano proporre e implementare un uso consapevole e mirato della canzone nella didattica dell'italiano L2.

In definitiva, il libro offre non solo una solida cornice teorica, ma anche indicazioni concrete per l'uso ragionato della canzone nella didattica dell'italiano L2, sottolineandone le potenzialità e i limiti, e ponendo al centro la responsabilità progettuale e pedagogica dei e delle docenti di lingua.

Bibliografia

Busse, V., Jungclaus, J., Roden, I., Russo, F.A., & Kreutz, G. (2018). Combining Song – And Speech-Based Language Teaching, An Intervention With Recently Migrated Children. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02386>

Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Charles E. Merrill Press.

Stefano Negrinelli

Angelo Nobile (a cura di), *Dizionario di letteratura giovanile*, Morcellana-Schol , 2025.



Tra le novit  editoriali pi  recenti merita senza dubbio attenzione il *Dizionario di letteratura giovanile*. *Generi, temi, percorsi, sviluppi*, curato da Angelo Nobile. Per la prima volta, in Italia, viene offerto uno strumento di consultazione sistematico e organico capace di raccogliere, in forma interdisciplinare, i principali nodi teorici, storici e tematici della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza, un genere a lungo considerato subalterno che si   guadagnato negli ultimi decenni attenzione critica e legittimazione accademica. Pur sul solco di grandi repertori internazionali – la *Guide de littérature pour la jeunesse* di Marc Soriano, l'*Oxford Encyclopedia of Children's Literature* di Jack Zipes, il *Dictionnaire du livre de jeunesse* di Isabelle Ni res-Chevrel e Jean Perrot – il volume presenta caratteristiche peculiari. La scelta di concentrare l'attenzione sui nodi tematici, come generi, questioni di ordine pedagogico, fenomeni editoriali e socioculturali, lo rende ben pi  di una semplice raccolta di voci descrittive, quanto piuttosto un'opera di taglio interpretativo e critico. Gli oltre 80 lemmi che lo compongono, redatti da pi  di 70 studiosi italiani e stranieri, spaziano da voci tradizionali (*Fiaba*,

  2025 Luca Cignetti. Questo   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.asp.ch) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](http://www.alta-scuola-pedagogica.ch). L'articolo   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/).

Avventura, Poesia) a temi emergenti o trasversali (*Ecologia, Genere, Media education, Videogiochi*) e testimoniano la vitalità della letteratura giovanile e la sua intersezione con le sfide culturali del presente. Le voci sono firmate da studiosi provenienti da ambiti disciplinari diversi: letterati, pedagogisti, linguisti, psicologi, esperti di comunicazione. Tale pluralità riflette la natura composita della letteratura giovanile, che si situa al crocevia tra scienze dell'educazione, critica letteraria, sociologia della cultura e studi sui media. Ogni lemma costituisce, in questo senso, un osservatorio privilegiato su questioni più ampie: dall'impatto delle tecnologie digitali e della crossmedialità al ruolo dell'inclusione e dell'intercultura, dalla dialettica fra mercato editoriale e qualità letteraria fino all'affermarsi di nuove tendenze come il fantasy, la narrativa ecologista e i prodotti transmediali, in cui le storie migrano dal libro al fumetto, al cinema, ai videogiochi e ai social network. Si tratta di fenomeni che ridefiniscono le forme della narrazione e i confini stessi della letteratura giovanile, di cui il *Dizionario* sa cogliere il carattere pervasivo, riuscendo vincitore in una sfida duplice: quella di fornire informazioni aggiornate e affidabili e quella di stimolare la riflessione critica. Colmando una lacuna nel panorama editoriale italiano, il *Dizionario* curato da Angelo Nobile raccoglie in tale modo, in forma sistematica e accessibile, lo stato dell'arte dell'attuale letteratura giovanile.

Luca Cignetti

Valentina Bianchi, *La grammatica cambia volto. Osservazioni sui testi scolastici dal Settecento al decennio preunitario*, Pacini Editore, 2025.



Il passaggio dalla grammatica dell'italiano rivolta esclusivamente a un pubblico di intellettuali a quella rivolta alla scuola è stato un processo lento e graduale, che è iniziato nel corso del Settecento e che, per certi versi, è ancora in atto oggi, se si pensa che il manuale di grammatica finalizzato alla didattica è uno strumento che continua a dialogare – in modo più o meno problematico – con la trattatistica “alta”, nel costante tentativo di trovare un equilibrio efficace tra la dimensione teorica e quella applicativa.

C'è, però, storicamente, un periodo che si è rivelato decisivo per l'innescarsi dei meccanismi che hanno portato la grammatica ad assumere una fisionomia diversa, proprio in risposta all'esigenza di aprirsi a un altro tipo di destinazione: è a questo periodo che volge il suo interesse lo studio di Valentina Bianchi significativamente intitolato *La grammatica cambia volto. Osservazioni sui testi scolastici dal Settecento al decennio preunitario*, pubblicato nel 2025 da Pacini Editore. L'agile ma denso volumetto ripercorre le vicissitudini della grammatica e della sua trasformazione anche al fine di comprendere meglio le caratteristiche

© 2025 Simone Fornara. 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-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/).

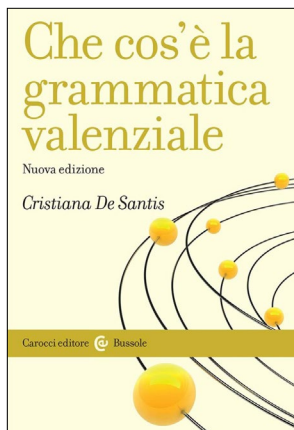
delle grammatiche per la scuola di oggi. In questo senso, indagare il passato, e in particolare un periodo-chiave per il mutamento in atto, permette di avere uno sguardo più consapevole e fondato su quei tratti tipici della manualistica scolastica che hanno suscitato così tanto interesse da parte di studiose e di studiosi attive e attivi nel campo dell'educazione linguistica.

L'indagine prende le mosse dal passaggio dalla didattica del latino ai primi esperimenti di didattica dell'italiano (XVIII secolo), con un'attenzione specifica agli aspetti metodologici e facendo costante riferimento a estratti presi da alcune opere grammaticali di particolare importanza; prosegue poi con le innovazioni ottocentesche, correlate anche all'emergere di nuovi paradigmi educativi, che determinano la ricerca di espedienti didattici che si concretizzano in apparati paratestuali (come specchietti e quadri sinottici) e in un diverso ruolo assegnato alle parti più applicative, in cui trovano spazio esercizi via via più centrati sull'apprendente; infine, approda a una riflessione sull'influenza del noto pedagogista svizzero Jean-Baptiste Girard (1765-1850) in Italia, attraverso un approfondimento sul pensiero e sulle opere grammaticali di Cristoforo Bonnavino e di Vincenzo Troya, in cui "l'attualità e la varietà di strumenti didattici [...] sono la prova di un progressivo allontanamento da parte dei grammatici dai modelli canonici, prefigurando un'evoluzione della grammaticografia scolastica verso modelli più dinamici e centrati sull'apprendente" (p. 102).

Il libro, che rappresenta una preziosa risorsa per capire meglio come l'attenzione per il destinatario influenzi l'evoluzione del manuale di grammatica in senso didattico, si pone in continuità con noti lavori come quelli di Maria Catricalà, *Le grammatiche scolastiche dell'italiano edite dal 1860 al 1918* (Accademia della Crusca, 1991), di Silvia Demartini, *Grammatica e grammatiche in Italia nella prima metà del Novecento* (Franco Cesati, 2014), e di Dalila Bachis, *Le grammatiche scolastiche dell'italiano edite dal 1919 al 2018* (Accademia della Crusca, 2019). Con questo filone di studi, l'autrice instaura un dialogo che potrebbe rivelarsi estremamente proficuo e foriero di ulteriori indagini, al fine di rendere ancora più ricca e completa la ricostruzione delle sorti, in generale, della grammaticografia dell'italiano e, in modo più specifico, della sua parte con destinazione scolastica.

Simone Fornara

Cristiana De Santis, *Che cos'è la grammatica valenziale* (nuova edizione), Roma, Carocci, 2025.



Ci si potrebbe chiedere il perché della scelta di segnalare la nuova edizione di un'opera che, dalla prima edizione del 2016 a oggi, è diventata notissima fra studiose e studiosi (ma anche fra studentesse e studenti, e fra chi insegna): un riferimento completo ma agile, che proprio per queste caratteristiche si distingue fra i vari lavori incentrati sul modello valenziale. La risposta è che questa nuova edizione, pur mantenendo la struttura e le qualità della prima, è stata arricchita dall'autrice di alcune parti significative e di puntuali aggiornamenti; inoltre, in essa spicca la *Presentazione* di Francesco Sabatini, che evidenzia non solo i meriti e l'utilità del volumetto per chi si occupa di didattica della lingua, ma mette in luce anche le più salienti novità in esso introdotte (in particolare gli agganci con gli studi sull'acquisizione del linguaggio e con le neuroscienze a supporto della bontà dell'approccio valenziale).

L'indice ricalca esattamente quello della prima edizione, ma ogni capitolo è stato aggiornato. Si comincia con *1. Un po' di storia*, in cui vengono ripercorse le tappe principali della nascita e dell'evoluzione del modello, nonché delle sue

© 2025 Silvia Demartini. Questo è un articolo Open Access pubblicato dal [Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione](#) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione 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 \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

ricezione e fortuna. Si passa, poi, a 2. *Partire dalla frase*, in cui si definiscono e si spiegano gli elementi fondamentali della concezione di frase secondo la visione valenziale, distinguendo *in primis* frasi ed enunciati, per poi approfondire (sempre in relazione con le parti del discorso) le caratteristiche strutturali di base, sempre richiamando esempi di vario tipo, non lontani dalla lingua che ci capita di leggere e di usare; si arriva così a definire la “frase nucleare” (p. 53). Nel capitolo 3. *Individuare gli argomenti* è affrontato uno dei nodi centrali della concezione valenziale: il riconoscimento degli argomenti, cioè di quegli elementi necessari e sufficienti al verbo per formare una frase nucleare (argomento soggetto, argomento oggetto diretto o indiretto). Il capitolo 4. *Classificare i verbi* è incentrato sulle caratteristiche dei verbi, a partire dalla distinzione tra verbi predicativi, non predicativi e copulativi (per poi esplorare anche altre sfaccettature), mentre il 5. *Espandere la frase nucleare* procede dal nucleo (scoperto nel capitolo 2) alla periferia della frase, arrivando, cioè, a parlare di circostanti ed espansioni, per giungere poi al passaggio dalla frase al periodo. Da ultimo, il capitolo 6. *Lettture consigliate* propone, organizzata in paragrafi tematici, una serie di indicazioni di lettura, che si snodano fra grammatiche di riferimento, lessicografia, testi per la scuola e studi di didattica dell’italiano, senza dimenticare i documenti ministeriali e i materiali per la formazione, e un cenno alle lingue classiche e straniere.

Tra le caratteristiche del volume, si possono poi citare i numerosi riquadri di approfondimento che caratterizzano tutti i capitoli, dando spazio a informazioni e a riflessioni anche molto rilevanti (come, ad es., il box dedicato all’*Equivoco della frase minima*, p. 49 o quello sui *Grafici radiali nel modello Sabatini*, pp. 69-71). Infine, vi sono due appendici davvero nuove: una riporta, tradotte, le significative *Indicazioni didattiche* che Lucien Tesnière aveva scritto in coda al suo ponderoso volume *Éléments de syntaxe structurale* del 1959, e che non sono presenti nella traduzione in italiano del 2001 (sono molto rilevanti, perché Tesnière stesso individuava già lucidamente e con efficacia punti di forza e possibili criticità della sua innovativa impostazione, a livello teorico e, soprattutto, didattico); l’altra presenta un’utile tabella nomenclatoria in cui la terminologia valenziale viene raffrontata con quella tradizionale, al fine di rendere più trasparente e funzionale il raffronto fra tradizione e teoria linguistica moderna.

L'autrice, nella sua *Conclusione*, alla fine della “passeggiata nel territorio della grammatica valenziale” (p. 111) proposta nel volume, esplicita alcune considerazioni di rilievo. Queste riguardano l'urgenza di una riflessione sulla lingua a scuola che sia graduale e scientificamente fondata, e non mera ripetizione di modelli tradizionali non più efficaci e spesso poco in grado di mettere a fuoco l'essenziale (come già rimarcava Adriano Colombo). In un contesto in cui, oggi, si parla diffusamente dell'approccio valenziale in didattica, è fondamentale, per chi insegna, avere le idee quanto più possibile chiare sulle basi della teoria. Ciò non è semplice da realizzare, perché si tratta di un modello diverso dall'impostazione grammaticale classica alla quale, ancora oggi, si è maggiormente abituati, ma, per poter realizzare efficaci trasposizioni didattiche, è un punto di partenza necessario. Ecco perché l'opera di Cristiana De Santis si conferma un riferimento che, in un numero contenuto di pagine, va in profondità nel tema (da più punti di vista) senza però eccedere in tecnicismo: ciò la rende uno strumento importante per accostarsi alla materia, che viene trattata in modo preciso ma anche scorrevole.

Silvia Demartini

